

EDUCAÇÃO EM FOCO  
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

# EDUCAÇÃO NO BRASIL

2

WILLIAM DOUGLAS GUILHERME  
DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO  
ROGER GOULART MELLO  
(ORGANIZADORES)



2021

EDUCAÇÃO EM FOCO  
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

# EDUCAÇÃO NO BRASIL

## 2

WILLIAM DOUGLAS GUILHERME  
DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO  
ROGER GOULART MELLO  
(ORGANIZADORES)



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora  
e-Publicar pelos autores.

**Editora Chefe**  
Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**  
Roger Goulart Mello

**Diagramação**  
Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**  
Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**  
Os Autores

## **EDUCAÇÃO EM FOCO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, VOL. 2**

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

### **Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz



2021

Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação em foco [livro eletrônico] : História, política e cultura da educação no Brasil: volume 2 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Diogo Luiz Lima Augusto, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89340-64-5

1. Educação. 2. Políticas educacionais – Brasil. 3. Educação – História – Brasil. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Augusto, Diogo Luiz Lima. III. Mello, Roger Goulart.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Editora e-Publicar  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



2021

# Sumário

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>13</b>
CURRÍCULO E A PEDAGOGIA EM ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE SEU MOVIMENTO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.....	13
	Andréa Kochhann Andressa da Silva Marques Angélica Santiago Paiva de Mattos
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>24</b>
PROPOSTA INVESTIGATIVA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS .....	24
	Andreia Quinto dos Santos Regileno da Silva Santana Alisson Santos da Silva Genilda Alves Nascimento Melo Célia Jesus dos Santos Silva
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>36</b>
INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE TUPANCIRETÃ-RS: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS? .....	36
	César Augusto Robaina Filho Leandro Lampe Shirley Bernardes Winter Mariglei Severo Maraschin
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>53</b>
DITADURA MILITAR E MUSEUS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	53
	Dayse Marinho Martins
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>66</b>
TRANSPORTE ESCOLAR RURAL, DIREITO DO CIDADÃO E DEVER DO ESTADO.....	66
DOI: 10.47402/ed.ep.c202119505645	Taylane Ferreira Quirino Edmerson dos Santos Reis
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>77</b>
DESAFIOS À GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO .....	77
	Hanna Karoliny Feitosa Barbosa Edmerson dos Santos Reis

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>87</b>
A IMPORTANCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	87
	Cristiana Rodrigues da Silva Edna Albuquerque Ferreira Fabio Jose Antonio da Silva Marli de Brito Moretto
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>94</b>
AUTONOMIA, HETERONOMIA E PROTAGONISMO NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: ARTIFÍCIOS E ARTIFICIALIDADES EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO NÃO-PRESENCIAL ....	94
	Renan Vieira de Santana Rocha Gabriel Vieira de Santana Rocha Beatriz Borges Brambilla Pablo Mateus dos Santos Jacinto
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>105</b>
CULTURA ESCOLAR E CULTURA ESCRITA: CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA .....	105
	Iracema Campos Cusati Adilson Xavier da Silva Francisco Audy Anjos Freire Júnior
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>123</b>
UMA HISTÓRIA DE ABALOS SÍSMICOS NO RN: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	123
	Francisco das Chagas Tixa Junior Jardel Francisco Bonfim Chagas Maria Uilhiana Gomes de Andrade
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>132</b>
AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA POLÍTICA EXCLUDENTE.....	132
	Júlio César Hoios
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>144</b>
O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE: OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA ATIVIDADE DOCENTE .....	144
	Lislaine Mara da Silva Guimarães Lahra Neves Batista
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>160</b>
INCLUSÃO SOCIAL EDUCATIVA DOS ESTUDANTES AFRICANOS E OS DESAFIOS FRENTE A INTERCULTURALIDADE NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	160
	Angélica María Peña Hospinal Lourdes Angélica Pacheco Cermeño

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>172</b>
AUXÍLIO À INFÂNCIA EM FASE DE ESCOLARIZAÇÃO: O FUNCIONAMENTO DA CAIXA DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1908-1912) .....	172
	Luan Manoel Thomé
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>187</b>
O E-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL .....	187
DOI: 10.47402/ed.ep.c202187815645	
	Antonio Vico Mañas Luiz Fernando Gomes Pinto
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>200</b>
A MATEMÁTICA EM PERIÓDICOS INFANTIS DA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX .....	200
	Malcus Cassiano Kuhn
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>215</b>
PROMOÇÃO, EDUCAÇÃO E SAÚDE: ESTRATÉGIA DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA .....	215
	Cyntia Costa Guimarães Michelli Domingos Da Silva Franciana Aguiar Azedo Aderson Aleixo Salustiano Júnior Keila Abreu Sepuvida Abílio Tavares de Lira Neto Maria Silvia Prestes Pedrosa
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>224</b>
A LEI Nº 9394/96 E OS AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL.....	224
	Patricia Costa Pereira da Silva
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>244</b>
ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	244
	Rosana Cássia Rodrigues Andrade Marilene Ribeiro Resende
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>262</b>
EDUCAÇÃO SOCIAL: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO .....	262
	Juliana dos Santos Rocha Roberta Soares da Rosa Santiago Pavani Dias

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>274</b>
O CENÁRIO DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM .....	274
	Gleidson José dos Santos Oliveira Ivone Maria Santos Simões Ubrayne Yure de Sirqueira Santos Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>289</b>
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO .....	289
	Inglid Barros Passos Pereira Jussara Silva Lira Sara de Jesus dos Santos Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>306</b>
ESCOLA E JUVENTUDE: ENTRE O DITO E O NÃO DITO .....	306
	Tatiane Pacheco de Mattos Adriana do Nascimento Barbosa dos Santos Tiago Dionisio da Silva
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>322</b>
A VOZ DO SILÊNCIO: UMA ANÁLISE SOBRE A DOCÊNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIANTE DA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	322
	Victor Pereira de Sousa
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>336</b>
DISCIPLINA, CONTROLE SOCIAL E FESTIVIDADES CÍVICAS NO GINÁSIO MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO AQUINO DE ARAÚJO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA ESCOLA (1956-1985).....	336
	Vinicius Kapicius Plessim
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>352</b>
OS BENEFÍCIOS E CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: O CASO DO R.U. DO CAMPUS MULTI-INSTITUCIONAL HUMBERTO TEIXEIRA.....	352
	Alex Américo de Albuquerque Márcia Machado Marinho
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>362</b>
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: UM DEBATE EM QUESTÃO!.....	362
	Paulo José de Mesquita Júnior Laíse do Nascimento Silva Rafael Fernandes de Mesquita Auryo Jotha Mesquita da Rocha



**CAPÍTULO 28.....375**

A ATUAÇÃO DA PRECEPTORA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FORMAÇÃO POLÍTICA, SENSÍVEL E DE RESISTÊNCIA...375

Andrea Barros Daltro de Castro Costa  
Verônica Domingues Almeida

**CAPÍTULO 29.....390**

UMA ANÁLISE DO ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS.....390

Anneliese de Oliveira Lozada  
Ailton Paulo de Oliveira Júnior

**CAPÍTULO 30.....409**

O MODELO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....409

Cintia Letícia Bittar de Araújo Eufrásio

**CAPÍTULO 31.....424**

AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS EM MATEMÁTICA.....424

Maria das Graças Arantes Vieira  
Leandro de Oliveira Souza

**CAPÍTULO 32.....448**

DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO PRECONCEITO RACIAL ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CURTARELLI LIRA EM APÚÍ-AMAZONAS.....448

DOI: 10.47402/ed.ep.c202122832645

Rosimeiri Rozella  
Michelle de Souza Vale

**CAPÍTULO 33.....462**

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONJUNÇÕES TEÓRICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CONTEMPORANEIDADE.....462

Daniela Maria do Amaral Cubas  
Marcela Mary Vilela  
Adriana Soely André de Souza Melo  
Roberto Remígio Florêncio

**CAPÍTULO 34.....477**

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HISTÓRICA DO BRASIL E A REFORMA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/17, DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO TÉCNICO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021.....477

Bruno Silvestre Silva de Souza  
Vivianne Lins Ebrahim Morcerf

**CAPÍTULO 35.....488**

PAPEL DA UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO PROMOTORA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....488

Simone Gomes da Silva  
Iêda Litwak de Andrade Cezar

**CAPÍTULO 36.....501**

UMA ASSOCIAÇÃO POSSÍVEL: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFPA E DA UEPA E A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....501

Joaquina Ianca dos Santos Miranda

**CAPÍTULO 37.....509**

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA FEITA COM A PARTICIPAÇÃO DE “TODOS”.....509

José Nilton da Silva

**CAPÍTULO 38.....523**

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO.....523

Karina Cardoso de Sousa  
Talyta Maria Coelho de Deus Lima

**CAPÍTULO 39.....539**

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ABORDANDO CONCEITOS E DISCUTINDO DESAFIOS.....539

DOI 10.47402/ed.ep.c202139939645 Helaine Simões Soares

**CAPÍTULO 40.....549**

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO POR MEIO DOS PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO.....549

Vanessa Machado Rodrigues  
Geane das Chagas Silva  
Clevertton José Farias de Souza  
Lúcio Fernandes Ferreira

**CAPÍTULO 41.....566**

UMA PEDAGOGIA PARA SUPERAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO SOCIAL.....566

Edinei Messias Alecrim





# CAPÍTULO 1

## CURRÍCULO E A PEDAGOGIA EM ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE SEU MOVIMENTO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Andréa Kochhann, Pedagoga, Doutora em Educação, Docente efetiva, UEG

Andressa da Silva Marques, Graduanda de Pedagogia, Bolsista de Ações Extensionista e PVIC, UEG

Angélica Santiago Paiva de Mattos, Graduanda de Pedagogia, Bolsista PBIC, UEG

### RESUMO

O presente artigo é de autoria das integrantes do projeto de extensão GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade) e do projeto de Pesquisa Formação Docente e Trabalho Pedagógico. Tem como objetivo analisar a temática do currículo no seu movimento na formação do Pedagogo, bem como apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do ano de 2015, do Campus São Luís de Montes Belos da Universidade Estadual de Goiás, abordando as potencialidade e fragilidades das ementas disciplinares relacionadas à Pedagogia em espaço escolar e não escolar, vinculada a um projeto de pesquisa. A pesquisa é bibliográfica e documental. Discutir o currículo se faz importante pensando na constituição histórica, política e cultural da formação do pedagogo que atua diretamente com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mas, também em outras áreas, as quais precisam ser compreendidas.


**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Pedagogia. Espaço Escolar. Espaço Não Escolar.

### INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de reflexões do projeto de pesquisa Formação Docente e Trabalho Pedagógico: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não escolar, que faz parte do macroprojeto Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora e do projeto de Extensão GEFOPÍ - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

O presente texto tem como objetivo analisar o currículo no seu movimento na formação do Pedagogo, bem como apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do ano de 2015, do Campus São Luís de Montes Belos da Universidade Estadual de Goiás, abordando as potencialidade e fragilidades das ementas disciplinares relacionadas à Pedagogia em espaço escolar e não escolar.

Destarte, o problema se alicerça em “Como se apresenta o currículo do curso de Pedagogia da UEG no tocante às fragilidades e potencialidades da formação para espaços escolares e não escolares? Discutir o currículo se faz importante pensando na constituição histórica, política e cultural da formação do pedagogo que atua diretamente com a Educação



Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mas, também em outras áreas, as quais precisam ser compreendidas.

Para tal este texto se efetiva como uma pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica e documental. O referencial teórico se alicerça em Silva (2003), Silva (1996), Sacristán (2007) e outros. O documento que servirá de base para as análises será o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Esperamos contribuir para a compreensão do campo e que nesse movimento sejam pensados e gestados os currículos formativos que influenciam no trabalho pedagógico seja qual espaço for.


## **CURRÍCULO E PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE PEDAGOGIA**

Para compreender o currículo de um curso, a priori, é importante compreender o que é currículo. Para Sacristán (2000) currículo é um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um processo educativo; é entendido também como experiência recriada pelos discentes por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que estes melhorem a sociedade. Dessa forma fica marcado que o currículo é uma construção social imerso em uma cultura.

Pacheco (apud KOCHHANN e MORAES, 2019, p. 22) afirma que, “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas”. Destarte o currículo sofre interferências sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, históricos, além da ideologia dos pares que irão elaborar o currículo.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23)

Em outra análise é perceptível que os currículos possuem diversas vertentes como o escolar, o oculto, o oficial, o real, o formal, o informal e o prescrito. O escolar se dá por meio do acesso aos saberes selecionados e organizados, de acordo com os propósitos de quem o elaborou, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver aprendizagens. O oculto é tudo aquilo que os alunos aprendem na escola, sem estar claramente definido no planejamento. Assim, de acordo com Silva (2003), pode-se dizer que na maioria das vezes são atitudes e valores considerados fundamentais pelos professores, o currículo é oculto para os alunos.



De acordo com Pacheco (1996, apud MORAES, KOCHHANN, 2019) o currículo formativo escrito/oficial, corresponde ao currículo que é escrito e estruturado para ser seguido e o currículo praticado/real é as ações que são colocadas na prática que por muitas das vezes se difere em alguns aspectos dos oficiais.


Pacheco (1996, apud MORAES, KOCHHANN, 2019) concebe algumas vertentes em que o currículo pode ser construído que são, a técnica, a prática e a crítica, a elaboração do currículo irá ponderar de acordo com a vertente que seus escritores se identificam. Para ter um exemplo de como isso funciona, pode-se dizer que quando o currículo apresenta um olhar tecnicista ele será um currículo que preza pelos métodos e práticas tradicionais, ao contrário do crítico, que tem uma visão que busca por formas de emancipação.

A partir de discussões sobre o currículo realizadas no grupo GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, partimos para a análise temática do currículo, seu movimento e influência na formação do pedagogo, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás do Campus São Luís de Montes Belos do ano de 2015, pois destacamos a necessidade de analisar o currículo em questão.

O Curso de Pedagogia deve ter como papel primordial o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à formação de um educador reflexivo, crítico e ativo para atuar como agente transformador, na perspectiva de atender às necessidades da sociedade em geral, para tal estima-se que o trabalho educativo. (UEG, 2015, p. 6).

O pedagogo formado pela UEG deverá, na sua práxis, ter um compromisso veemente de transformação social, embasada numa concepção humanista, em que se traduz nas suas relações interpessoais e nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e principalmente, com os educandos sendo a práxis – a unidade teoria e prática de forma indissociável – deve permear o curso. Sendo assim é de real importância problematizar que a formação da práxis pedagógica não se pode ficar reduzida somente nas instituições escolares, observando que a normativa curricular:

[...] foi elaborada amparada legalmente pela Resolução CsU/UEG nº 52/2014 e Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso, definindo os princípios, condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos a serem observados no planejamento e visando as novas tendências de trabalho do profissional para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos oportunizando visão global dos processos pedagógicos. Com a proposta da reestruturação curricular espera-se atender a demanda dos discentes de maneira interdisciplinar, relacionando nas aulas teóricas e práticas. (UEG, 2015, p. 77).



Salienta-se, que a UEG tem por missão produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil. Destina-se também em promover o desenvolvimento e a divulgação da Ciência, da Tecnologia, da reflexão e da cultura. Contemplando por meio dos objetivos propostos, consistente formação teórica e prática, diversidade de conhecimentos, que se articulam no decorrer do curso.

Conforme o PPC (2015), o Curso de Pedagogia deve ter como papel primordial o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à formação de um educador reflexivo, crítico e ativo. Promove a articulação entre a formação dos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo. O PPC de Pedagogia tem um olhar amplo ou pedagógico com relação ao perfil do egresso. Perante a escrita do PPC o egresso do curso poderá estar apto para atuar em diversos espaços.

O curso deverá preparar o pedagogo para atuar tanto em espaços escolares e não escolares, sendo na docência, produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, e também possibilitará uma formação capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem no mundo atual, conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2006. (UEG, 2015, p.7)

O curso de Pedagogia, baseado na Proposta de Formação Global de Profissionais da Educação da UEG, deverá formar um profissional intelectual, crítico, reflexivo, através de uma base teórica sólida em todos os âmbitos dos saberes: pedagógicos, culturais e dos conhecimentos específicos, bem como nos procedimentos didático-pedagógicos, em espaços escolares e não escolares.

## **POTENCIALIDADE E FRAGILIDADE DAS EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Ponderando o currículo como documento norteador, Souza e Guimarães (2011, apud. MORAES, KOCHHANN, 2019), afirmam que os currículos das universidades devem ser organizados de maneira que permitam a construção do conhecimento, emancipação e autonomia, sendo que o currículo é decorrência de uma seleção. Diante disso foi feita uma análise quanti-qualitativa da ementa das 46 disciplinas do curso de pedagogia de 2015, buscando-se aferir se as disciplinas estão preparando os futuros pedagogos não só para trabalhar em escolas, mas também em espaços não escolares.



**Tabela 1:** Quadro de análise das potencialidades e fragilidades das disciplinas

<b>Disciplinas</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
Linguagens, Tecnologias e Produção textual	Ao analisar a disciplina percebe-se que ela pode ser usada não somente em escolas, mas em espaços que necessitam da linguagem, processos comunicativos e produção de texto.	
Metodologia Científica	Ao observar a disciplina percebe-se que ela pode ser usada não somente em escolas, mas em espaços que utilizam as formas de conhecimento, os métodos de pesquisa, produção e normalização de trabalhos acadêmicos.	
Sociologia da Educação	O programa de ensino da disciplina permite uma visão contextualizada dos processos educacionais no movimento social de forma abrangente.	
Prática Pedagógica	O título e a ementa dessa disciplina permitem um trabalho pedagógico de forma ampla, pois abrange diversos espaços.	A fragilidade se encontra na escrita da ementa, ao permitir uma dualidade de interpretação, pois admite a posição de unidade e ao mesmo tempo de relação sobre teoria e prática. Outra problemática são os eixos e dimensões que não fazem parte deste PPC, mas sim, do PPC de 2009.
Educação e Mídias	O programa de ensino permite uma visão contextualizada sobre a educação e o mundo da comunicação midiática, podendo ser executada tanto para os espaços escolares e não escolares.	No que tange nos projetos de inclusão digital no Brasil, soa que está muito voltado para a área escolar.
Arte e Educação	O nome da disciplina deixa sugestivo que pode ser trabalhada e discutida de forma ampla, ao dar suporte para que o pedagogo trabalhe a arte em espaços como, agrários, hospitalar, brinquedotecas, empresariais etc.	A disciplina do campo para trabalhar em espaços escolares e não escolares. No entanto, a ementa anuncia um repertório voltado para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de não trabalhar as outras facetas da arte, como dança.
Psicologia da Educação	A ementa permite sustentação para que o pedagogo trabalhe em qualquer campo, pois da base sobre os processos de envolvimento e aprendizagem e como o ser humano aprende.	A ementa da base para o pedagogo, no entanto, pode surgir problemas se o professor regente ao praticar o currículo focar na educação infantil e anos iniciais ou mais na escola do que na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.
Teorias Pedagógicas	A disciplina contempla uma vasta discussão a respeito das teorias pedagógicas, dando base para atuação em qualquer campo.	
História Social da criança e infância	A ementa traz conceitos muito importantes para a construção teórica do pedagogo, como criança, infância e a importância do papel da família. Sugerindo que esses conceitos podem ser trabalhados em qualquer espaço.	
Corpo, cultura e expressividade	A disciplina traz aspectos muito importantes sobre a função do corpo na evolução psíquica, e aspectos da psicomotricidade e educação. Dando base	A ementa sugere o jogo dramático na sala de aula, entende-se que o jogo dramático pode ser executado em qualquer espaço.

	para o trabalho pedagógico em diversos espaços.	
Bases epistemológicas e educação	O regulamento foca muito na discussão sobre o conhecimento, e como esse se desenvolve. Apesar de enfatizar na educação formal, escola, o processo de educação pode se dar em qualquer espaço.	
Diversidade, cidadania e direitos	Essa disciplina abrange todas as áreas de atuação do pedagogo.	
Leitura infantil		O título e a ementa da disciplina focam na educação infantil e anos iniciais. Observa-se que ela poderia ser trabalhada de forma que contemplasse a literatura infanto-juvenil e adultos, ampliando assim um leque maior de oportunidades.
Psicologia da Educação – Desenvolvimento e aprendizagem	Os elementos da disciplina concebem teorias relativas ao desenvolvimento psicológico e aprendizagem, portanto dão base para que o pedagogo exerça sua função em qualquer local.	
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Embora a disciplina foque na alfabetização, é uma disciplina que abrange outros espaços.	
Filosofia da Educação	Se no currículo efetivado o docente transpor da escola para outros lugares, torna-se uma potencialidade. Pois a Filosofia é inerente ao ser humano.	A ementa foca bastante na escola na atualidade.
Teorias da Educação da Brasileira	De acordo com a ementa, estuda-se os conceitos científicos de educação, cultura e emancipação, além de teorias clássicas e pedagogia sócio crítica da educação brasileira. Dando fundamentos para ser trabalhada em espaços escolares e não escolares.	
Didática	O currículo praticado, se bem elaborado, pode contribuir de forma eficiente na formação do pedagogo para o espaço escolar e não escolar, pois a disciplina trata de teorias e métodos que podem ser aplicados em qualquer ambiente.	A ementa foca na relação professor/aluno e conhecimento, podendo ser ampliada a discussão.
História da Educação	É uma disciplina de fundamental relevância para a formação do pedagogo, pois traz fundamentos sobre a educação, história, sociedade e cultura. E ainda o público e o privado na história da educação brasileira.	
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A disciplina favorece o trabalho do pedagogo em qualquer lugar.	No entanto, observa-se que para ter domínio e fluência da disciplina, é necessário estar ofertada em mais períodos.
Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil	Se bem administrada com foco em outros lugares que não só o espaço escolar, é uma disciplina que tem elementos riquíssimos e que pode orientar o trabalho com crianças.	Se manter o foco somente em espaços escolares.
Métodos e Processos e Ensino de Alfabetização e Letramento	A disciplina nos dá base teórica no processo de desenvolvimento de alfabetização e letramento em qualquer lugar.	A depender do currículo efetivado, focar somente em escolas.

Currículo: Cultura Escolar, políticas e práticas	Apesar de currículo ser um elemento elementarmente de espaços escolares e universitários, o seu movimento e saber como este se desenvolve, permite ao pedagogo trabalhar em espaços escolares e não escolares.	
Políticas Educacionais	Permite ao pedagogo conhecer a concepção e processos das políticas educacionais, e como ela interfere na sociedade, e ao compreender esse movimento ele pode trabalhar em qualquer lugar.	
Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	Apesar do foco do preceito ser sobre a escrita e leitura na sociedade, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições, fornece bagagem para o pedagogo trabalhar em qualquer espaço.	
Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	Independentemente de o foco da disciplina ser destinado a escola, educação infantil e anos iniciais, os conceitos matemáticos podem dar sustentação para o pedagogo em espaços não escolares.	
Métodos de Produção de Trabalho Científico em Educação	A disciplina permite a compreensão de normas e técnicas de elaboração de projetos, o que permite que o pedagogo possa trabalhar em qualquer área.	
Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I		A disciplina aparenta ter foco em docência na educação infantil, portanto, fica restrita para ser trabalhada somente na escola.
Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I		A ementa foca muito na dinâmica de instituição escolar, sala de aula de educação infantil, e nas interações entre professor, aluno e conhecimento.
Conteúdos e Processos de Ensino de História	Apesar do foco do regulamento ser sobre a evolução e princípios da historiografia brasileira, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições, fornece bagagem para o pedagogo trabalhar em qualquer espaço por permitir uma compreensão da sociedade.	Observa-se que sua fragilidade está em focar muito na educação infantil e anos iniciais.
Clássicos da Modernidade da Educação	Independentemente de a ementa evidenciar o elemento escolar, a disciplina permite um vislumbre do capitalismo, das ideologias dominantes e seus tipos, a organização da cultura, Educação e a violência simbólica; temas que englobam a sociedade. Concernente o trabalho do pedagogo em qualquer lugar.	
Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	A ementa poderia compreender a questão do Financiamento de forma ampla.	A ementa foca muito na dinâmica do financiamento nas instituições escolares.

Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil II		A disciplina aparenta ter foco em docência na educação infantil, portanto, fica restrita para ser trabalhada somente na escola.
Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II		O preceito realça a dinâmica compreendida na instituição escolar de educação infantil.
Conteúdo e Processos do Ensino de Ciências		O regulamento abrange a didática e metodologia para o ensino e aprendizagem focado na educação infantil e anos iniciais.
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	O nome da disciplina sugere uma visão ampla da gestão e do trabalho pedagógico em qualquer espaço.	O dispositivo evidencia constantemente o ambiente escolar e a relação com a aprendizagem dos alunos.
Avaliação Educacional	A ementa poderia fazer um deslumbre de avaliação pedagógica de forma ampla.	O regulamento tem um olhar voltado para as instituições escolares.
Conteúdos e Processos do Ensino de Geografia		Observa-se que sua fragilidade está em focar muito na educação infantil e anos iniciais.
Atividade de Orientação em Docência nos Anos Iniciais I		A disciplina aparenta ter foco em docência nos Anos Iniciais, portanto, fica restrita para ser trabalhada somente na escola.
Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais I		O preceito realça a dinâmica compreendida na instituição escolar de Anos Iniciais.
Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I	O preceito da base para que os acadêmicos façam levar a ação de sua monografia em qualquer área.	
Educação Especial e Inclusão	A disciplina trabalha a questão normativa de educação especial e inclusão que pode trabalhar em qualquer lugar.	
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	A disciplina trabalha a educação de jovens e adultos, outras possibilidades de atuação, que não só a educação infantil e anos iniciais.	
Pedagogia em Espaços não Escolares	A ementa discute várias possibilidades para atuação do pedagogo em espaço não escolar.	A disciplina poderia ser ofertada nos primeiros períodos, o que possibilitaria ao estudante de pedagogia ter uma visão mais ampla de sua profissão desde o início do curso.

Atividade de Orientação em Docência nos Anos Iniciais II		A disciplina aparenta ter foco em docência nos Anos Iniciais, portanto, fica restrita para ser trabalhada somente na escola.
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais II		A ementa foca muito na dinâmica de instituição escolar, sala de aula de Anos Iniciais, e nas interações entre professor, aluno e conhecimento.
Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II	A disciplina oferece base para que os acadêmicos façam a ação de sua monografia em qualquer área.	


**Fonte:** Projeto Pedagógica do Curso de Pedagogia (2015)

Além dessas disciplinas, o projeto político pedagógica do curso de pedagogia, cita disciplinas optativas: História de Goiás, Grafismo Infantil, Gestão da Educação e da Escola, Educação Ambiental e Cidadania, Infância (s) gênero e sexualidade, Tópicos de Língua Portuguesa, Educação, cultura afro-brasileira e indígena, Profissionalização e carreira docente, Arte e Mídia na Educação Infantil, Dificuldade de aprendizagem escolar-abordagens pedagógicas, Sociologia da infância e a ética na pesquisa com crianças, Inglês na educação infantil e anos iniciais, Tópicos de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais, Metodologias e aprendizagens na educação inclusiva. No entanto, ao analisar o currículo analisa-se que essas optativas valiam para o ano de 2009. Assim, observa-se um equívoco, tais disciplinas não contam para o currículo de 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as 46 disciplinas ofertadas no decorrer dos oito períodos, conclui-se que 26 dessas disciplinas apresentam fragilidades se pensadas para o espaço não escolar, pois são focadas na educação infantil, anos iniciais e impreterivelmente ambientes escolares, outras apresentam uma dualidade de interpretação na escrita da ementa. No caso da Língua Brasileira de Sinais, entende-se que para pedagogo tenha mais domínio e fluência da disciplina é necessário ser ofertada em mais períodos. Como potencialidade, percebe-se que quase todas as disciplinas permitem o enfoque escolar e não escolar, a depender do professor regente e do currículo efetivado.

A disciplina de Pedagogia em espaços não escolares, compreende-se que poderia ser ofertada nos primeiros períodos, o que possibilitaria ao discente ter uma visão ampla dos



âmbitos que poderia atuar. Sugerimos que na disciplina de Estágio e Atividades de Orientação fosse abarcados outras áreas que não só a escola, educação infantil e anos iniciais, como na gestão de outros espaços e também espaços não escolares.

Isto posto, ousamos dizer que é relevante compreender que o currículo é uma construção de práticas que sofrem interferências da sociedade de modo geral. Ao analisar o PPC da UEG, podemos dizer que esse almeja uma formação integral, crítica e que possui uma base teórica. Essa análise se fez pelo currículo escrito. A posteriori podemos realizar a mesma análise pelo currículo praticado. Quanto ao currículo para espaços não escolares apresentamos que é possível mediar o graduando a conhecer outras áreas de atuação que não só a escola: em espaços hospitalares, sociais, agrários, brinquedotecas, universitários, prisional, empresarial, moda, e esporte, além de gestão, pelas ementas previstas no currículo, pela mediação do docente que praticar o mesmo. Defendemos que o currículo escrito e o praticado do curso de Pedagogia da UEG fomenta embasamento teórico e prático no tocante a espaços escolares e não escolares, para que o graduando possa compreender o movimento do que é constituir-se pedagogo para além da sala de aula.


## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel, TAVANO, Patrícia Teixeira. CURRÍCULO: UM ARTEFATO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr.2018. Disponível em : <file:///C:/Users/Jordana/Desktop/ueg/Projeto%20de%20pesquisa-%20Pedagogo%20em%20espaço%20social%20e%20prisional/CURRÍCULO%20-%20UM%20ARTEFATO%20SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.pdf> acesso: 09 de setembro de 2020.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre o currículo no fundamental. In: PGM 3 - CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA. **Revista Salto para o futuro**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf#page=20>

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cad. Pesqui. vol.37 no.130 São Paulo Jan./Apr. 2007. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci_arttext&tlng=pt)> acesso: 09 de setembro de 2020.

KOCHHANN, Andéa (Org). **Educação: diálogos abertos e caminhos percorridos**. Goiânia, Scotli, 2019.



KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla Machado. Educação diálogos abertos e caminhos percorridos. In: KOCHHANN, Andréa (Org.) **Formação docente e currículo: um diálogo necessário sobre o escrito e o praticado**. Goiânia: Scotti, 2019.

SACRISTAN, José Girmeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996

UEG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Luís de Montes Belos, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5R0PADeXRynWGJPbXV0YzhFTDg/view> acesso: 09 de setembro de 2020.



# CAPÍTULO 2

## PROPOSTA INVESTIGATIVA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS

Andreia Quinto dos Santos, Mestra em Educação em Ciências e Matemática, UESB  
Regileno da Silva Santana, Mestrando em Matemática, UESC  
Alisson Santos da Silva, Graduando em Química, UESC  
Genilda Alves Nascimento Melo, Mestra em Educação, Ramada-Portugal  
Célia Jesus dos Santos Silva, Mestra em Letras, UESB

### RESUMO

O presente projeto apresenta uma revisão de literatura sobre a formação docente no Brasil do professor pedagogo, professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é investigar a formação dos professores sobre o ensino de Ciências. A sustentação teórica em encontra – se em Contreras, Fracalanza, Moreira; Gil Perez; Freitas e Villani; Oliveira; Gatti; Candau; Braga; Alves; Marques; Ramalho; Nunez e Gautier; Tardif e Lessard; Carvalho que discutirão a formação inicial e continuada no contexto da educação brasileira e o ensino de Ciências nas series iniciais do ensino Fundamental. Utilizou-se o resultado de pesquisas sobre a formação do professor pedagogo. Buscou-se delinear a pesquisa com criticidade e investigação, para que possa contribuir com os estudos e pesquisas sobre a formação do professor. Observou-se que o foco na formação do professor pedagogo continua sendo na Metodologia e psicologia do Ensino, em detrimento da compreensão do Conhecimento específicos dos Componentes Curriculares a serem ensinados.

**PALAVRAS – CHAVE:** Professor pedagogo, Ensino Fundamental, Formação de professores.

### INTRODUÇÃO

#### A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

A qualidade da educação no Brasil tem mobilizado os envolvidos a pesquisar sobre estratégias que contribuam para modificar esse quadro educacional vivenciado. Existem diversos questionamentos aos entraves e situações cotidianas da escola, os quais ainda continuam sem respostas. Mas de acordo com Carvalho et al (2011); Contreras (2012); Fracalanza (1996), a formação deficiente dos profissionais da educação, a construção descontextualizada dos livros, associada a outros problemas, promovem um ensino de ciências superficial, o qual não contempla um entendimento que seja suficiente para promover a modificação nos hábitos, no pensar e no refletir dos alunos. Propõe-se neste estudo, apresentar investigação prévia sobre a formação do professor em Ciências nas series iniciais do Ensino Fundamental no município de Itabuna.





O ensino de Ciências necessita estar pautado em discussões e reflexões que possibilitem contextualizar os conceitos ensinados. De acordo com Moreira (1999), o conhecimento que o aluno possui, influencia nas futuras aprendizagens. Portanto é necessário considerar seus conhecimentos prévios. Porém a educação tradicional, ainda amplamente difundida é utilizada no ensino superior é transferida a Educação Básica (GIL-PEREZ, 2011).


O Ensino de ciências carece de uma visão pautado em uma prática crítico-reflexiva, em que o conhecimento adquirido pelo professor (teórico-prático) possa ser organizado na perspectiva de produzir resultados mais duradouros (FREITAS e VILLANI, 2002). Inserido nesse contexto, está o ensino de Ciências, que necessita contribuir com a formação integral, ao ensinar as crianças a importância da preservação para a vida no planeta Terra. Em consonância com a Conferência Mundial sobre a Ciência para o século XXI (Declaração de Budapeste, 1999), é necessário construir uma formação científica, capaz de permitir aos cidadãos tomar decisões de forma consciente e que estejam associadas aos temas relacionados com a ciência e tecnologia.

Dessa forma observa-se que o ensino de ciência é relevante para a formação do cidadão contemporâneo e isso deve se dá desde a primeira infância, mas necessita estar pautada na compreensão e reflexão dos fatos e considerações éticas, as quais devem fazer-se presentes nos currículos escolares.

Cabe às instituições formadoras, possibilitar aos professores em sua formação inicial e continuada a reflexão e a busca por estratégias para associar as ideias trazidas pelos alunos, relaciona-las as suas vivências, portanto de senso comum e promover o desenvolvimento de novos conceitos e ressignificação desses através de aulas práticas e teóricas, as quais devem estar associadas ao contexto histórico em que foram desenvolvidas, analisadas e refletidas para que dessa forma promovam a curiosidade, o interesse e a compreensão dos fatos (Oliveira, 2016).

Nessa perspectiva, o aporte teórico do professor é relevante para promover a observação, análise, síntese, questionamentos e a construção de ideias que auxiliam no desenvolvimento dos cidadãos, os quais necessitam estar cada vez mais presentes na tomada de decisões, no mundo contemporâneo (GIL-PEREZ, 2011).

Observa-se que, o uso de atividades práticas associadas a teorias, vinculadas a um contexto histórico, propiciam a base para uma formação humana mais consciente do seu papel enquanto cidadãos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)



estabelece que além de vincular-se ao mundo do trabalho, a educação necessita estar comprometida com a prática social, sendo responsável pela qualificação do aluno para o trabalho, para a cidadania e para as próximas etapas do ensino. Embora clara essa não é uma tarefa fácil. Requer dedicação e esforço, na construção de estratégias e métodos que possibilitem se aproximar das metas propostas.

Diante das atribuições delegadas ao professor torna-se necessário estar qualificando-se, neste contexto de um ensino crítico e reflexivo. Busca-se com este aporte teórico que a pesquisa seja delineada com criticidade e investigação, que contribua com a formação deste profissional, para que possa continuar desenvolvendo seu trabalho com a efetiva aprendizagem, auxiliando na formação do estudante.

Diante da necessidade em estudar Ciências, observou-se que é relevante investigar como ocorre a formação do professor em Ciências, nas series iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Itabuna-Bahia. Para tal, buscou-se desenvolver uma pesquisa investigativa sobre a formação do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental com relação ao Ensino de Ciências.

Foram analisados documentos legais do município, o currículo de formação do professor inicial e continuada e de que forma o professor trabalha os conceitos científicos, diagnosticou-se as dificuldades enfrentadas para ensinar ciências, em destaque para o professor, por conta do currículo vigente para a formação do professor pedagogo.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO**

A ampliação nos cursos de graduação em Pedagogia, ocorrem a partir de 2006, após muitas reuniões, debates e pressões sociais, ocorreu a decisão, realizada pelo Conselho Nacional de Educação, o qual, através da Resolução n. 1, de 15/05/2006, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, adicionando-os as licenciaturas, para serem destinados ao ensino nas séries iniciais do Ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O currículo da licenciatura em pedagogia é bastante vasto e complexo, requer conhecimentos em Filosofia e História da Educação, Antropologia, Psicologia, Linguística, Sociologia, Política e outras adequadas ao Currículo de acordo com a região brasileira. O pedagogo poderá desempenhar atividades em outras áreas, também cumpre estágio curricular (GATTI, 2010).

A formação do professor para as séries iniciais, embora exija um currículo bastante amplo, a formação nos componentes curriculares em que irá lecionar, em alguns currículos




ficam limitadas a poucas horas, ou apenas aparecem nos estágios supervisionados, os quais se dão de forma aligeirada e fragmentada. De acordo com Gatti (2010), em alguns países, há centros de formação, onde o pedagogo recebe uma formação que insere os componentes curriculares – Língua Portuguesa e Inglesa, artes, Matemática, História, Geografia e Ciências, na formação inicial e continuada, contribuindo com a realização do trabalho em sala de aula.

No Brasil, historicamente, sempre houve uma distinção entre o professor da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental com o professor especialista de disciplina, atribuindo menor valor ao professor multidisciplinar em detrimento do professor especialista. Isso ocorre tanto com relação a carreira quanto em relação aos salários. Pensar em inovação requer aceitação social e política, tanto nas estruturas, quanto na inovação das instituições e cursos formadores de professores, mas essa visão de desvalorização dificulta repensar e reestruturar de modo mais integrada o desenvolvimento de novas bases curriculares (CONTRERAS, 2012).

No século XX já havia diversos problemas relativos à formação do professor (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Atualmente, as questões de ensino e aprendizagem ampliam essa complexidade, com relação ao currículo, as estruturas e aos componentes curriculares, quais diretrizes? quais políticas públicas? Certamente isso imputará ao professor mais obrigаторiedades, as quais estão diretamente ligadas as exigências de um mundo contemporâneo. Para tal contamos com as políticas públicas vigentes, o financiamento educacional, questões culturais e regionais, a reformulação no processo de gestão escolar, questões sociais e políticas vivenciadas. A formação inicial e continuada do professor, os planos de cargos e salários e as condições de trabalho. Mas não podemos perder de vista a importância da valorização profissional.

A melhoria na qualidade de ensino está diretamente associada a formação inicial e contínua do professor, as quais dependem das instituições que promovem o Ensino Superior. Contribuir com a melhoria da qualidade da formação do professor é tão relevante, pois propicia as escolas, e conseqüentemente a todos os segmentos da escola, aprendizagem para promover oportunidades formativas. Ao professor cabe ensinar, ao aluno aprender, mas sem conhecimentos elementares para interpretar o mundo, não há condição para exercer a cidadania (Gatti, 2010).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), esclarecem que a profissionalização de professores necessita de um espaço autônomo, com valor reconhecido pela sociedade. Pois a




profissionalização se constitui com conhecimentos sólidos. “A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (2003, p. 61). SHON (1992) propõe que o professor precisa desenvolver condições para confrontar problemas diversos e complexos, estar apto a encontrar soluções, através da reflexão sobre a própria ação, mobilizar recursos cognitivos e afetivos.

Contemporaneamente o currículo implementado e as políticas públicas da educação, registram preocupação com o porquê ensinar, o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. As pesquisas desenvolvidas sugerem que a formação inicial oferecida, é insuficiente para atender as exigências educacionais. Visto que há um grande desequilíbrio entre teoria e prática, em favor apenas das teorizações mais abstratas.

As ementas das disciplinas revelam que existe uma preocupação com o estudo de teorias políticas, sociológicas e psicológicas. Na perspectiva de contextualizar as dificuldades trilhadas por esses profissionais. O trabalho com consciência é relevante para sua formação, mas insuficiente para realizar um trabalho substancial em sala de aula, pois ensinar requer conhecimentos específicos, por componente curricular. Junto a esse panorama, é necessário um currículo que propicie o desenvolvimento de habilidades específicas para atuar nas salas de aula.

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões do que se propõe nos currículos. Pois as observações difundidas nos cursos de Pedagogia, sugerem que os estágios envolvem atividades de observação e intervenção. A questão é se essa formação proposta nos currículos, é suficiente para auxiliar o professor a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Constatou-se que há uma insuficiência formativa para a realização do trabalho docente. Constatou-se que os cursos de formação de professor, apresentam um conjunto disciplinar disperso; entre os componentes curriculares prevalecem os de caráter mais descritivos em detrimento daqueles que associam teoria e prática; a formação apresenta ementas que justificam porque ensinar, mas necessitam otimizar os processos de como e o que ensinar; nas disciplinas de formação profissional, predominam as de natureza sociológica, psicológica ou outras, não há ênfase às práticas educacionais; os componentes curriculares a serem ministrados (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) são abordados de forma superficial (GATTI, 2010).




Concluiu-se que a formação do pedagogo possui caráter abstrato, pouco integrado ao concreto no contexto em que irá atuar. Também se sugere que o conteúdo curricular, que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é restrito durante a formação inicial. Desta forma, a relação teórico-prática, necessita avançar no currículo, na perspectiva de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem. Com o vasto rol de disciplinas a ser administradas pelo professor pedagogo e ausência de um eixo formativo claro para a docência, supõe-se que há uma pulverização de conceitos na formação dos licenciandos, o que indica uma fragilidade na formação inicial deste profissional.

O magistério necessita ser priorizado na sociedade contemporânea, por conta da sua relevância em possibilitar aos alunos uma formação consciente e reflexiva, portanto os fatores apresentados, como a estrutura curricular, as condições institucionais dos cursos de formação de professor, a falta de material adequado para desenvolver o trabalho em sala, indicam que os cursos de Licenciatura em pedagogia necessitam avançar, na perspectiva de melhorar a qualidade de aprendizagem na educação (TARDIF E LESSARD, 2005). Torna-se necessário articular os currículos para refinar os objetivos, os quais devem estar atentos a função da escola, que é formar cidadãos capazes de tomar decisões fundamentadas (CARVALHO et al 2011).

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E O ENSINO**

A formação continuada de professores resume-se a três aspectos: as concepções sobre formação continuada, as propostas dirigidas ao processo de formação continuada, o papel desenvolvido pelos professores e as pesquisas realizadas nesta área. A formação continuada necessita estar alinhada com o processo crítico reflexivo sobre o saber docente e o seu entorno. Em geral, as propostas são robustas, possibilitando a reflexão crítica e política. O professor é o núcleo nos processos de formação continuada, atuando como sujeito docente, sujeito e objeto sobre sua própria prática (ANDRÉ et al, 1999).

A formação inicial propõe, a articulação entre teoria e prática; a integração entre as redes de ensino, as agências formadoras e o projeto nacional de educação que atuam na formação docente para implementação de políticas públicas e um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; a competência profissional, que deve estar associada ao compromisso do professor, que precisa desenvolver com criticidade e como agente da transformação social; reduzir a fragmentação



entre a licenciatura e pedagogia e as demais licenciaturas e discutir a relevância da interdisciplinaridade para o processo ensino aprendizagem.

Neste contexto, a formação inicial necessita estar articulada com a prática do professor, tanto acadêmica, quanto social e política. As análises sobre essa temática apontam para questões, as quais o professor se faz presente. São frequentes os desdobramentos sobre o neoliberalismo e a educação, as questões relacionadas a responsabilidade docente e o fracasso escolar, a cultura e a educação contemporânea, ciência e docência e a emancipação através das práticas educativas. Discutir formação específica e pedagógica, enriquecem as discussões e promovem novos olhares ao currículo. Propiciam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Assim como também evidenciam as fraquezas e deficiências na busca por novos caminhos.

A missão do professor é estimular o desenvolvimento de estratégias para realizar seu trabalho, mas necessita refletir sobre a própria prática (Shon, 1992 Tardif, 2002). Portanto a formação do professor deve estar presente em seu trabalho, a qual será exercitada na escola.

Embora as pesquisas atuais apontem para a necessidade de articular teoria e prática, ainda se convive com a ideia de realizar práticas descritas nos livros didáticos. Para grande parte dos professores nas series iniciais, o livro se apresenta como essencial para a realização do seu trabalho, pois o norteia, na realização das aulas.

## **O LIVRO DIDÁTICO**

O livro didático em muitos casos funciona como instrutor do professor, atuando como fio condutor na realização das aulas. De acordo com Fracalanza (1996), o livro didático contém erros e em muitos casos apresenta conceitos descontextualizados. Mas Cock Croft afirma que os livros constituem uma ajuda inestimável para o professor no trabalho diário de aula.

Rico argumenta que o livro proporciona segurança e apresenta pontos de vista, que facilitam a imagem de que o conhecimento pode ser encontrado de maneira fácil, também é a base científica que aproxima os alunos do conhecimento formal, apoiado na tradição e na experiência.

Romberg e Carpenter- Acreditam que, o livro texto é visto como a autoridade do conhecimento e guia de aprendizagem. Portanto auxiliam o professor a realizar seu trabalho, com a utilização do livro didático e complementam os conhecimentos com outros materiais.



Mas é preciso esclarecer que diante da importância apresentada pelo livro didático, o professor deve ser cuidadoso e fazer uso crítico destes livros-texto. Certamente são valiosos, com apresentações diversas e bastante didáticos, com exercícios, textos e problemas interessantes, mas a atenção deve estar voltada para a adequação do conteúdo a série e ao nível dos alunos. Os livros texto, os cadernos de exercício, os esquemas e os mapas conceituais são ferramentas importantes na aprendizagem. Em algumas situações os livros são as únicas fontes de conhecimentos para o professor, que aprende de forma aligeirada, possui uma carga de trabalho excessiva, com finais de semana sobrecarregados com planejamentos, atividades e atribuições que a escola se propõe a desenvolver.

Assim, o livro apresenta-se nocivo para alguns, essenciais para outros, a meu ver, é um parceiro do professor, no desenvolvimento do seu trabalho. Por diversas vezes são os livros que complementam os saberes que deveriam ser adquiridos durante a formação inicial e continuada do professor, mas que ainda continuam no ideal. Também vale salientar, que para muitos alunos os livros disponibilizados na escola, são a única forma de terem contato com esse instrumento de aprendizagem. O cumprimento dos dias letivos e do currículo, contam com a contribuição do livro e com o compromisso do professor.

## **PERCURSO METODOLOGICO**

A pesquisa foi realizada utilizando-se uma abordagem qualitativa, Ludke e André (2013); Bogdan e Biklen (2010) pois permite acompanhar as experiências desenvolvidas pelos sujeitos, para compreender os significados que eles atribuem a realidade e as suas ações, através das suas experiências e vivências.

A presente pesquisa resulta dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores sobre a formação do professor, com ênfase para as series iniciais, sobre o ensino de ciências. Pretende-se contribuir com o ensino de ciências no Ensino Fundamental, área essa, que necessita constantemente de produções e estudos científicos que estimulem novas práticas pedagógicas condizentes com a realidade atual e local dos educandos, através de uma linguagem que promova ações em sala de aula, que possibilite ao professor conduzir as crianças a despertar o interesse pelo ensino de Ciências, para que possam ser posteriormente agentes da própria mudança social, serem capazes de promover transformações em seu entorno.



## RESULTADOS E CONCLUSÕES


Os trabalhos desenvolvidos comprovam que as dificuldades enfrentadas pelos professores neste século, com novas exigências e padrões determinados pela sociedade do conhecimento, tem promovido conflitos no ambiente escolar relacionados aos valores, crenças e na formação técnico – pedagógica. Também tem modificado a identidade construída no século XX, onde o professor se desloca do centro da sala da aula, posteriormente passando a ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, atualmente caminha-se para a construção do protagonismo juvenil, onde o jovem é protagonista na tomada de decisões no processo educacional, com a utilização de novas estratégias, na busca pela qualidade de ensino.

Embora exija um currículo bastante amplo, a formação do professor nas séries iniciais, ainda se limita a um conjunto de fatores, que vão desde o distanciamento das famílias com a educação dos filhos, à utilização de um currículo vertical, que discute as regionalidades, mas que oportuniza pouco espaço a essas diferenças regionais, as quais se acentuam, por ser o Brasil um país continental, com diversidades extremas, que se fazem presentes desde a língua com seus sotaques até a cultura, oferecendo no currículo de formação do professor pedagogo, pouco espaço para a aprendizagem sobre componentes curriculares que serão ministrados no percurso do seu trabalho, mas que são disponibilizados em estágios supervisionados, os quais se dão de forma aligeirada e fragmentada (FREITAS E VILLANI, (2002).

Sabe-se que a melhoria na qualidade de ensino, está relacionada com a formação inicial e contínua do professor, mas será preciso discutir, estudar e buscar formas para melhorar a qualidade na disponibilidade dos cursos de Licenciatura. Possibilitar melhoria da qualidade da formação do professor, é promover a formação de uma sociedade mais justa e menos desigual. Ao professor cabe propor e disponibilizar aos alunos uma formação que contemple a reflexão e a possibilidade para participar de forma ativa na construção do conhecimento, no exercício da sua formação cidadã. (Gatti, 2010).

Visto que a formação do professor necessita se reinventar a cada dia, é necessário que o professor construa e reflita sobre as concepções sobre formação continuada apresentadas pelas instituições formadoras e pesquisas, as propostas dirigidas a esse, qual o papel desenvolvido pelo professor ao ministrar suas aulas e estar atento as pesquisas realizadas nesta área, se estão de acordo com os resultados apresentados e propor nos eventos educacionais e quais mudanças poderiam ser realizadas, afinal são eles, os professores que estão na linha de frente desse processo, tão complexo, mas necessário ao desenvolvimento humano (ANDRÉ et al, 1999).





(Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Atualmente, as questões de ensino e aprendizagem ampliam essa complexidade, com relação ao currículo, as estruturas e aos componentes curriculares. Portanto a formação docente necessita estar alinhada com o processo crítico reflexivo sobre a construção do conhecimento socialmente construído, é preciso propor a reflexão e a construção daquilo que de fato envolve o processo ensinar e aprender, possibilitando a reflexão crítica e política (SHON, 1992; TARDIF, 2002). Não podemos perder de vista que o professor é o centro nos processos de formação continuada, atuando como sujeito e objeto, atuando sobre sua própria prática (ANDRÉ et al, 1999).

Refletir e agir sobre inovação necessita passar pelo crivo e aceitação social, política e ideológica, nas estruturas, nas inovações das instituições e nas modificações essenciais aos cursos de formação de professores, mas a desvalorização na profissão docente, produz entraves no repensar e reestruturar de forma integrada o desenvolvimento e a realização de novas bases curriculares (CONTRERAS, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura vem comprovando as dificuldades enfrentadas pelos professores neste primeiro período do século XXI, em que a relação docente, com os novos padrões impostos pela sociedade do conhecimento, tem entrado em confronto com o sistema de valores, crenças e formação técnico – pedagógica, o que vem causando estresse e diversas síndromes para o professor. O qual necessita estar sempre estudando, para que o processo ensino aprendizagem seja desenvolvido com qualidade. Visto que os percalços que envolvem a profissão docente se fazem presentes no cotidiano da escola.

Provavelmente teremos esse currículo na formação do professor voltado para a metodologia, didática e psicologia, mas esvaziado na construção dos conhecimentos específicos que são ensinados aos alunos, onde o livro didático geralmente é o sequenciador didático na construção do conhecimento por componente curricular, no processo ensino aprendizagem no modelo escolar vigente.

Mas cabe ao professor desenvolver a reflexão sobre a própria ação, para encontrar respostas aos problemas que acontecem no cotidiano da escola, mas que não possuem receitas prontas para serem resolvidos e as soluções necessitam ser pensadas na coletividade do ambiente escolar.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010
- BRAGA, C.M.L. **A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica**. *Ci. Cult.*, v.40, n.10, p.957-66, out., 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Lei N o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- CANDAU, V. (coord.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, INEP, PUC/RJ, 1987.
- CARVALHO, Anna, M. P. GIL-PEREZ, Daniel, **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CONTRERAS, José A **Autonomia de Professores**, tradução Sandra Trabucco Valenzuela, 2ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE CIÊNCIA, SANTO DOMINGO, 10-12 mar, 1999 e DECLARAÇÃO SOBRE CIÊNCIAS E A UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, BUDAPESTE, 1999. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. 72 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.
- COCKCROFT, W. H. (1985). **Las Matemáticas sí cuentan**. Madrid: MEC (p.114).
- FRACALANZA, H. **O que sabemos sobre o livro didático de ciências no Brasil**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP, 1996.304p.
- FREITAS, D. VILLANI, A. **Formação de professores de ciências: um desafio sem limites**. *Investigações em ensino de Ciências*, 2002.
- GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010
- GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época).



LESSARD, C.; TARDIF, M. **Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?** In: \_\_\_\_\_. La profession d'enseignant aujourd'hui: évoluti

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: PU. 2012.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijuí, 1992.

MOREIRA, M.A. (1999). **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB. 130p.

OLIVEIRA, D. B. G. et al. **O Ensino de Zoologia numa perspectiva evolutiva: análise de uma ação educativa desenvolvida com uma turma do Ensino Fundamental.** In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2016, Campinas, SP. Disponível em: <http://adaltech.com.br/testes/abrapec/resumos/R0083-1.pdf>

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICO, L. (2001). **Matemáticas en educación primaria.** En, E. Castro (Ed.), Didáctica de la matemática en Educación Primaria (pp. 23-40). Madrid: Síntesis.

ROCHA, E.A.C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil : trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia,** 2006.

ROMBERG, T. A. y CARPENTER, T. P (1986). **Research on teaching and learning mathematics: Two disciplines of scientific inquiry.** En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 850-869). New York: McMillan (p. 867).

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992,

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



# CAPÍTULO 3

## INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE TUPANCIRETÁ-RS: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

**César Augusto Robaina Filho**, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM  
**Leandro Lampe**, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM  
**Shirley Bernardes Winter**, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM  
**Mariglei Severo Maraschin**, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

### RESUMO


Há décadas pensa-se em uma educação que seja inclusiva, capaz de abranger a todos na mesma escola. Entende-se esta como de extrema relevância, mas a prioridade, que seria a sua efetivação, consolida-se em segundo plano. Este estudo objetiva caracterizar os estudantes público alvo da Educação Especial que frequentam a rede pública municipal no município de Tupanciretã. Para realização desta pesquisa foi feita uma combinação entre produção de dados através de buscas e levantamentos no Censo Escolar dos anos de 2015 a 2019, buscas no site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Tupanciretã e uma pesquisa exploratória realizada por meio de um questionário aplicado junto a Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã, a qual respondeu algumas questões referentes aos dados dos estudantes público alvo da Educação Especial que frequenta as escolas municipais deste município. A partir da pesquisa realizada observa-se que está ocorrendo o acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas escolas regulares, que este número de estudantes tende a aumentar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi construída junto ao Grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Esta pesquisa tem por objetivo caracterizar os estudantes público alvo da Educação Especial que frequentam a rede pública municipal no município de Tupanciretã.

Em um contexto nacional, podem ser destacadas políticas públicas como a Lei N° 13.146 de 2015 que assegura a instituição da Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que buscam atender a demanda social de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, a partir disto, busca-se identificar o contexto e situação de estudantes público alvo da educação especial na região central do estado do RS, mais especificamente do município de Tupanciretã.



Desse modo, o estudo com abordagem qualitativa e quantitativa, apresenta a seguir a metodologia que baliza o estudo, seguida da apresentação de um referencial para Educação Inclusiva, Educação especial, Público Alvo, Diagnóstico de Matrículas do PAEE, os resultados da pesquisa a partir da realidade estudada e por fim as considerações.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se a pesquisa quali-quantitativa e o método de pesquisa exploratória. Segundo Malhotra (2001), a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão. Segundo o autor, a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Para Malhotra (2001), estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Para Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e versáteis. Os métodos empregados compreendem: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.

Seguindo em consideração os autores acima, realizou-se a produção do dados através de buscas e levantamentos dos dados do Censo Escolar do ano 2015 à 2019 junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também realizou-se buscas no site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e da prefeitura municipal de Tupanciretã, e por último aplicou-se um questionário respondido por membros da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã sobre os dados dos estudantes Público Alvo da Educação Especial que frequentam as escolas municipais deste município.

De acordo com Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas.

E após utilizou-se a análise descritiva, para analisar os dados desta pesquisa. Os métodos descritivos têm o objetivo de proporcionar informações sumarizadas dos dados contidos no total de elementos da(s) amostra(s) estudada(s)”. As estatísticas descritivas utilizam as medidas de posição, que servem para caracterizar o que é “típico” no grupo e de dispersão, que servem para medir como os elementos estão distribuídos no grupo. (MATTAR,2001).



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Há décadas pensa-se em uma educação que seja “para todos”, indiscutivelmente a necessidade é de extrema relevância, mas a prioridade, que seria a sua efetivação, consolida-se em segundo plano. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).


A educação inclusiva é quando todos os estudantes, independentemente de quaisquer desafios que possam ter, são colocados em classes de educação geral adequadas à idade que estão em suas próprias escolas de bairro para receber instrução, intervenções e apoios de alta qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso no currículo (MANTOAN, 2003). Por isso, a educação inclusiva contempla as diversidades sociais, étnicas, culturais, físicas, intelectuais, sensoriais e de gênero da população. Seu foco é transformar a cultura, as práticas e políticas atuais na escola e nos sistemas de ensino para que realmente ocorra o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem quaisquer exceções.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão art. 27 (BRASIL, 2015), existem cinco princípios que uma educação inclusiva pode fazer uso tanto para a teoria quanto para a prática dentro de uma instituição, pois serve como referência a educadores e comprometidos com essa causa de inclusão.

1. Todo indivíduo possui o direito de acesso à educação,
2. Todo indivíduo aprende,
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular,
4. O convívio no ambiente escolar comum traz benefícios a todos,
5. A educação inclusiva diz respeito a todos. (p. 5).

Sendo o último princípio, aquele que norteia os demais e dá orientações para as relações humanas na construção de uma sociedade mais justa e participativa. A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais.

Magalhães e Cardoso (2011) afirmam que, na perspectiva inclusiva, não é o aluno que deve se adaptar a escola, mas a escola que deve ser modificada a fim de atender a sua demanda,



oferecendo as condições de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades dos educandos. Desse modo, a educação inclusiva se configura como um paradigma emergente da educação especial.


A educação inclusiva traz como propostas a promoção da diversidade nos sistemas de ensino regular; a convivência com a diferença; a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino para que criem as condições necessárias para promoção da educação de todos os estudantes (BATALLA, 2009).

A inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).

Por meio do Decreto nº 6949/2009, o presidente Lula promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) no Brasil, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.



O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de 6 instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:


O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Essa política traz avanços ao afirmar a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular. Nesse sentido, o referido documento deixa claro que atendimento educacional especializado não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também apresenta contribuições ao fornecer orientações e definições nos mais diferentes aspectos da educação especial voltados para a educação inclusiva, desde a função do atendimento especializado, atuação dos profissionais envolvidos nessas atividades, formação de professores, acessibilidade, acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Porém, o referido documento não deixa claro quais serão as medidas que visam garantir a materialidade do que é apresentado.

## **PÚBLICO ALVO**

O conceito de Público Alvo da Educação Especial, passa a ser amplamente disseminado, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais





implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), traz em seu texto, que o público alvo da Educação Especial são definidos da seguinte forma:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

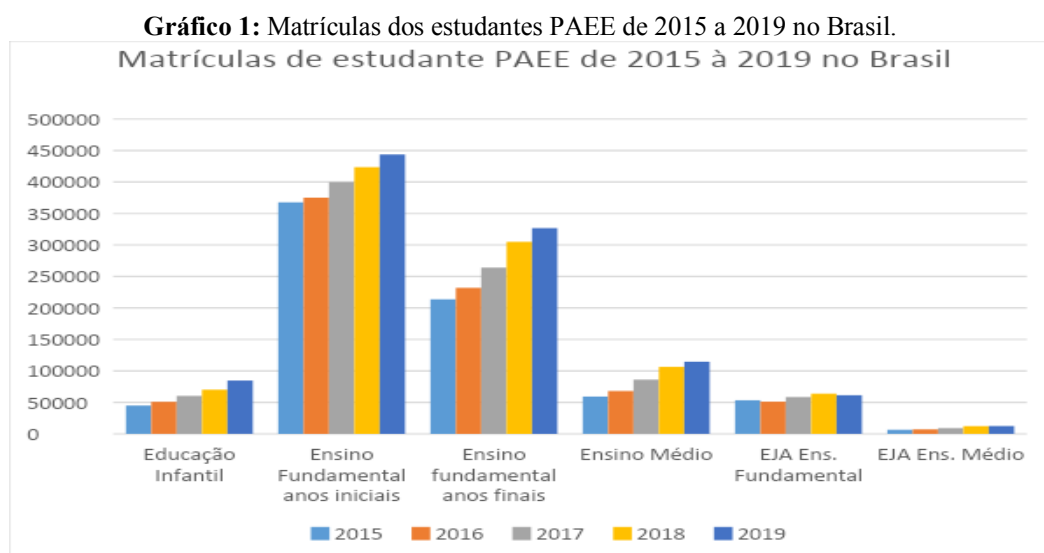
As definições do público alvo da Educação Especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Vale salientar que os estudantes com transtorno funcional específicos, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (SECADI/ DPEE) atual Secretaria de Modalidades Específicas de Educação (Smesp), os estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como, TDA-Transtorno de Déficit de Atenção, TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia não fazem parte do público alvo da Educação Especial. Dessa forma, não são público alvo da Educação Especial.

## DIAGNÓSTICO DE MATRÍCULAS DO PAEE


O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de estudantes Público Alvo da Educação Especial. Para melhor visualização das matrículas do PAEE realizou-se uma pesquisa no censo escolar dos últimos 5 anos, nas matrículas no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e no município de Tupanciretã, para analisar se houve evolução ou não destas.

De acordo com os dados do INEP sobre o Censo escolar dos últimos anos. O Brasil teve aumento de matrículas em quase todas as modalidades de ensino, como pode-se observar no gráfico 1 abaixo:



**Fonte:** INEP, dados do Censo Escolar de 2015 a 2019

Na Educação Infantil houve um aumento de 39721 matrículas de estudantes PAEE nos últimos 5 anos, em 2015 havia 44972 estudantes PAEE matriculados, em 2016 50910, em 2017 60318, em 2018 70208 e no último Censo Escolar 84693 estudantes matriculados na Educação Infantil. No Ensino Fundamental anos iniciais, modalidade onde encontra-se o maior número de matrículas o aumento de matrículas foi de 76007, em 2015 havia 367507 estudantes PAEE matriculados nesta modalidade, passando para 375321 em 2016, 399819 em 2017, 423460 em 2018 e 443514 matrículas de estudantes PAEE no ano de 2019. Já no Ensino Fundamental anos finais o aumento foi de 112901 matrículas nestes últimos 5 anos, em 2015 havia 213716 estudantes PAEE matriculados nestas turmas, em 2016 231723, em 2017 263839, em 2018 305227 e em 2019 326617 estudante PAEE matriculados.



No Ensino Médio o aumento dos últimos 5 anos foi de 55325, em 2015 havia 59241 estudantes PAEE matriculados nesta modalidade, em 2016 68058, em 2017 86122, em 2018 106362 e em 2019 o número de matrículas do PAEE foi de 114566. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, o aumento dos últimos anos foi de 7988, em 2015 havia 53399 estudantes matriculados, em 2016 5117, em 2017 58450, em 2018 63860 e em 2019 61387 estudantes PAEE matriculados e por último os dados da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, nesse caso o aumento foi de 5952 matrículas de estudantes PAEE, em 2015 havia 6528 matrículas, em 2016 7179, em 2017 9089, em 2018 12295 e em 2019 12480 matrículas de estudante PAEE.

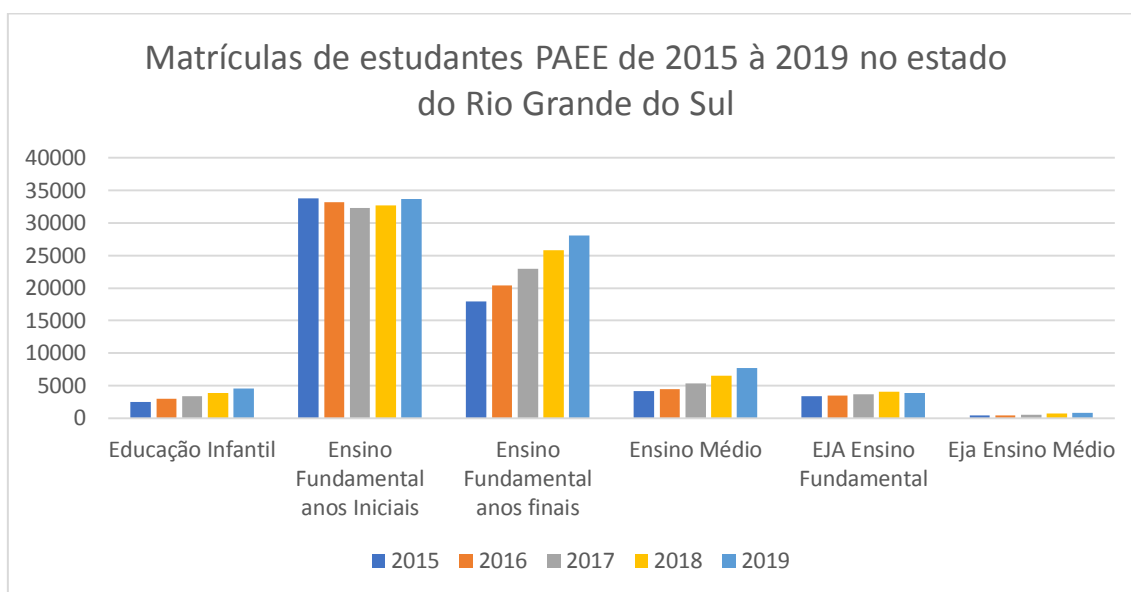
Quanto aos dados das matrículas dos anos de 2015 a 2019 dos estudantes PAEE no estado do Rio Grande do Sul, na Educação Infantil o aumento dos últimos 5 anos foi de 2032 matrículas de estudantes PAEE, no ano de 2015 o número de matrículas foi de 2505, em 2016 2966, em 2017 3347, em 2018 3849 e no ano de 2019 4537 matrículas do PAEE nesta modalidade.

No Ensino Fundamental anos iniciais não houve aumento das matrículas de estudantes PAEE, diminuindo 109 matrículas comparando os dados de 2015 e 2019, no ano de 2015 havia 33803 matrículas, em 2016 33184, em 2017 32356, em 2018 32671 e em 2019 33694 estudantes PAEE matrículas nestas turmas. No Ensino Fundamental anos finais houve um aumento de 10200 matrículas de estudante PAEE, em 2015 havia 17908 estudantes PAEE matriculados, em 2016 20392, em 2017 22977, em 2018 25787 e em 2019 28108 matrículas de estudantes PAEE.

No ensino médio o aumento foi de 3600 matrículas de estudantes PAEE, em 2015 havia 4125 matrículas desses estudantes, em 2016 4506, em 2017 5320, em 2018 6570 e em 2019 7725 matrículas do PAEE. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental o aumento foi de 492 matrículas do PAEE, em 2015 havia 3422 matrículas, em 2016 3452, em 2017 3651, em 2018 4050 e em 2019 3914 estudantes matriculados.

Apesar do aumento em comparação dos anos de 2015 e 2019, teve diminuição de matrículas e variância nos anos analisados e por último na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio houve um aumento de 410 matrículas do PAEE, em 2015 havia 403 matrículas, em 2016 444, em 2017 532, em 2018 715 e em 2019 813 matrículas desses estudantes. Como pode-se observar no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Matrículas de estudantes PAEE de 2015 a 2019 no estado do Rio Grande do Sul.



**Fonte:** INEP, dados do Censo Escolar de 2015 a 2019

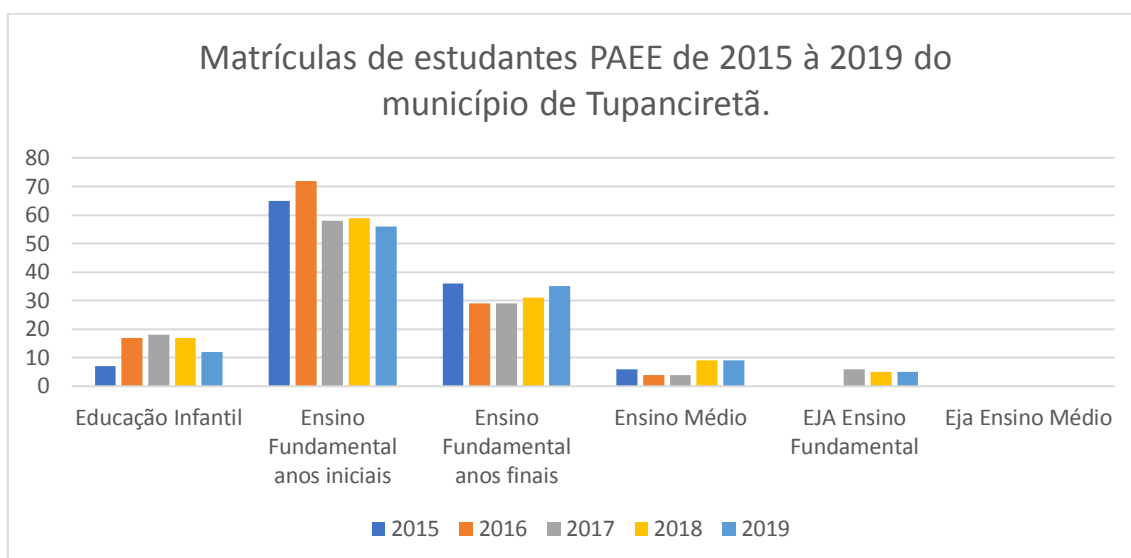
Por último analisam-se os dados do Censo Escolar do município de Tupanciretã dos anos de 2015 a 2019. Na Educação Infantil houve o aumento de 5 matrículas, porém houve variância, em 2015 havia 7 matrículas do PAEE, em 2016 17, em 2017 18, em 2018 19 e em 2019 12 matrículas desses estudantes.

No Ensino Fundamental anos iniciais não houve aumento, mas sim redução de 9 matrículas comparando os dados de 2015 com 2019, no ano de 2015 havia 65 matrículas, em 2016 72, em 2017 58, em 2018 59 e em 2019 56 estudantes PAEE nestas turmas. Essa redução seguiu nos anos finais do Ensino Fundamental havendo a redução de 1 matrícula, porém também houve variância, em 2015 havia 36 matrículas do PAEE, em 2016 29, em 2017 29, em 2018 31 e em 2019 35 matrículas desses estudantes.

No ensino Médio o número de matrículas aumentou de 6 para 9, comparando os anos de 2015 à 2019, em 2015 havia 6 matrículas de PAEE nesta modalidade, em 2016 4, em 2017 4, em 2018 9 e em 2019 segue 9 matrículas desse público.

Na Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental houve matrícula a partir do ano de 2017, que comparando com os dados de 2019 houve redução de 1 matrícula, em 2015 e 2016 não houve matrículas nesta modalidade, em 2017 houve 6 matrículas, 2018 5 que seguiu as mesmas 5 matrículas em 2019. No município não há a oferta de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio, como pode-se observar no gráfico 3 abaixo.

**Gráfico 3:** Matrículas de estudantes PAEE de 2015 à 2019 do município de Tupanciretã.



**Fonte:** INEP, dados do Censo Escolar de 2015 a 2019

Apesar de haver aumentos e reduções de pequenas e grandes escalas, que podem ser observados nos gráficos 1, 2 e 3 acima, fica evidente que esse público vêm acessando e permanecendo na escola regular, e que fica o desafio da escola inclusiva se reorganizar para atender as necessidades desses estudantes.

A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas devem ter o direito à educação, isso implica no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Esse modelo requer mudanças na organização das escolas a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Portanto, não basta apenas garantir o acesso, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

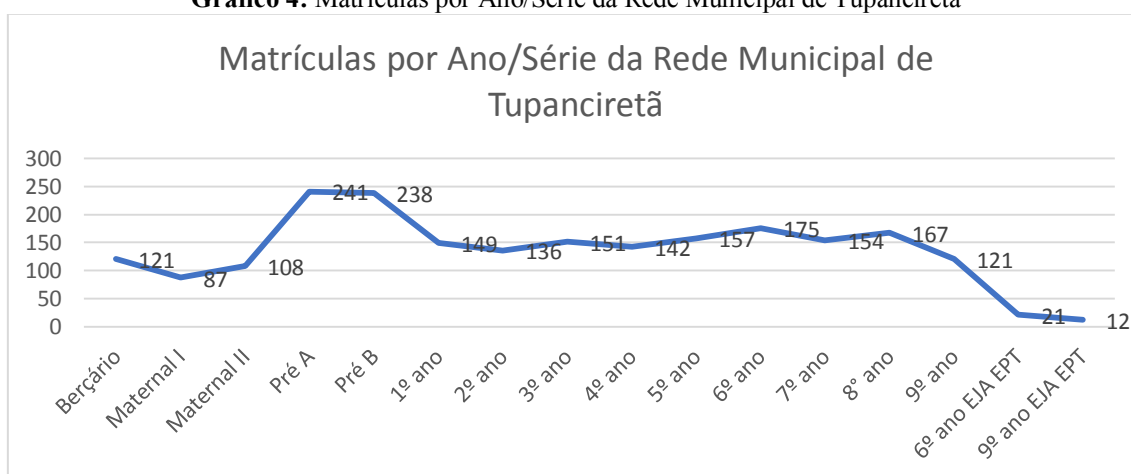
Mendes (2010) indica que o contexto atual representa um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país, pois o Brasil apresenta um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. De acordo com a autora, a educação especial brasileira apresenta limitações que vão desde a falta de acesso às escolas de número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais, passando pela lenta evolução das matrículas em comparação com a demanda existente, até a falta de profissionais qualificados e de recursos. A autora aponta a necessidade urgente de universalização do acesso à escola, uma escola de qualidade para todos, que possa garantir as especificidades da população-alvo da educação especial.

## RESULTADOS

O município de Tupanciretã está localizado na região central no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, Tupanciretã possui 29 escolas, sendo 6 pertencentes a rede estadual, destas todas ofertam ensino fundamental anos iniciais e finais, 2 ofertam ensino médio, e uma oferta o curso normal e curso técnico em contabilidade subsequente, 19 escolas municipais sendo 13 urbanas e 6 rurais. Das urbanas 8 ofertam apenas educação infantil e 5 ofertam ensino fundamental anos iniciais e finais e dessas uma oferta o curso de EJA EPT em parceria com o Instituto Federal Farroupilha campus Júlio de Castilhos, e das escolas da zona rural as 6 ofertam educação infantil (pré-escolar A e B) e ensino fundamental (anos iniciais e finais).

Atualmente a rede municipal de ensino possui 2197 matrículas na rede municipal espalhadas nestas 3 modalidades, sendo 812 matrículas na Educação Infantil sendo 333 em creche e 479 em pré-escola, 1352 no Ensino Fundamental sendo 735 nos anos iniciais e 617 nos anos finais e 33 matrículas na EJA EPT, como pode-se observar no gráfico 4 por ano/série:

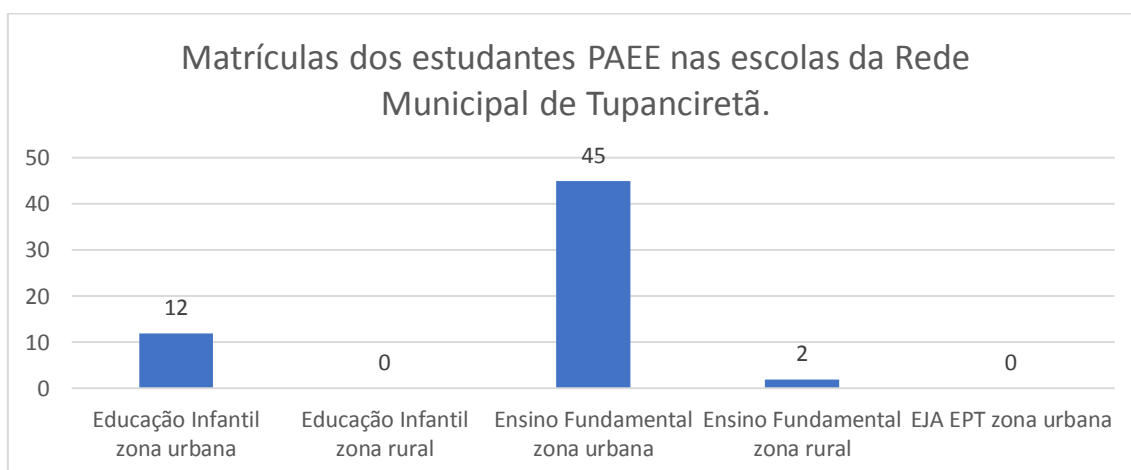
**Gráfico 4:** Matrículas por Ano/Série da Rede Municipal de Tupanciretã



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

Dentre essas matrículas 59 são de estudantes público alvo da Educação Especial, sendo 12 na Educação infantil todas na zona urbana e 47 no Ensino Fundamental sendo 45 na zona urbana e 2 na zona rural, como pode-se ver no gráfico 5 abaixo:

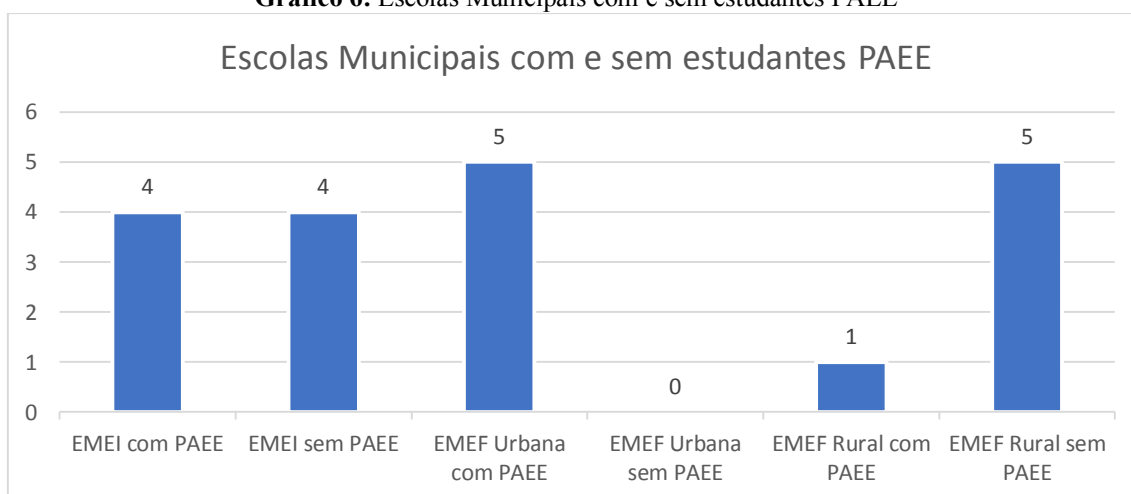
**Gráfico 5:** Matrículas dos estudantes PAEE nas escolas da Rede Municipal de Tupanciretã.



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

Entre as 19 escolas da rede municipal, 10 possuem estudante PAEE, sendo 4 de Educação Infantil e 6 de Ensino Fundamental destas as 5 escolas de Ensino Fundamental da zona urbana possuem estudante PAEE e apenas uma escola da zona rural.

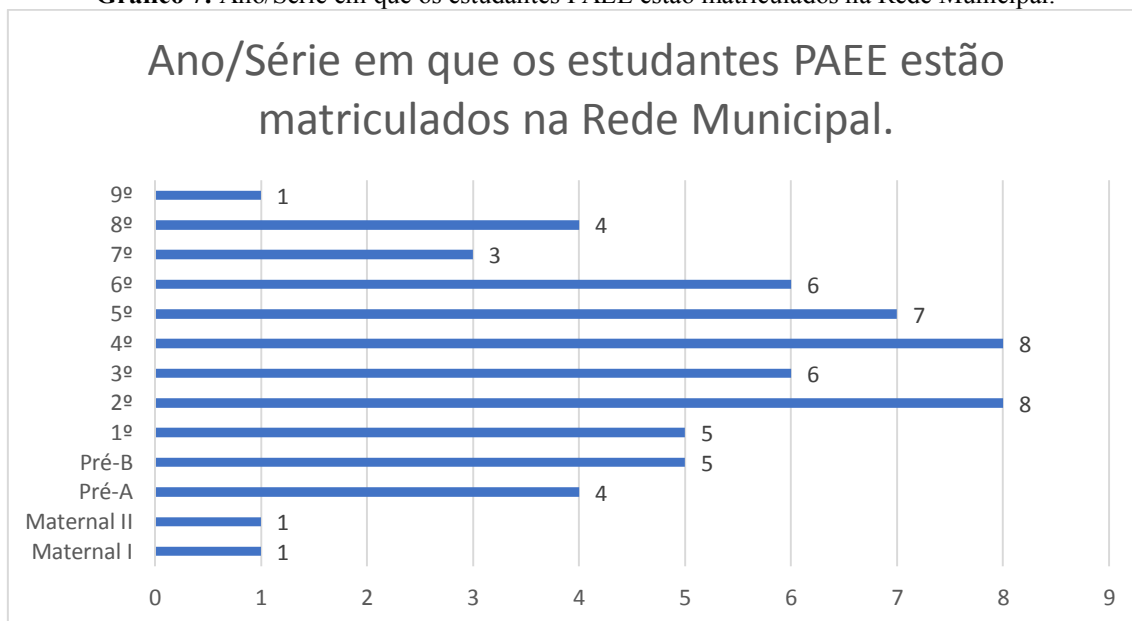
**Gráfico 6:** Escolas Municipais com e sem estudantes PAEE



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

Outro dado analisado foi o ano/série. Encontrou-se matrículas em todos os anos, sendo o 2º e 4º ano com maior número de matrículas sendo 8 cada, 5º ano com 7, 3º e 6º ano com 6, pré-B e 1º ano com 5, pré-A e 8º ano com 4, e o maternal I e II e o 9º ano com uma matrícula cada. Analisando esses dados pode-se observar que a maior parte das matrículas estão concentradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como pode-se observar no gráfico 7 abaixo.

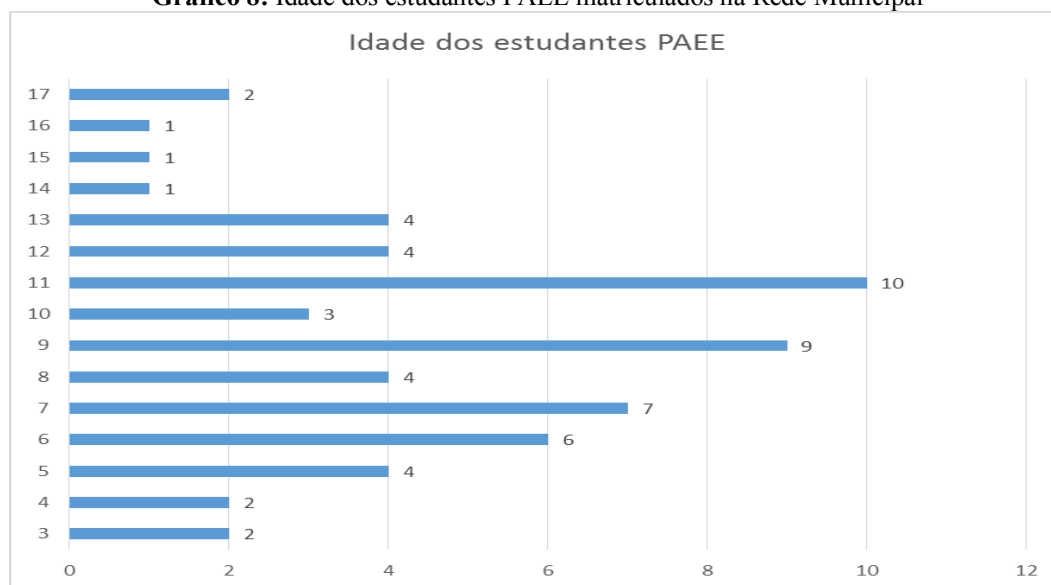
**Gráfico 7:** Ano/Série em que os estudantes PAEE estão matriculados na Rede Municipal.



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, as idades desses estudantes variam entre 3 e 17 anos, como pode ser evidenciado no Gráfico 8.. Comparando o gráfico dos anos com das idades, pode-se observar que há reprovação no 4º ano.

**Gráfico 8:** Idade dos estudantes PAEE matriculados na Rede Municipal



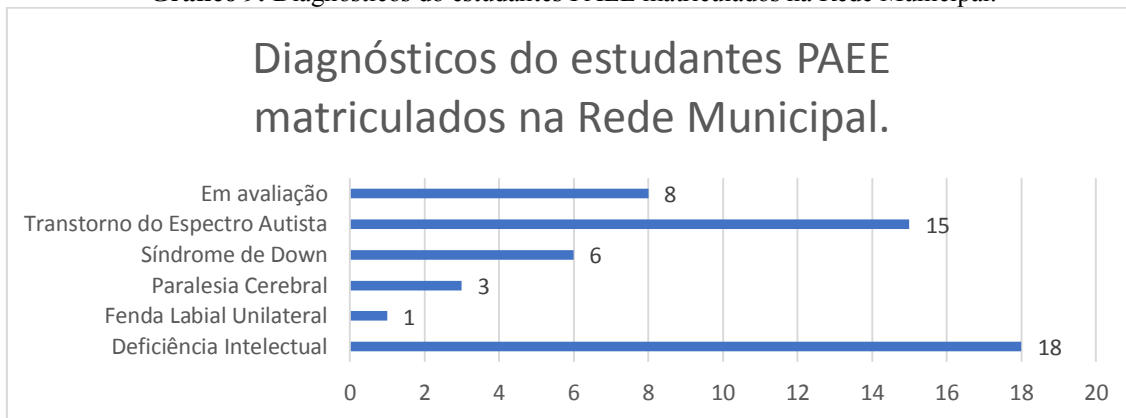
**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

Quanto aos diagnósticos desses estudantes apesar das comorbidades, e de alguns possuírem mais de um cid a maioria do PAEE possui Deficiência Intelectual sendo 18 estudantes com essa deficiência, 15 com Transtorno do Espectro Autista, 6 com Síndrome de Down, 3 com Paralisia Cerebral, 1 com Fenda Labial Unilateral e 8 em avaliação. Levando em conta as comorbidades dos diagnósticos a grande maioria desses estudantes possuem



Deficiência Intelectual, como os estudantes com Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e grande parte dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O estudante que possui Fenda Labial Unilateral está sob avaliação de uma possível Deficiência Intelectual. Pode-se observar melhor esses dados no gráfico 9 abaixo.

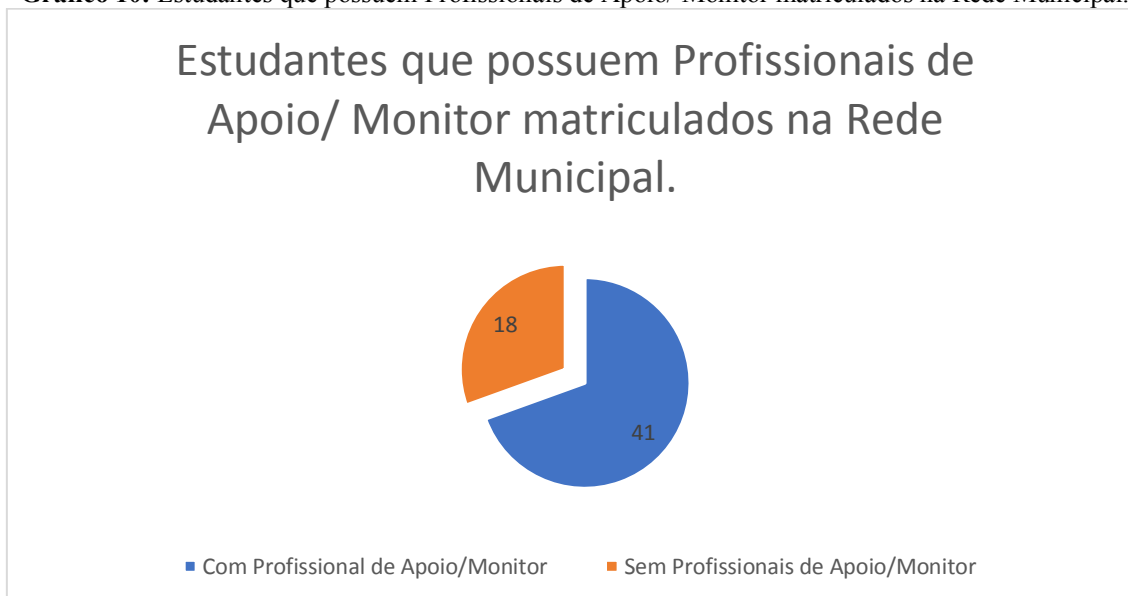
**Gráfico 9:** Diagnósticos do estudantes PAEE matriculados na Rede Municipal.



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.


O último item a ser analisado foi o profissional de apoio. A rede municipal possui apenas monitores nesta categoria, esses profissionais ainda não constam no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais e nem no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar do município, apesar disso 41 dos 59 estudantes PAEE possuem apoio de monitores contratados como estagiários pelo município, como pode-se observar no gráfico 10 abaixo.

**Gráfico 10:** Estudantes que possuem Profissionais de Apoio/ Monitor matriculados na Rede Municipal.



**Fontes:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã-RS.

Com o gráfico acima nota-se que mais de 50% dos estudantes conta com profissionais de apoio, no entanto essa demanda não é totalmente contemplada, fazendo com que estudantes



estejam presentes em salas de aula por vezes sem o apoio necessário. A educação especial na perspectiva inclusiva requer mudanças profundas nos sistemas educacionais. Batalla (2009) nos ajuda a refletir sobre essa questão ao afirmar que as escolas precisam rever as suas formas de organização, sua estrutura e, até mesmo, a cultura escolar para atender a todos os alunos.


É preciso que a escola promova as condições necessárias para a participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Retomando os resultados apresentados por este estudo, pode ser destacada a intenção da gestão educacional de Tupanciretã por buscar a efetivação de um atendimento adequado aos estudantes público alvo da educação especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que se caracteriza por uma pesquisa quali-quantitativa de cunho exploratório, buscou a produção de dados a partir de repositórios digitais como o INEP, além de dados disponibilizados pela prefeitura de Tupanciretã. A análise foi feita de maneira descritiva, contemplando aspectos que se destacavam a partir dos dados produzidos, como a presença de estudantes PNEE em diferentes modalidades de ensino ofertadas pelo município. Foram retomados, ainda na elaboração do referencial deste estudo, discussões sobre a Educação Inclusiva e Especial, o Público Alvo da Educação Especial e o diagnóstico das Matrículas deste público conforme os dados do Censo Escolar.

Ao finalizar esta pesquisa pode-se observar, que a maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva presente neste artigo apresenta como princípios o direito do estudante com necessidades educacionais especiais à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, métodos, recursos, organizações e infraestrutura adequada para constituir uma educação satisfatória.

Vale sempre enfatizar que são promissores os discursos presentes nas políticas educacionais inclusivas. Houve avanços, como o elevado número de matrículas na rede de ensino regular do PAEE e está ocorrendo o acesso e a permanência desses nas escolas regulares, sendo que na rede municipal Tupanciretã não está sendo diferente, e os números desses estudantes tende a aumentar. Assim, nota-se a presença de estudantes que apresentam diferentes necessidades especiais, tornando estas escolas cada vez mais inclusivas.



Também fica evidente através dos dados apresentados nesta pesquisa que o município vem reorganizando as suas escolas para serem cada vez mais inclusivas, disponibilizando atendimento das necessidades deste público como o AEE, as adaptações e os profissionais de apoio. Assim, ficam como motivações para estudos futuros as ações desenvolvidas com os estudantes PNEE para promover o processo de ensino e aprendizagem, além dos desafios encontrados pelos profissionais de apoio.

## REFERÊNCIAS

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**. Vol. 19, N. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL, Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L.B. **Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais**. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília . Líber Livro. 2011. Cap. 1, p. 13-33.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.



MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.



# CAPÍTULO 4

## DITADURA MILITAR E MUSEUS NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Dayse Marinho Martins**, Dra. em Políticas Públicas (UFMA), Doutoranda em História (UFMA), Assessora Pedagógica da DIREN/ IEMA, Docente externa PPGPSI/ UFMA, Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação

### RESUMO

Análise da relação entre a produção historiográfica recente sobre a Ditadura Militar e o ensino da disciplina História no currículo da Educação Básica. O estudo busca debater no âmbito das novas possibilidades para o ensino de História, a importância da transposição didática das interpretações históricas atuais referentes ao regime ditatorial com o propósito de favorecer o desenvolvimento da capacidade crítica do educando a partir da relação que este, enquanto ser dotado de historicidade estabelece com o meio em que vive. Para tanto, busca contextualizar no âmbito da relação entre currículo e historiografia o desenrolar dessa nova forma de abordagem interpretativa referente ao Regime ditatorial no Brasil de modo a orientar o licenciado e docente em História na utilização do discurso histórico na escola levando em consideração uma História do Tempo Presente favorável ao trabalho fundado em alternativas didático-metodológicas como os museus e elementos como a memória e a história oral.


**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia. Currículo. Ensino de História. Museus.

### INTRODUÇÃO

As mudanças na produção do saber histórico vêm ocorrendo tanto no campo da historiografia quanto no que concerne ao tratamento dispensado à disciplina História nas propostas curriculares dos sistemas de educação Básica. Tal processo se dá na medida em que a seleção de conteúdos adota enquanto critério principal, uma concepção de História.

Baseado nesse aspecto, o contexto atual tem propiciado consideráveis reflexões sobre a postura do professor de História e sua identificação com o ofício de historiador. Antes de ser caracterizado enquanto um simples transmissor de interpretações históricas, o licenciado em História é acima de tudo, um pesquisador que em sala de aula deve servir como sujeito facilitador no despertar da historicidade do aluno.

Com relação à produção historiográfica recente sobre o Brasil, têm sido ressaltadas as discussões concernentes ao período da Ditadura Militar mais especificamente, na temporalidade situada entre os anos de 1964 e 1985. São diversas as publicações que demonstram o crescente interesse do público em acompanhar as pesquisas em História do Brasil envolvendo a temática supracitada. Portanto, estas devem ser submetidas à reflexão de modo a identificar a essência



de cada interpretação, cabendo à escola, portanto, promover durante as aulas de História, o espaço necessário ao referido procedimento.

## **ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**


Este artigo se propõe a discutir a utilização do conhecimento histórico acerca do regime militar brasileiro no âmbito da Educação Básica. A análise direciona-se à construção histórica centrada na História do Tempo Presente integrando ao ensino de História, elementos como a memória e o uso de fontes orais.

A discussão aborda o currículo numa perspectiva globalizante, enquanto percurso que envolve experiências, atividades, conteúdos, métodos vinculados aos “fins da educação”, fins que são definidos (implícita ou explicitamente) pelos interesses dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo, considera que este espaço pensado para controlar, as pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, comunidade), possibilita a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, favorecendo um embate político-pedagógico.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN 2000, p. 15-16).

A elaboração das propostas curriculares define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. Por meio desses documentos são selecionados conteúdos, que direcionarão o aluno à compreensão de sua história e do mundo que o cerca. O currículo pode ser considerado um artefato social, histórico e de acordo com Goodson (1995), tomando como inspiração Hobsbawm, o currículo pode ser uma “tradição inventada”:

A elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição (GOODSON, 1995, p. 29).



A afirmação de Goodson (1995) acerca do currículo como “tradição inventada” pode ser verificada na organização da disciplina História no currículo escolar oficial ao longo da constituição do sistema escolar brasileiro.

O ensino de História no currículo brasileiro é caracterizado pelas relações com a historiografia em suas permanências e rupturas e do mesmo modo, com as características sociais e políticas de cada contexto histórico. A historiografia brasileira se fundamentou em padrões europeus e a base dos modelos empregados no ensino de história no currículo brasileiro, durante muito tempo se distanciou de um padrão de história educativa num sentido formativo e libertador. Apesar das recentes mudanças, a trajetória da abordagem dos conteúdos não evidenciou o questionamento de aspectos políticos e sociais.


No Brasil colônia, as ações educacionais estavam a cargo da Igreja, especificamente da Companhia de Jesus, enquanto principal ordem religiosa desse período. A educação estava ligada à propagação de ideais religiosos num modelo cristão-ocidental. Predominava uma história representada pela hagiografia, direcionada à catequese no sentido de disseminar a moral católica (ARANHA, 2006).

A constituição da história como disciplina escolar autônoma ocorreu em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, destinado às elites. Nessa conjuntura, caracterizada pelo Período Imperial serão produzidos os primeiros manuais escolares sendo estimulada a disseminação de conhecimentos políticos rudimentares bem como a formação moral da população.

A perspectiva científica de História no século XIX influenciará sua inclusão e regulamentação enquanto disciplina escolar. A regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo [...] os métodos de ensino eram baseados na memorização e repetição oral de textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos [...] ensinar história era transmitir os pontos estabelecidos na programação oficial (BRASIL, 1997, p. 20-21).

A partir de 1840, surge a atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB no sentido de realizar a escrita da história oficial do País. Nesse processo, são enfocados aspectos como a nacionalidade, a construção da identidade brasileira. As produções influenciaram o currículo de história dotando os conhecimentos de um caráter civilizacional. Para tanto, promoveram a interligação da História do Brasil com a História Europeia, selecionada como modelo de civilização a ser preconizado. Cabe ressaltar ainda o debate entre Estado e Igreja na definição do currículo promovendo a manutenção de um modelo religioso e buscando a exaltação do Estado na figura do imperador.

História sagrada e História profana, ou civil? Acabava-se por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina



da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império (FONSECA, 1998, p. 47).

O início do período republicano não representou transformações significativas no ensino de História, o foco deslocou-se para a exaltação do civismo. Surgem as biografias que enaltecem feitos individuais de amor e respeito à Pátria, no sentido de estimular o senso cívico nacional. Nessa conjuntura, destacar-se ainda a separação entre Estado e Igreja favorecendo uma abordagem laica do conhecimento escolar.

No final do século XIX, diante a implantação da República ganharam força as propostas de uma educação elementar que transformasse o país sob a égide de um nacionalismo patriótico e um espírito cívico [...] a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: civilizatório e patriótico [...] seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (BRASIL, 1997, p. 22-23).


A partir do contexto marcado pelo golpe de 1964, a História junto com a Geografia constituíram os Estudos Sociais. “A tendência era perder o caráter nacionalista cívico e moralizante” (BRASIL, 1999:25). Diante desse processo, o conhecimento histórico abordado pelo currículo distanciou-se de uma postura crítica. Com base no discurso do desenvolvimento econômico os Estudos Sociais focalizaram o ufanismo nacionalista justificando o projeto nacional do governo militar.

No processo de democratização dos anos 80, ocorreu a mobilização de associações profissionais das áreas de História e Geografia objetivando o fim da disciplina de Estudos Sociais. Nesse processo a história passou a ter a função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social.

Os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares [...] iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar. As propostas passaram a ser influenciada pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. A história chamada tradicional sofreu contestações e foi denunciada como redutora da capacidade do aluno (BRASIL, 1998, p. 32).

As propostas curriculares ressaltam a relação entre o ensino de história e concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas do contexto. Ao mesmo tempo, reafirmam a necessidade de uma transposição didática voltada para a formação da consciência histórica do indivíduo, atribuindo ao professor o trabalho com diferentes elementos sociais e culturais no sentido de integrá-los mediante uma abordagem crítica e significativa (BRASIL, 2008). Na relação entre historicidade e currículo, nota-se a vinculação entre a estruturação do ensino de História e as tendências da produção historiográfica.





No século XIX, destacou-se a tendência historiográfica rankeana. O expoente principal dessa corrente foi o alemão Leopold Von Ranke cujos fundamentos se baseavam na singularidade do fato histórico.


A História pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de História, e aos historiadores cabe escolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los (BITTENCOURT, 2001, p. 40).

Como se pode perceber, nessa perspectiva de elaboração do discurso histórico, o passado era reconstruído em seus mínimos detalhes. “A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História Escolar” (BITTENCOURT, 2004:141). Assim, os denominados “Estudos Sociais”, detinham-se no estudo das ações políticas e militares de forma a instituir uma História da Nação por intermédio de uma narrativa.

Durante o século XX, a aproximação da História com novas Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, Economia e Antropologia, culminou com uma renovação na forma de produção. Tal aspecto pode ser identificado com o surgimento de duas correntes historiográficas: o Marxismo e a Escola dos Annales. Enquanto esta última centrava suas análises iniciais nas mentalidades coletivas, o Marxismo enfocava a dinâmica e estrutura das sociedades humanas (CARDOSO, 1997).

A partir das décadas de 1970 e 1980 surgiram momentos importantes para a historiografia, posto que a reação ao paradigma de análise tradicional iniciada nestas décadas repercutiu decisivamente entre os estudiosos da disciplina. Este movimento propagado pelo desenvolvimento dos estudos no âmbito da Escola dos Annales francesa tornou-se conhecido como “Nova História”.

O paradigma tradicional rankeano passou a ser criticado pelos adeptos da Nova História que congregaram uma diversidade de objetos entendendo toda e qualquer atividade humana como História. Centrado no campo político relativo às esferas do Estado Nacional, o viés historiográfico rankeano oferece um enfoque dos grandes homens e seus grandes feitos. Por sua vez, os historiadores da Nova História, contrariamente, prestam-se à pesquisa de pessoas comuns e suas experiências para a mudança social. O paradigma rankeano preconizou o uso da documentação escrita, dos registros oficiais, negando com isso outras possibilidades de fontes. A utilização de tal diversidade é defendida pela Nova História, a partir da consideração das fontes orais, imagens, entre outros instrumentos.



Nesse movimento, o ensino de História prevê possibilidades de utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico de forma mais pertinente e significativa. A principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino de História significativo, em relação aos conteúdos, e crítico no que concerne à formação do sujeito histórico.

Com base nesse pressuposto, surgem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico em História. Um dos principais pontos de discussão se refere à seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos, condições para compreender a relevância dos estudos históricos.


Convém acrescentar enquanto princípios relacionados ao ensino de História, as habilidades que proporcionam o desenvolvimento do pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Tais habilidades estão voltadas para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social. Assim, estão diretamente relacionadas ao aprendizado em História voltado para a formação de sujeitos ativos e não passivos. Um dos principais desafios do professor de História constitui, portanto, a transposição didática dos conteúdos.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

É preciso, portanto, estabelecer uma transposição didática facilitadora que atraia os alunos. De acordo com Karnal (2005, p. 28), isto influencia diretamente na postura do aluno em relação à sociedade:

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo que possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, pode fazer, como sujeito de sua própria história e da história social de seu tempo. Cabe ao professor aproximar o aluno dos personagens concretos da história, sem idealizações, mostrando que gente como a gente vem fazendo história. Quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela. O verdadeiro potencial transformador da história é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica.

O interesse pela História está ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos



históricos por meio de novos procedimentos de ensino. No âmbito dessas modificações na forma de produção e ensino do discurso histórico vale ressaltar a História do Tempo Presente. A referida abordagem se propõe à pesquisa de temas atuais, aprofundando o debate teórico-metodológico acerca de um passado muito próximo.

A História do presente fornece conteúdos e métodos de análise que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos, desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de contribuir para o entendimento de uma situação imediata (BITTENCOURT, 2002, p. 72).

No caso do Brasil, a História do Tempo Presente torna-se relevante para a compreensão do período caracterizado como ditadura militar que compreende o intervalo entre o ano de 1964 e 1985. Sobre o referido regime, instaurado no país após 31 de março de 1964 “utilizamos para designá-lo a expressão ‘regime militar’ no sentido de que a cúpula das forças armadas assumiu diretamente o poder e funções de governo” (FAUSTO, 1994, p. 512).

A produção histórica acerca da Ditadura Militar no Brasil é recente e traz à tona a superação de mitos e estereótipos. Com isso, pode-se considerá-la uma nova fase da produção histórica sobre o período.


Ao mesmo tempo, clichês sobre o golpe de 64, os militares e o regime também vão sendo abandonados, como a idéia de que só após 1968 houve tortura e censura; a suposição de que os oficiais-generais não tinham responsabilidade pela tortura e o assassinato político, a impressão de que as diversas instâncias da repressão formavam um todo homogêneo e articulado, a classificação simplista dos militares em duros ou moderados (FICO, 2004, p.01).

Essa renovação no tratamento da referida temática constitui fruto das influências trazidas pela Nova História ao país. As análises buscaram a partir de então, enfatizar os indivíduos e suas práticas com base numa diversidade de fontes.

A mudança se deu na constituição de um novo padrão de narratividade, motivado não mais pela pretensão rankeana de mostrar como realmente aconteceu, mas na valorização da subjetividade, do cotidiano através de versões verossímeis que não almejam firmar-se como verdade absoluta, concatenadas, quanto possível, em narrativas saborosas. Isso talvez explique, por exemplo, a grande quantidade de trabalhos sobre o tema da cultura durante o regime militar, já que o enfoque cultural é o favorito entre os historiadores de algum modo referidos às correntes da Nova História (FICO, 2004, p. 04).

Em relação aos estudos envolvendo o período da Ditadura Militar, a abordagem da História do Tempo Presente possui importantes contribuições. Tal aspecto ocorre na medida em que o esquecimento é utilizado enquanto arma na ocultação da memória referente aos “anos de chumbo”.

Tal iniciativa se faz mais do que necessária na medida em que o Decreto 4553, assinado em 27 de dezembro de 2003, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e mantido pelo



governo Lula, afirma que “o prazo de duração de classificação ultra-secreto poderá ser renovado indefinidamente, de acordo com o interesse da segurança da sociedade do Estado” (BITTENCOURT, 2004:150).

O dispositivo ampliou os prazos de sigilo de todas as categorias de documentos e ainda permite, no caso dos chamados ultrassecretos, a renovação do sigilo indefinidamente. Esta medida restringe as possibilidades de se escrever sobre a história da Ditadura Militar no Brasil, com base exclusivamente em registros oficiais.


A memória passa a constituir a principal forma de construção de representações que interrogam os indícios e traços que ficaram do passado do Brasil ditatorial. Nesse sentido, a História do Tempo Presente interpõe o desafio de enfrentar a questão da responsabilidade social do pesquisador na abordagem de temas controversos e que ainda tocam indelevelmente a vida das pessoas, como é o caso do golpe de 1964.

O regime militar brasileiro é um período delicado e de muitas feridas ainda abertas. São muitos os discursos que nascem e as relações de poder delineadas a partir deste complexo emaranhado de memórias coletivas e individuais. Memórias e narrativas orais que podem, se bem aproveitadas, ajudar a compor, em sala de aula, o conhecimento histórico.

Entre as opções para se trabalhar a Ditadura Militar em sala de aula está a utilização da memória produzida sobre o período. Os relatos dos personagens que combateram em ambos os lados durante o processo repressivo fornece rico material para aproximar os estudantes daquele cenário histórico. No entanto caberá, a instauração de um debate centrado na definição do conceito de memória.

Segundo LE GOFF (2002:46), a memória constitui “a identidade de um povo”. Assim, ela não representa apenas um relato inócuo sobre algo ou alguém, visto que carrega visões de mundo que seu autor tenta dar visibilidade, inserindo-a no campo das lutas sociais, ansioso pela aceitação de seus valores. O elemento da memória assumiu novas perspectivas de abordagem, nos anos recentes. Passou a constituir um instrumento alternativo na pesquisa, face às dificuldades enfrentadas pelo historiador para o acesso à documentação.

Ao trabalhar com a memória, o ensino de História pode tomar como base, o procedimento teórico-metodológico de pesquisa referente à História Oral. Na década de 80, a pesquisa oral tornou-se um meio pedagógico eficaz para motivar os alunos de História ao proporcioná-los tomar consciência das relações que o passado mantém com o presente.



A História Oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 2004, p. 15).

A produção da fonte oral estimula os alunos ao contato direto com a experiência histórica do entrevistado. O estudante figura como produtor de um conhecimento histórico.

Para o estudo da Ditadura Militar, o recurso torna-se ainda mais importante diante da realidade local uma vez que a efetiva produção bibliográfica sobre a Ditadura Militar concentra-se nos grandes centros: Rio de Janeiro e São Paulo. O incentivo à pesquisa com alunos da Educação Básica atua como recurso de fomento à participação do estudante na elaboração do conhecimento da ciência histórica, pela busca da verificação das hipóteses e observação dos contrastes entre as fontes (HORN, 2010).

Na utilização da pesquisa com fonte oral, porém, deverão ser adotados alguns critérios básicos para o correto aproveitamento do recurso. O estudo prévio do período onde se enquadram os relatos apresentados, a formulação de um programa de pesquisa e o debate dos pontos, a serem trabalhados junto ao(s) entrevistado(s), baseados no conhecimento prévio de sua trajetória de vida, proporciona aos alunos a noção de organização na produção da pesquisa historiográfica. Aliada a esses recursos, a fonte oral pode tornar o aprendizado mais fácil, porque trata de experiências concretas, narradas de forma direta e coloquial.

No âmbito dos procedimentos metodológicos a serem utilizados pelo professor de história na rotina escolar ao abordar a temática da ditadura de modo significativo aliando memória e história oral está o intercâmbio com o museu, por exemplo. Nesse sentido, os documentos e materiais que fundamentarão a análise possuem caráter oficial sendo sistematizados por iniciativas governamentais possibilitando a organização de discussões sobre a forma como o discurso é tratado.

Perdemos importantes informações do nosso passado porque alguns objetos não foram guardados. Uma vez guardados nos museus, estes objetos passam a ser considerados como parte de nosso patrimônio cultural. São testemunhas materiais da sociedade que os produziu e utilizou. Deste modo, estes objetos serão estudados e darão significado a vários aspectos de nossa sociedade (BARBUY, 1989, p. 17).

No caso dos governos militares, destacam-se iniciativas organizadas a partir dos trabalhos da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, articulados pelo Museu Nacional.

A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) – instituída pela Lei nº 9.140/95, de dezembro de 1995 – vem cumprindo importante papel na busca de solução para os casos de desaparecimentos e mortes de opositores políticos por autoridades do Estado durante o período 1961-1988. Desempenha esse trabalho com rigor e equilíbrio há mais de 11 anos, contribuindo para a consolidação da vida



democrática brasileira. Enfrentou as dificuldades que são inerentes a tão delicada tarefa, mas conseguiu concluir o exame de quase todos os casos apresentados, garantindo reparação indenizatória aos familiares das vítimas e, sobretudo, oficializando o resgate de um período fundamental que já pertence à história do Brasil (BRASIL, 2007, p. 05).

Entre as ações promovidas nessa perspectiva, destaca-se a exposição “Direito à memória e à verdade – a ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985”. A iniciativa foi realizada em agosto de 2013, no Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA em São Luís – MA.


Formada por sete painéis, de 2 m de altura por 3 m de comprimento, a mostra traz o relato dos principais eventos/fatos ocorridos durante a ditadura militar (1964 a 1985). O projeto, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, tem o objetivo de recuperar e divulgar o que aconteceu nesse período da vida republicana brasileira. São registros de um passado marcado pela violência e por violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007).

A realização da Mostra no contexto da referida escola pública estadual em São Luís – MA fez parte das comemorações dos 40 anos do Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM). A ação compõe o conjunto de estratégias de alcance social promovidas pela diretoria do museu enfocando a ampliação de suas relações com a comunidade ludovicense. A exposição está inserida nas ações de política pública e cultural que estão sendo desenvolvidas pelo Governo do Maranhão pela Superintendência de Patrimônio Cultural.

O trabalho apresentado na Mostra é resultado de pesquisas desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e apresenta fatos ocorridos durante a Ditadura Militar. Com isso, busca “levar aos alunos e moradores uma parte da história muito importante, que muitos desconhecem” (BRASIL, 2007:06).

A exposição permaneceu no espaço escolar durante todo o mês de agosto de 2013, tendo sua abertura demarcada por palestra à comunidade escolar abordando as recentes pesquisas sobre a ditadura no Brasil. Após a sensibilização referente ao tema, os alunos puderam manter contato com os painéis realizando discussões em sala e refletindo a respeito das ações do regime militar no Brasil e o impacto na vida da população.

Para os discentes, a maioria cursando o Ensino Médio, jovens nascidos após a redemocratização, a exposição oportunizou o contato com a memória das pessoas que vivenciaram a ditadura militar. O público jovem através dos painéis com depoimentos de pessoas que sofreram com a repressão, tiveram a oportunidade de conhecer melhor a história do Brasil durante o regime militar. Nesse sentido, a exposição foi significativa ao possuir a



importância de convocar à reflexão principalmente as gerações pós-ditadura, os jovens de hoje que têm pouco conhecimento sobre este período tão marcante da história brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS


Abordar a temática da ditadura no Brasil de forma crítica e significativa no currículo escolar é fundamental para os jovens que nasceram e cresceram na democracia entenderem que o país nem sempre agiu de forma democrática. Além disso, leva à percepção de que a sequência de ditaduras que aconteceram tiveram características muito próprias, usando de instrumentos poderosos para impedir que as novas gerações entendessem e conhecessem as atrocidades que foram cometidas contra a sociedade durante aquele período. A ação docente, fundamentada nessa perspectiva, atua problematizando a realidade, pois é fundamental que essa geração de jovens compreenda e conheça a história do Brasil e possa, com esse conhecimento, projetar um futuro de paz, de liberdade e de democracia.

Uma das áreas de conhecimento do currículo cujo trabalho pedagógico atuará decisivamente na formação cultural do aluno é a História. A ciência histórica objetiva a compreensão dos sujeitos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os seres humanos em diferentes espaços e tempos.

Sua abordagem enquanto disciplina não tem apenas a mera função de enriquecimento da bagagem cultural dos indivíduos a fim de apenas reproduzirem de forma detalhada os fatos ocorridos no passado. Dissociada da realidade social, a disciplina História não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado e cada vez mais tomado como prática educativa que desenvolve nos alunos o mito da “memória nacional” com seus heróis e vilões.

A abordagem sobre o regime militar no Brasil deve ser utilizada como recurso na concretização das habilidades voltadas para a formação da cidadania no âmbito da escola ao proporcionar aos alunos o contato direto com os personagens daquele período, pelas fontes orais e a memória: não os mitos nacionais mas as pessoas comuns que conviveram com o regime ditatorial. Tal possibilidade é enriquecida pelo debate quanto à documentação a fim de refletir sobre até que ponto os brasileiros têm consciência da possibilidade de acesso às informações sobre os rumos políticos, econômicos e sociais de seu país.

A memória sobre a Ditadura Militar só recentemente recebeu a devida atenção. Tal processo se deu talvez porque os próprios militares não tinham interesse em rememorar a



experiência vivida pela intervenção militar no cenário político. Explorar o tema da Ditadura Militar no que há além das obras mais conhecidas pelo público, devido intensa difusão nos meios de comunicação de massa significa não somente proporcionar um debate historiográfico mais profundo. Representa, além disso, incentivar nos estudantes o direito à opinião através da construção do exercício crítico proporcionada pela leitura.

O confronto de diferentes versões é a possibilidade para ampliar o universo de reflexões em sala de aula. O ensino de história, então, se presta ao seu papel dentro da sociedade na medida em que não mais formata repetidores de datas e verdades pré-determinadas, mas incentiva o aluno a tornar-se autor de sua própria expressão.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: Textos de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

ARANHA, Maria Lucia de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3.ed. São Paulo: moderna, 2006.

BARBUY, H. Museu e Geração de Cultura. In : **Cadernos Museológicos**, 2. Rio de Janeiro : MINC/SPHAN/ PRÓ-MEMÓRIA, dez. 1989. p. 36-40.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004

BRASIL. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias - 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEB, 2008

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio - 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1999

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História - 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. Vol 5. Brasília: MEC/SEF, 1997

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rev. Bras. Hist. Vol 24. n 47. São Paulo, 2004





FONSECA, Thais Nívia de Lima. **Historia & Ensino de Historia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 1995

HORN, Geraldo Balduino. **O ensino de História e seu currículo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# CAPÍTULO 5

DOI: 10.47402/ed.ep.c202119505645

## TRANSPORTE ESCOLAR RURAL, DIREITO DO CIDADÃO E DEVER DO ESTADO

Taylane Ferreira Quirino, Graduanda de Pedagogia, UNEB  
Edmerson dos Santos Reis, Doutor em Educação, UFBA

### RESUMO

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa Observatório dos Indicadores da gestão educacional no território do Sertão do São Francisco (OBSERVTTSSF), financiado pelo programa de iniciação científica (PICIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se do subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do Transporte Escolar Rural (TER) nos municípios do Território Sertão do São Francisco”, que ao pesquisar os indicadores fornecidos sobre o transporte escolar, reflete sobre a sua importância e investiga o cumprimento das leis referentes ao TER. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e as fontes de levantamento de dados foram os bancos de dados oficiais. O texto foi fundamentado principalmente nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014. Pela pesquisa, pode-se afirmar que, quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, motivo pelo qual a garantia do direito à educação passa também pela garantia do TER aos estudantes do campo, um dever do estado que muitas vezes tem sido negligenciado. Assim, o OBSERVTTSSF tem o papel de, a partir da pesquisa, disponibilizar a informação para que sirva de subsídio à população na luta pelos seus direitos, fazendo com que os trabalhos científicos e acadêmicos possam também cumprir um papel de conscientização e potencialização das forças organizadas da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transporte Escolar Rural. Escolas do Campo. Garantia do Direito.

### INTRODUÇÃO

O estudo referente ao subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do transporte Escolar nos municípios do território Sertão do São Francisco” se fundamentou inicialmente no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014; no livro “pesquisa nacional custo aluno - o transporte escolar rural sob diversos olhares”, lançado em 2013, realizado pelo Núcleo de Estudos Contemporâneos (NECON) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO); nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre outras fontes que serão discutidas no percurso desse artigo.




Como na área rural o sistema de transporte não está totalmente desenvolvido, isso obriga os alunos a acordarem de madrugada e percorrerem longos percursos a pé, tendo entre as consequências imediatas disso a repetência e a evasão escolar. Dito isso, no campo, para se chegar às escolas o transporte escolar é de suma importância. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que conta com dois programas de apoio ao transporte das crianças, sendo o Caminho da escola onde é concebida uma linha de crédito pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para aquisição de ônibus, micro-ônibus, miniônibus e embarcação zero quilômetro e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) que disponibiliza uma transferência automática de recursos aos Estados, Distrito Federal e Municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros. (MEC, 2018).

O problema está exatamente na distribuição desses recursos públicos. Levando em conta que as comunidades e municípios têm necessidades diferentes, a distribuição igualitária não resolveria a problemática, por isso, propõe-se que o recurso seja distribuído de forma igualitária (atendendo ao princípio da igualdade), e também de forma equitativa (princípio da equidade), tendo assim uma distribuição justa.

Diante disso, buscou-se analisar, através dos elementos pesquisados com dados oficiais dos municípios e das demais fontes de pesquisa, a efetividade e a qualidade do atendimento desses programas nos municípios do Território Sertão do São Francisco (TSSF), quanto à sua eficácia e a posterior criação de um banco de dados juntamente com os integrantes do Programa de iniciação científica (PICIN-UNEB), para que esse sirva como um suporte de indicadores educacionais, que permita a comparação de situações diversas, medindo a qualidade, com o intuito de propor alternativas para possíveis melhorias.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

“Há, pois, um longo caminho a ser percorrido, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional para a população campesina” (SANTOS, 2017, p. 205). É com base nessa frase da autora que podemos afirmar que, se por um lado há a garantia desses direitos em termos legais, por outro convive-se cada vez mais com a “normalização” da negação desses.



A trajetória pela garantia do direito ao transporte escolar começa quando os legisladores à frente da construção da Constituição Federal de 1988 uniram o direito à educação à obrigação de oferta de transporte escolar, como podemos observar a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 2009).

A oferta de Educação do Campo tem uma longa trajetória de luta, e foi após alguns anos de submissão e também de enfrentamento que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 foi criada, e com ela a proibição do transporte do meio rural para o urbano de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ela uma resolução do Conselho Nacional de Educação, que exerce a função de preservação do cumprimento das leis superiores da educação, como a Lei nº 11.700 de 2008, que determina a garantia de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança, a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Convém ainda lembrar a Lei nº 8.690/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu artigo 53 define que, a criança e o adolescente têm direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (LEI N.8.069/90, ART. 53, V).

É nesse contexto que os municípios devem discutir a verdadeira motivação dessa crescente demanda de Transporte Escolar Rural (TER) implantado em todo país, a partir da assistência financeira do PNATE. Se por um lado se garante o transporte, mesmo que muitas vezes sem a devida qualidade, por outro lado, muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais, principalmente quando este transporte funciona no sentido campo – cidade.

Da mesma forma, o transporte escolar, presente no PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) como objetivo e meta, tem sido usado como forma de redução da oferta da Educação do Campo, à medida que retira crianças e jovens de suas comunidades para estudar em escolas nas sedes dos municípios, ou em comunidades muito distantes de suas residências. Assim, elimina-se a especificidade da Educação do Campo, que tem como um de seus princípios o fortalecimento identitário e cultural das crianças e jovens em suas comunidades. (SANTOS, 2017, p. 202-203).

A estratégia, prevista no PNE, de garantia do transporte escolar é motivo de preocupação no que se refere à “sobrevivência” das escolas do campo, visto que o fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil não para de crescer. De acordo com um levantamento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar. Além disso, ao estimular a saída de crianças, adolescentes e jovens aprendizes do campo, promove-se também o desconhecimento dos que



vivem no campo de sua própria realidade. Não adianta assegurar escola na cidade para as crianças e jovens do meio rural, porque isso as desenraiza do seu mundo, criando, no médio e no longo prazo, para os próprios municípios, mais problemas do que soluções.

“A presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência” (PARECER CNE/CEB Nº 23/2007, p. 6). A importância de manter as escolas nas comunidades rurais, além de contextualizá-las, vai além somente do aspecto econômico, quantitativo, ou até mesmo de ser somente uma forma delas se aproximarem do modo de vida urbano, trata-se acima de tudo de identidade, autonomia e resistência.


Para destacar a importância de construir a autonomia nas comunidades campesinas através da escola, o parecer CNE/CEB Nº 36/2001, parágrafo único, expressa que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologias disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Ao longo do artigo, fica intrínseco perceber que a discussão sobre o (TER) está ligada a outros aspectos, como o acesso à escola pública e gratuita próxima a residência dos alunos, o fechamento de escolas do campo, o esvaziamento dos espaços rurais, e a conscientização crítica das comunidades do campo, visto que “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (FREIRE, 1987, p. 120), e ao notar que a ingênua oferta do ensino público e gratuito não se faz suficiente para assegurar o direito à educação, é preciso oferecer também além do transporte, para que todos possam ter acesso e permanência na escola, a informação, porque é através dela que esses cidadãos e cidadãs constroem uma base crítica e política, que os capacita para não serem apenas acomodados e adaptados, mas que estejam imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, como explica Freire (1987).

Assegurar escolas na cidade para crianças e jovens do meio rural contribui com a promoção do desenraizamento, princípio causador do esvaziamento dos espaços rurais. O TER foi criado para garantir o direito à educação, mas da forma como está sendo executado, transportando as crianças e jovens do campo para as escolas da cidade, desenfreadamente e sem motivos necessários, está negando o pertencimento do sujeito do campo.

E mesmo que a oferta do TER seja executada, outras questões devem ser refletidas, a exemplo, podemos citar a precariedade do TER em muitos municípios do país, sendo inclusive



motivo de denúncias e reportagens que dão destaque a esta problemática. O transporte é gratuito para os estudantes, mas o problema é a situação dos veículos: antigos, mal conservados e de segurança baixa ou perigosa. A autora Elisangela Pereira Lopes, na sua dissertação fala sobre o modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros, e na sua conclusão explica que a desigualdade de renda é um dos efeitos mais preocupantes, que tem causa na oferta insuficiente de transporte escolar.

Realizada a análise das especificações e condições da educação e do transporte escolar na área rural, observou-se, como característica da região a presença da desigualdade da renda e segregação espacial, ocasionada pela oferta insuficiente de serviço e infraestrutura de transportes. Essa situação possui estreita relação com a exclusão social e o baixo nível de bem-estar social da sociedade residente no campo. Ficou claro que a impossibilidade de utilizar o transporte pode restringir o acesso à educação, interferido na condição da vida dos alunos e reduzindo o bem-estar almejado. Dados estatísticos recentes apontaram como principais entraves à consecução do acesso à educação, a ausência de transporte escolar. (LOPES, 2009, p.145).

No caso da nossa pesquisa, essa abarca o Território Rural do Sertão do São Francisco (TSSF), que está disposto em três subdivisões, que são: Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado e Remanso), Margem do rio (Curaçá e Juazeiro) e Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos), ambos estão localizados no interior do norte baiano. A denominação Caatinga foi definida nesta pesquisa para agrupar os municípios que não são banhados diretamente pelo Rio São Francisco.


Para adentrar e conhecer a situação em que o TER se encontra nesses municípios utilizamos os dados fornecidos pelo PNATE, em conjunto com a tentativa de contato com os próprios municípios, sobre os custos gerais com o transporte escolar rural, sendo esse último movimento mal sucedido, ou seja, sem sucesso.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi bibliográfica, ou seja, revisão de literatura dos principais conceitos que norteiam o trabalho. Pode ser chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, podendo ser realizada a partir de livros, sites da Internet, periódicos, artigos de jornais, entre outros, pois o acervo sobre certos conhecimentos pode estar disponível em vários meios de compartilhamento da informação.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto



apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O levantamento bibliográfico tem vários objetivos, entre os mais importantes, podemos citar que ele proporciona um aprendizado antecipado sobre áreas do conhecimento; ele facilita a escolha dos métodos que o pesquisador irá aplicar; e oferece recursos para compor a escrita final do projeto, como a introdução e a discussão do trabalho científico.

A pesquisa se baseia na abordagem quali-quantitativa, junção entre a abordagem qualitativa, que para Goldenberg (1997, p. 27),

(...) a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

E a abordagem quantitativa, que como esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Dito isto, ao se preocupar tanto com a representatividade numérica, através dos dados coletados em sites municipais oficiais, promovemos o devido aprofundamento da compreensão dos resultados a partir das discussões e reflexões a respeito do tema junto com todo o grupo de pesquisa, para que fosse possível se concretizar a análise e apontar os resultados a que chegamos.

## RESULTADOS

O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

A distribuição disponibilizada pelo PNATE dos anos de 2015 a 2019, nos mostra o valor anual repassado para os municípios, de acordo com a quantidade de alunos que frequentam a

escola e o valor gasto com combustível de acordo com o tamanho do trajeto. (O valor em reais corresponde às escolas municipais e estaduais).

**Tabela 1:** Execução financeira e liberação de recursos dos municípios do Território Sertão do São Francisco de 2015 a 2020

Ano	Município	Execução Financeira (R\$)	Liberação de Recursos (R\$)
2015	Sento Sé	R\$ 83.117,76	R\$ 27.705,93
	Sobradinho	R\$ 33.099,44	R\$ 33.099,44
	Casa Nova	R\$ 472.334,08	R\$ 472.304,08
	Pilão Arcado	R\$ 255.076,00	R\$ 255.076,00
	Remanso	R\$ 266.243,52	R\$ 266.243,52
	Campo Alegre de Lourdes	R\$ 294.245,76	R\$ 294.245,76
	Curaçá	R\$ 391.586,88	R\$ 391.586,88
	Juazeiro	R\$ 1.016.822,08	R\$ 1.016.822,08
	Uauá	R\$ 264.613,76	R\$ 264.613,76
	Canudos	R\$ 144.159,68	R\$ 144.159,68
2016	Sento Sé	R\$ 77.487,68	R\$ 4.270,16
	Sobradinho	R\$ 32.243,40	R\$ 32.243,42
	Casa Nova	R\$ 374.400,32	R\$ 374.400,32
	Pilão Arcado	R\$ 256.410,70	R\$ 256.410,70
	Remanso	R\$ 260.317,12	R\$ 260.317,12
	Campo Alegre de Lourdes	R\$ 284.170,88	R\$ 284.170,88
	Curaçá	R\$ 373.659,52	R\$ 373.659,52
	Juazeiro	R\$ 1.078.160,32	R\$ 1.078.160,32
	Uauá	R\$ 260.613,44	R\$ 156.368,10
	Canudos	R\$ 143.418,88	R\$ 143.418,88
2017	Sento Sé	R\$ 71.808,14	R\$ 71.808,14
	Sobradinho	R\$ 38.092,89	R\$ 38.092,89
	Casa Nova	R\$ 345.953,60	R\$ 345.953,60
	Pilão Arcado	R\$ 316.620,50	R\$ 316.620,50
	Remanso	R\$ 237.500,48	R\$ 237.500,48
	Campo Alegre de Lourdes	R\$ 291.875,20	R\$ 291.875,20
	Curaçá	R\$ 255.442,60	R\$ 255.442,60
	Juazeiro	R\$ 765.839,04	R\$ 765.839,04
	Uauá	R\$ 265.058,24	R\$ 265.058,24
	Canudos	R\$ 133.936,64	R\$ 133.936,64
2018	Sento Sé	R\$ 144.058,93	R\$ 144.058,88
	Sobradinho	R\$ 54.377,24	R\$ 54.377,17
	Casa Nova	R\$ 454.729,71	R\$ 454.729,69
	Pilão Arcado	R\$ 461.109,19	R\$ 461.109,19
	Remanso	R\$ 308.048,35	R\$ 308.048,28
	Campo Alegre de Lourdes	R\$ 362.944,59	R\$ 362.944,55




	Curaçá	R\$ 440.393,75	R\$ 440.393,74	
	Juazeiro	R\$ 1.001.069,71	R\$ 1.001.069,67	
	Uauá	R\$ 331.825,06	R\$ 331.825,11	
	Canudos	R\$ 189.164,76	R\$ 189.164,75	
<b>2019</b>	Sento Sé	R\$ 140.683,54	R\$ 140.459,10	
	Sobradinho	R\$ 58.125,44	R\$ 57.694,40	
	Casa Nova	R\$ 701.927,53	R\$ 700.670,39	
	Pilão Arcado	R\$ 537.458,88	R\$ 536.193,48	
	Remanso	R\$ 334.731,30	R\$ 334.422,99	
	Campo Alegre de Lourdes	R\$ 351.763,29	R\$ 351.490,83	
	Curaçá	R\$ 490.274,71	R\$ 489.278,08	
	Juazeiro	R\$ 1.284.795,50	R\$ 1.279.021,26	
	Uauá	R\$ 343.212,24	R\$ 342.423,54	
	Canudos	R\$ 190.820,85	Não consta	
	<b>2020</b>	Sento Sé	R\$ 179.923,48	R\$ 89.961,75
		Sobradinho	R\$ 63.172,80	R\$ 31.586,40
Casa Nova		R\$ 1.131.455,56	R\$ 565.727,80	
Pilão Arcado		R\$ 509.855,40	R\$ 254.927,70	
Remanso		R\$ 347.757,24	R\$ 173.878,60	
Campo Alegre de Lourdes		R\$ 365.002,87	R\$ 182.501,45	
Curaçá		R\$ 508.479,40	R\$ 254.239,70	
Juazeiro		R\$ 1.263.375,74	R\$ 631.687,85	
Uauá		R\$ 334.067,41	R\$ 167.033,70	
Canudos		R\$ 201.969,44	R\$ 5.345,39	

Fonte: (PNATE, 2020)

Além dos programas específicos, existe ainda a possibilidade de utilização dos recursos vinculados à [educação](#) para manutenção e desenvolvimento de programas de transporte escolar (art. 70, inc. VIII, da LDB). Esses valores repassados para os municípios exercem a função de base financeira em que cada município, percebendo a necessidade do lugar e dos habitantes, precisa acrescentar verba nesse orçamento, no intuito de fornecer um transporte escolar de qualidade, que não coloque em risco a segurança dos sujeitos que o utilizam. Ainda não possuímos esse valor acrescentado pelos municípios, uma vez que não se encontra disponível em plataformas digitais, sendo necessário requerer em cada prefeitura respectiva. Vale ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi refletido, quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a sua dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos




sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles. Fechar escolas do campo é crime, e cabe a comunidade e aos seus cidadãos e cidadãs o dever de denunciar.

O letramento é condição básica para que cidadãos e cidadãs participem da nação, contribuindo na construção de uma sociedade democrática, motivo pelo qual, a forma como o TER está sendo distribuído nessas localidades tem um efeito contrário ao que seria conveniente para que as comunidades tenham os seus direitos garantidos.

É impossível falar de negação de direitos à educação e não citar Paulo Freire. Ao analisar o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), percebemos sua proposta que acentua a valorização do sujeito autônomo, sendo a principal via para o processo de construção do conhecimento, se afastando do tradicionalismo e autoritarismo ainda presentes no ensino. E essa proposta se concretizada através de uma educação contextualizada, que luta contra a colonização reducionista do Semiárido, presente nas escolas, que não levam em consideração os conhecimentos prévios da comunidade e dos sujeitos, obrigando-os a aceitar aquilo que vem de fora da sua realidade.

Paulo Freire defende também a formação integral do sujeito, valorizando não apenas a formação acadêmica, mas a formação para a vida que perpassa os muros das escolas e que considera os indivíduos em todas as suas dimensões. Podemos ainda inferir que o principal objetivo de Freire consiste no desenvolvimento de sujeitos críticos, no intuito de conscientização política, cultural, social e lutas de forma coletiva para transformar a realidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância das escolas do campo e a valorização do seu modo de vida, dos seus conhecimentos, associada aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica e capitalista presente no âmbito educacional.

Em razão do desenvolvimento de sujeitos críticos no sentido de conscientização política, cultural e social, é necessário destacar o papel imprescindível das lutas sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que no campo, em 1984, propiciou de forma coletiva com outros movimentos sociais e sindicatos do campo, uma proposta de educação que se contrapunha à Educação Rural que, imposta em um contexto de uma educação desenvolvimentista, buscou “culturalizar” os povos do campo, de forma reducionista, tratando-os como “atrasados” e subjugando-os em contraponto com os povos urbanos, tendo na cultura urbanocêntrica o padrão a ser seguido, um absurdo de compreensão pedagógico e uma aberração no que se refere à perspectiva civilizatória e cidadã de uma sociedade democrática.



Foi por meio das lutas sociais e enfrentamentos políticos que as comunidades camponesas foram conquistando os seus direitos e a sua visibilidade. Por esse motivo, não se pode voltar atrás e nem aceitar o que está acontecendo no nosso Semiárido brasileiro, que de acordo com estudo de Rocha (2020), do ano de 2014 a 2018 foram fechadas mais de 8 mil escolas do campo, enquanto que o número de escolas urbanas fechadas no mesmo período é quase insignificante. Trazendo essas estatísticas para os municípios que foram abarcados na nossa pesquisa, sendo eles: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos, identificamos em Rocha (2020), que cerca de 111 escolas foram fechadas e 242 escolas paralisadas nos municípios, obrigando a maioria dos alunos a se deslocarem para escolas urbanas, provocando o já citado, esvaziamento dos espaços rurais. Esse é um dado alarmante e que provoca questionamentos, que demonstra a vulnerabilidade do direito à Educação nas comunidades camponesas, comprometendo o futuro das gerações mais novas, uma vez que as mais velhas já foram alijadas desse direito.

Pra concluir, perguntamos: por que um número tão grande de escolas do campo fechadas? Por que existe uma disparidade entre os fechamentos de escolas do campo com os fechamentos de escolas urbanas? Por que o TER é visto como a solução para essa problemática e não a garantia permanência, por meio da construção e manutenção das escolas perto da residência dos estudantes?

## REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº04/99**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf) Acesso em: 20 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE nº 33/2000, de 07/11/2000**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB33\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB33_00.pdf) Acesso em: 20 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Paracer CNE/CEB 23/2007 de 1909/2007.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=63041-pceb023-07-pdf&category\\_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63041-pceb023-07-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192) Acessado em 27/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF: Presidência da República, 1990.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. Dados disponíveis em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate> > . Acesso em: 15 out. 2020.

COLLICCHIO, Erich. (Org.). **Pesquisa Nacional Custo Aluno:** O transporte escolar rural sob diversos olhares. Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2013. 318 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LOPES, Elisangela Pereira. **Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros.** 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Transportes Urbanos)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE).** 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao13> . Acesso em: 16 abr. 2020.

ROCHA, Ádma Hermegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo:** Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro. (Dissertação de Mestrado). Juazeiro: BA: PPGESA/UNEB/DCH-III, 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf> . Acesso em 15 dez. 2019.



# CAPÍTULO 6

## DESAFIOS À GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Hanna Karoliny Feitosa Barbosa, Graduando de Pedagogia, UNEB  
Edmerson dos Santos Reis, Professor titular, Doutor em Educação UNEB

### RESUMO


O presente artigo é parte dos resultados do projeto de pesquisa - Observatório dos Indicadores de Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (OBSERVATÓRIO - TSSF), tendo como objetivo trazer uma análise dos indicadores da formação continuada dentro da realidade dos dez municípios que compõe o Território do Sertão do São Francisco, situado no Semiárido brasileiro, no norte baiano. A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, sendo o seu principal fonte de informações os bancos oficiais de acesso livre dos dados da Educação Pública. A análise se fundamenta na triangulação dos dados, o que permite maior diálogo entre as informações, as referências teóricas e as inferências dos pesquisadores. Destacamos as leis que asseguram a oferta da formação continuada enquanto direito, bem como a negação desse na prática cotidiana dos docentes, apontando os impactos no processo de ensino-aprendizagem nas redes municipais. Concluindo, é possível afirmar que os melhores indicadores educacionais são constatados principalmente naqueles município que garantem, em efetividade, o sistema de garantia da formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Indicadores da Educação. Semiárido Brasileiro. Políticas Públicas. Direito à Formação.

### INTRODUÇÃO

Ao falar de Semiárido, é preciso buscar na memória histórica as visões que marcaram esse território durante décadas, um lugar alvo de preconceitos e estigmas, criados pelos representantes da elite nordestina, que se apropriava das distorções e preconceitos para continuarem dominando os mais necessitados. Esses estigmas foram reforçados/socializados pela mídia com uma visão limitada e distorcida de que só havia seca, chão rachado, miséria, e que as pessoas viviam "combatendo" o próprio clima, e precisavam de um assistencialismo constante e uma comoção por parte do estado e das grandes organizações dos outros países.

Atualmente (2021), devido aos planos de desenvolvimento visando a Convivência com o Semiárido, novas visões surgiram e a riqueza desse local vem sendo desvelada, bem como seus reais problemas, que mais têm relação com as gestões públicas e investimento do que com o clima semiárido. Conforme aborda Lima (2011, p. 85), “esse discurso sobre o semiárido como espaço de pobreza e miséria, também, foi incorporado às narrativas educacionais”, desse modo,



superar essas narrativas é falar também de formação continuada, como parte desse desenvolvimento.

Nesse contexto, a formação continuada é um acompanhamento que tem como intencionalidade o aperfeiçoamento de docentes que já estão atuando nas escolas. Direito esse, conquistado e assegurado no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo o principal responsável pela realização é o município, porém, pode haver parcerias com outros órgãos e entes federados. Logo, a continuação no processo de aperfeiçoamento do docente é uma questão indispensável, pois esse permite que o profissional esteja melhor preparado para uma atuação exitosa nos diferentes cenários em que cada aluno apresenta uma dificuldade singular.


Assim, para realização dessa pesquisa foram utilizados dados oficiais disponíveis nos sites de domínio público e livres, com o objetivo de levantar a existência de informações sobre as vertentes e ofertas adotados pelos dez municípios do Sertão do São Francisco na garantia do sistema de formação continuada dos docentes,

Desse modo, para fundamentar esta escrita foram utilizados referenciais que discutem sobre a importância da formação continuada, como: o livro “Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores”, lançado em 2014; Lima (2011), estudioso da Educação Contextualiza e formação continuada no Semiárido Brasileiro; Chimentão (2009), também pesquisadora da formação continuada, dentre outros.

Dessa forma, esta escrita traz três indicadores educacionais: o percentual de formação continuada de docentes por município (no TSSF) no ano de 2019; um recorte em detalhes de dois dos dez municípios, sendo: Remanso e Sento-Sé, entre 2007 a 2019; além disso, os números de participantes versus aprendizado adequado para etapa escolar na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, na rede municipal de ensino no TSSF, segundo a prova Brasil de 2017.

## **METODOLOGIA**

Na busca de uma maior compreensão sobre as questões que permeiam a formação continuada, optou-se por uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa, pois, seguindo a lógica a primeira, vem “como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 34), desse modo, esta abordagem permite analisar os dados concretos e também refletir as subjetividades que permeiam o TSSF.



Além disso, para respaldar essa discussão foi lançada mão sobre as bibliografias de interesses, buscando as leituras de autores que dialogavam e discutiam sobre a temática geral da Educação, Semiárido, Políticas Públicas e a Formação Continuada dos Docentes. Ademais, os indicadores apresentados aqui, foram extraídos dos bancos de dados (primários) como: o Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) e Portal Qedu, As informações destas plataformas foram colhidas e analisadas, com o intuito de colaborar com o nascimento e alimentação de um site organizado junto aos demais integrantes do Projeto geral de Iniciação Científica (PICIN-UNEB), intitulado de “Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco – OBSERVE-TSSF”. O Território do Sertão do São Francisco esta localizado no norte da Bahia e abrange uma área de 61.750,70 Km<sup>2</sup>, comportando 10 (dez) municípios – Juazeiro, Casa Nova, Remanso, Sento-Sé, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes, Sobradinho, Curaçá, Uauá e Canudos. Assim, a criação desse observatório passa a servir como ferramenta prática e rápida dos indicadores educacionais presentes nessa região.


## REFERENCIAL TEÓRICO

A Formação Continuada se mostra como uma possibilidade de atualização dos profissionais em atuação, significa garantir o direito de atualizar-se para um melhor fazer pedagógico. Nesse sentido, Chimentão (2009, p.3), discorre que “Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola”. Assim, as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem é uma barreira que pode e deve ser superada. Isto vem sendo reafirmado nos estudos de Neri, pois:

O processo de formação precisa ajudar os professores e professoras a desenvolver suas capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos; levá-los a agir a partir de uma reflexão teórica, que possa contribuir para a reconstrução da ação pedagógica. Pensar um programa de formação continuada é essencial à construção de um novo currículo que terá como referência à realidade do professor, professora e do aluno, na sua complexidade e contradições. (NERÍ et al, 2006, P.119)

Destarte, pensar um processo de formação eficaz é necessário, visando superar as dificuldades que os professores encontram no cotidiano de sua prática. Abordar esta temática é falar de pesquisa em educação, políticas públicas, incentivo e valorização da carreira dos profissionais docentes em serviço.

É importante destacar que aprender não é uma questão só do cognitivo, mas envolve diversos outros fatores, a saber: estrutura da escola, envolvimento da comunidade escolar, a



intencionalidade dos conteúdos presentes nas formações, e a busca constante pela superação das mazelas de um sistema educacional que reflete a forma como a sociedade está desestruturada. Como destaca Lima (2010, p.177-178):

Nesse caso, pesquisamos, em educação, formas de desvendar os problemas que perpassam pelo contexto das práticas educativas e apontar novos caminhos e alternativas para a construção de políticas e práticas educacionais comprometidas com a formação crítica cidadã e com a transformação social.

Desse modo, um bom docente é aquele que tem a oportunidade de se aperfeiçoar, e consequentemente, melhorar os índices educacionais como um todo, afirmando o direito de estudar, ensinar e aprender com qualidade. Porém, infelizmente, a garantia desse direito ainda não têm chegado à maioria dos docentes atuantes no Território do Sertão do São Francisco, como mostram os dados estudados.


Ressaltamos que a formação continuada, atualmente (2020), é garantida na legislação, como por exemplo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que discorre no parágrafo § 1º que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Além de outras possibilidades como parcerias com Organizações não Governamentais (ONG’s), universidades e comunidade. São variadas as possibilidades de organizar as formações continuadas para os docentes, a depender da demanda e necessidades de cada local e grupo educacional.

Ademais, é necessário abordar ainda sobre a qualidade, algo que vai além da quantidade da oferta, a formação continuada na qual acreditamos precisa fazer sentido para os sujeitos que dela participam, que seja capaz de impactar nos indicadores de aprendizagem e formação emancipada dos alunos, pois, como discorre Mozart (2014, p.35):

É reiteradamente apontado o ‘baixo impacto’ dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes.

É desta perspectiva, que a formação continuada deve cumprir o seu papel na melhoria da preparação para a atuação docente. Se assim se faz, haverá um real impacto sobre a vivência do docente em serviço, que após a experiência, trocas e diálogos no espaço da formação, seja possível desvelar novas ideias e abordagens pedagógicas ou que seja possível dialogar e resolver problemáticas cotidianas específicas de cada contexto, uma formação que não seja apenas um número, mas que seja algo concreto que corrobore de fato no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.





Portanto, pesquisas como essas funcionam como uma guia para os gestores públicos de cada um dos dez municípios do TSSF, sendo que, todos os dados encontrados foram analisados, organizados e sistematizados, estando disponíveis no site do (OBSERVATÓRIO-TSSF<sup>1</sup>) para serem apreciados, baixados e refletidos pelos sujeitos da pesquisa: que são os profissionais em serviço, bem como os gestores, representantes, comunidade escolar, conselhos e dentre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do que foi exposto, mostrar o percentual de docentes atuantes na rede municipal do TSSF, traz uma análise de onde, e em quais os municípios, os docentes e alunos tem passado por esse descaso, da negação do direito. Conforme, instituído na PORTARIA Nº 1.403, DE 09 DE JUNHO DE 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, define o seguinte:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e tendo em vista as disposições da Lei nº 9131, de 24 de Novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores, resolve

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. (BRASIL, 2003, ART. 1º INCISOS I-III)

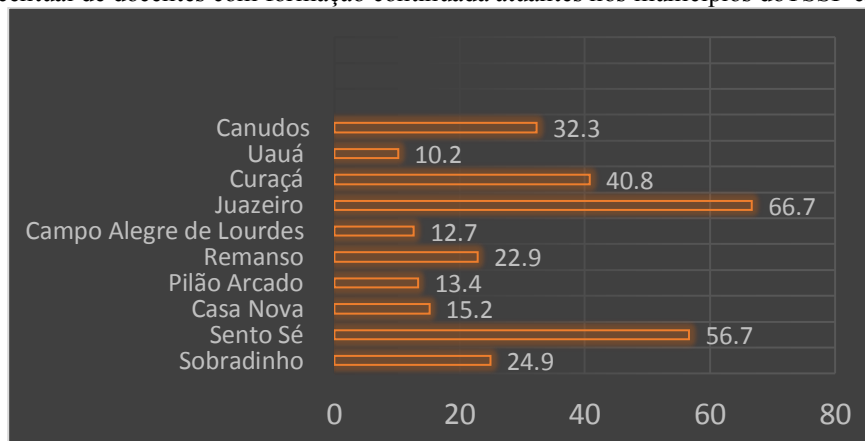
Porém, apesar da formação continuada e suas nuances serem amparada pelas políticas públicas ainda se mostra na prática pouco efetiva, como observado a partir do levantamento nos bancos de dados as informações sobre o Território Sertão do São Francisco (TSSF), que é composto por: Juazeiro, Casa Nova, Remanso, Sento-Sé, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes, Sobradinho, Curaçá, Uauá e Canudos, foram analisadas e transformadas em gráficos, como mostram as figuras a seguir:

---

<sup>1</sup> <https://www.observatoriotssf.com/>



**Figura 1:** Percentual de docentes com formação continuada atuantes nos municípios doTSSF em 2019



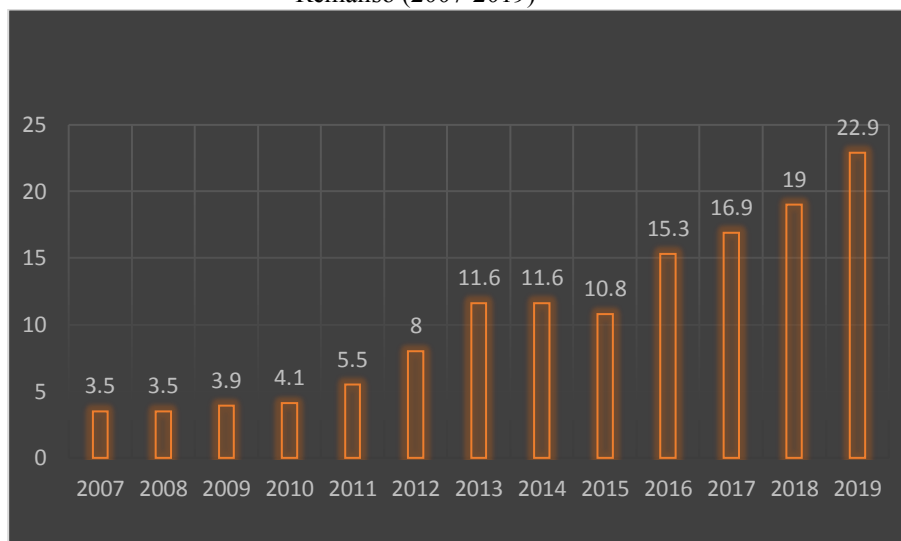
**Fonte:** OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2020)

Na **figura 1** é possível visualizar o quadro da formação continuada nos dez municípios no ano de 2019, em um panorama geral segundo o OPNE: os dados são preocupantes, sobretudo, nos municípios em que o índice de formação continuada não alcança nem a 35% do total de profissionais atuantes, sendo o caso dos municípios de Canudos (32,3); Uauá (10,2); Campo Alegre de Lourdes (12,7); Remanso (22,9); Pilão Arcado (13,4); Casa Nova (15,2) e Sobradinho com (24,9). Ficam de fora desse percentual apenas: Juazeiro, Sobradinho e Curaçá, que apresentam indicadores mais positivos na oferta da formação Continuada e em seus respectivos municípios.

Na **figura 2**, que apresentamos em seguida, destacamos os dados levantados sobre o percentual de formação continuada ofertada no município de Remanso entre os anos de 2007 a 2019. É possível analisar que entre os dez municípios do TSSF, Remanso é um dos que apresentam os indicadores da oferta de formação de maneira mais baixa, um quadro preocupante, apesar de um leve aumento consecutivo nos anos de 2017 (16,9); 2018 (19); e em 2019 (22,9) ainda possui, cerca de 77,1 % do corpo docente com o direito da formação negado.



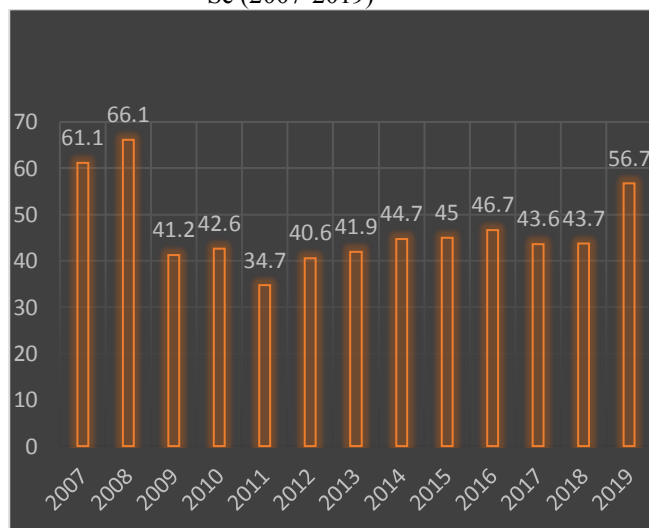
**Figura 2:** Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Remanso (2007-2019)



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2020)

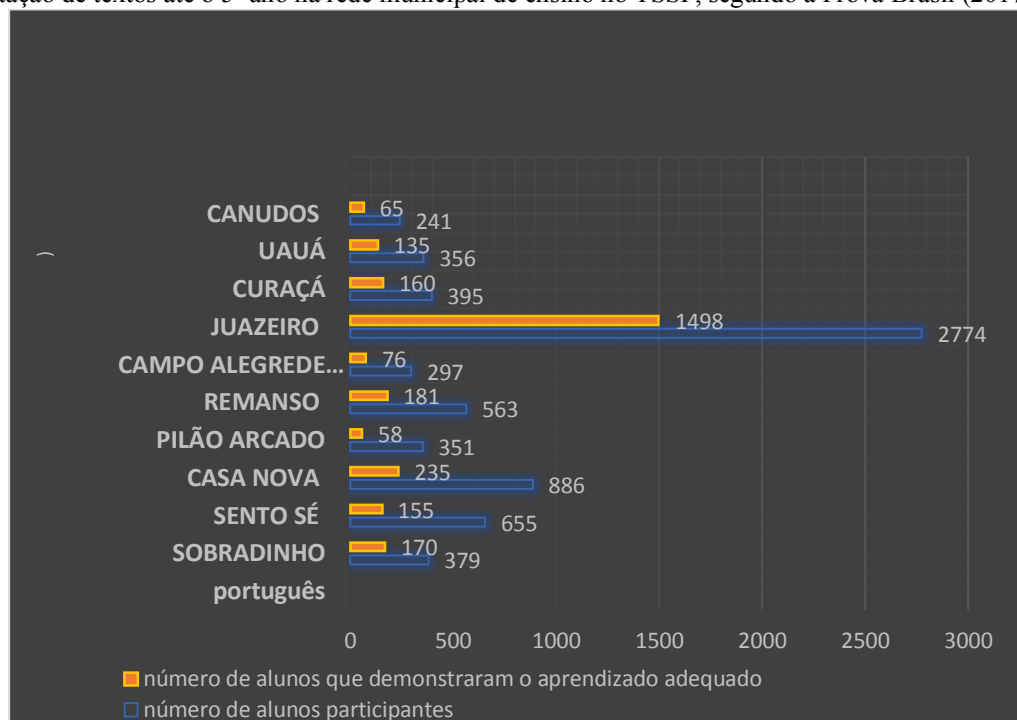
Na sequência, **figura 3** representa a formação no município de Sento-Sé, segundo os dados primários coletados no OPNE, seu maior indicador foi no ano de 2008 alcançando um percentual de 66,1, chegando, porém, em 2019 com uma queda para 56,7%, mas ainda assim, tem sido um dos mais altos percentuais de oferta da formação entre os dez municípios do TSSF. Entretanto, o investimento ainda tem sido insuficiente, a quantidade de docentes sem ter o acesso a formação continuada é bem significativa.

**Figura 3:** Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Sento Sé (2007-2019)



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2020)

**Figura 4:** Números de participantes versus aprendizado adequado para etapa escolar na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino no TSSF, segundo a Prova Brasil (2017)




Fonte: QEDU (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2020)

Na figura 4, por sua vez apresenta os dados relacionados à aprendizagem discente, sendo possível observar o número de participantes da prova Brasil 2017 versus o aprendizado esperado dos estudantes para sua etapa escolar na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano da rede municipal de ensino no TSSF. Segundo a prova Brasil de 2017, participaram dessa avaliação 6897 (Seis mil, oitocentos e noventa e sete) alunos do TSSF. Somando a quantidade de alunos que atingiram um nível adequado, resulta apenas em 2733 (Dois mil Setecentos e trinta e três) alunos. Significa dizer que 4164 (Quatro mil, cento e sessenta e Quatro) alunos não aprenderam o adequado para sua etapa. É um número muito preocupante, pois a educação é um conjunto inerente, como defende Ramos (2014, p.23)

A capacitação dos professores é a alavanca mais acionável, ou seja, mais aberta ao direcionamento por parte de secretarias de Educação e escolas e a que mais influencia o desempenho dos alunos. Estudos comprovam que estudantes expostos a bons docentes aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentual de notas de sua classe.

Desse modo, a oportunidade do professor se aperfeiçoar colabora de forma significativa para elevar o processo de aprendizagem dos discentes. O incentivo através das políticas públicas e a efetivação de parcerias para garantir o direito de uma formação continuada adequada ao contexto da escola, com remuneração salarial condizente ao trabalho desenvolvido pelo professor, oportunidade de carreira e incentivos no geral, são pontos decisivos para o processo de evolução dos docentes e, na sequência, os seus alunos.



Assim sendo, deixar o profissional sem um acompanhamento de atualização, adequado às suas vivências pedagógicas, significa o abandono do ideal de construção de uma educação de qualidade. A formação continuada é um dos vários aspectos que devem ser levados em conta na hora de avaliar os índices que mostram o fracasso ou sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois a educação é permeada por inúmeras facetas que precisam ser compreendidas na sua complexidade.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada que a mudança se torna possível. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola e o contexto político e histórico no qual ela está inserida

Nesse contexto, para a análise, visualização e reflexão do cenário educacional de cada localidade tornou-se importante a criação do “Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco – OBSERVATÓRIO-TSSF”, que está à disposição para toda comunidade, dirigentes municipais, gestores, representantes, pesquisadores e todos que buscam informações sobre a formação, aprendizagem, regularidade dos conselhos municipais de gestão social da Educação, fechamento de escolas, classes multisseriadas, dentre outras questões que envolvem a educação enquanto direito.

Todos nós podemos ser agentes de transformação de indicadores dos locais em que vivemos, usando táticas como a observação e fiscalização da garantia dos nossos direitos, estar atuantes na cobrança por políticas públicas e indicadores de eficiência, ressaltando ainda que, o acesso digno aos nossos direitos é o mínimo que esperamos dessa forma de organização social e do papel de um Estado que se preocupa desde o presente, com o futuro da nação e dos seus cidadãos e cidadãs.

Se há preocupação em garantir que o sistema educacional do TSSF consiga atingir os melhores indicadores educacionais, no seu conjunto, é imprescindível o investimento na formação continuada, para que não permaneça a distorção ainda presente, em que, apenas dois municípios têm esse destaque entre os 10 (dez) do território. Fica evidente que os resultado do prova Brasil e mesmo do IDEB, como outros dados vão apontar, se fazem melhores, exatamente



nesses dois municípios que possuem um maior investimento na formação continuada dos seus docentes.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: &60; <https://www.gov.br/mec/pt-br&62;>. Acesso em: 14 mar. 2020.**

CHIMENTÃO, Lilian. O significado da formação continuada docente. 4º CONPEF **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar.** Londrina Paraná, 2009. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo.comor.al2.pdf&62;>; Acesso em 09 mar 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.403, de 09 de Junho de 2003** . Disponível em: &60; [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf &62;](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf&62;) ; Acesso em: 15 mar. 2020.

LIMA, E. S.; OLIVEIRA, A.D. As contribuições da pesquisa em educação para a produção de conhecimentos no semiárido. In SILVA, C. M. S.; CANTALICE, M.L.; ALENCAR, M. T.; SILVA, W. A. L. S. (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto.** INSA. Triunfal gráfica e editora: Campina Grande, 2010.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no semiárido:** ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011. 260fs.

NÉRI, Â. C. et al. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semi-árido.** In Educação para Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas. 2ª Edição. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro/Selo Editorial-RESAB, 2006. 156 p. II.

RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Formação Continuada de Professores no Brasil:** acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores. São Paulo: Cross Content, 2014. 121 p.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 34, 2017.



# CAPÍTULO 7

## A IMPORTANCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Cristiana Rodrigues da Silva, EMEB Palmiro Gaborim/SP  
Edna Albuquerque Ferreira, Prefeitura Municipal de Franco da Rocha/SP  
Fabio Jose Antonio da Silva, Prefeitura Municipal de Apucarana/PR  
Marli de Brito Moretto, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SP

### RESUMO


Este artigo coloca a importância do projeto político-pedagógico (PPP) e as discussões que devem ocorrer dentro da instituição escolar, levando em consideração a política a ser construída pela comunidade escolar. A construção de um projeto permite direcionar caminhos e estratégias a serem seguidos por toda a comunidade escolar. Permite uma visão de como os integrantes da escola e a comunidade direcionam os objetivos às necessidades e exigências, para que sejam capazes de modificar a sua realidade, respeitando os seus ideais e os direitos como participantes e estudantes dentro do ambiente escolar. Enfatizando a condução e os pressupostos de uma gestão democrática e interativa com a comunidade. Citarei o histórico da elaboração de projetos para a educação no Brasil, acredito que seja importante compreendermos essas definições que mostram como evoluímos e a necessidade dos mesmos para a evolução da Educação. Além da definição de Projeto, Pedagógico e Política para compreensão para elaboração do mesmo. Os métodos apresentados visam buscar auxílio e suporte em sites acadêmicos confiáveis como Scielo e autores que abordem o assunto da melhor forma, que diante dos resultados consigam alcançar assim uma maneira de mostrar tais importância para uma parceria mais qualitativa e quantitativa, para que assim consiga chegar com conceitos de Gandin (2001) e Robert (1998).

**PALAVRAS CHAVES:** projeto político pedagógico – gestão democrática

### INTRODUÇÃO

Quando se fala em projetos na educação o primeiro fato nos leva a refletir o que se quer a curto, médio e longo prazo. Sempre pensamos em formar cidadãos com capacidades a serem desenvolvidas, sejam elas voltadas para a ética, linguística, lógicas matemáticas e que possam interagir dentro do ambiente no qual está inserido e utilizem essas habilidades com êxito. Porém, num projeto educativo é necessário lembrar que sempre haverá a necessidade de revisão e ajustes de acordo com a evolução da comunidade escolar. Outro ponto que deve ser abordado que não existe um produto final que seja cem por cento acabado, são exigências de reflexão contínua e permanente que devem ser abordadas na construção do mesmo dentro de uma equipe de educadores.

Este artigo destacará que para obter uma educação de qualidade dentro da escola, não é necessário simplesmente as melhorias dentro da gestão de uma sala de aula e de capacitação dos profissionais, mas sim de uma organização da escola que é capaz de apontar quais as



necessidades e compromissos estabelecidos por todos os participantes da comunidade escolar. Como cita Gandim:

(...) "é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade." (GANDIM, 2001, p. 83).

Quando se compreende que durante a elaboração de um projeto, o mesmo, deverá estar aberto a mudanças e intenções que se buscam para que seja transformado os desejos e sonhos.

O projeto político pedagógico (PPP) define uma escola, ou seja, o que almeja para os seus alunos é um caminho a ser traçado e percorrido, este ato de planejar permitirá um ambiente escolar organizado.

A escola ao fazer o PPP, compreende qual a sua função como sistema educacional, e melhora a sua articulação com a comunidade escolar, porque terá definidos as suas metas e seus planos.

## **A NECESSIDADE DA CRIAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Em 1980 o Brasil viveu um movimento de democratização, o que contribuiu para a inovação da gestão democrática de ensino público, neste período surgiram pesquisas lideradas por grandes teóricos e estudiosos brasileiros voltados para a pesquisa sobre o Projeto Pedagógico, inclusive com a colaboração de franceses e portugueses.

Na Constituição Federal, no capítulo que se refere à Educação, no artigo 206, incisos I, III, VI e VII (igualdade de condições de acesso à escola, garantia de padrão de qualidade e pluralismo de ideias), os princípios norteadores que favorecem a gestão democrática dos sistemas de ensino público, que passou a incluir a população, antes excluída.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), houve um estabelecimento regular de como seria a gestão democrática dentro do trabalho pedagógico e como seria feito a participação da comunidade escolar e dos educadores.

Passou então a definir através de um Projeto Pedagógico uma maneira de efetivar e assegurar a gestão escolar uma visão ampla sobre as políticas educacionais. A partir desta definição as escolas começaram a se organizar para elaborarem o seu projeto político pedagógico, priorizando a aprendizagem e a participação de toda a comunidade escolar.





## CONCEITO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A definição da palavra *projeto* vem do termo em latim *projectu*, na qual significa “algo lançado à frente”. Veiga (2013, p. 12) afirma que um projeto é um plano para realização de um ato e também pode significar desejo, propósito, intuito.

O projeto da escola deve ser construído pensando no futuro, se adequando na sua realidade mais próxima possível. Dentro dele serão definidos os objetivos e as ações e métodos que serão utilizados para alcançá-los, buscando um ensino que atinja todos os alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 345-346).

O foco do projeto deve estar voltado para a comunidade escolar direcionando esse processo de escolarização, tratando-se de um projeto pedagógico.

A definição da palavra *pedagogia* tem origem grega, que significa condução da criança ou infância. Levando então em conta o significado sabe-se que está relacionada a condução dos processos educativos.


A palavra política vem do grego *politikós*, que está relacionado aos cidadãos, todo projeto pedagógico é político por estar associado ao vínculo social da escola pública, sendo um ambiente formador de cidadãos para ativamente participarem de uma sociedade. Para que se atinja essa proporção no seu processo de elaboração a sua essência está voltada na elaboração juntamente com a comunidade escolar, que juntas formularão ações para o mesmo objetivo. Como bem conceitua a nomenclatura PPP, dizendo Vasconcelos (2014):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2014, p.169)

A frente deste processo de elaboração entra em cena o diretor escolar que deverá ser o articulador, conhecedor e estimulador para que este projeto político e pedagógico seja construído e voltado para a sua comunidade escolar. Esse processo de mobilização da comunidade para que compreendam como funciona e como deve ser feito o PPP.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ELABORAÇÃO DO PPP

A gestão democrática leva a reflexão sobre a estrutura de poder da escola, visando a socialização, incentivando a participação de todos os participantes do âmbito escolar e da



comunidade na tomada de decisões. A gestão democrática é essencial para a elaboração do PPP, pois será importante para eficácia da integralidade das ações da escola, políticas e pedagógicas. Todos dentro da escola devem participar para definir o rumo e os objetivos que se almeja atingir. Este é o momento que a escola e comunidade se comunicam e as relações se estreitam. Ressalta Libâneo (2013)

a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2013, p.89).

Faz se necessário lembrar que a participação de toda a comunidade escolar é necessária, e que os diretores percebam qual a importância desta participação e que ela ocorra realmente, não fique somente nas aparências. Durante a elaboração uns dos equívocos é querer uma escola “modelo” sem ouvir os participantes dela, essa criação faz se necessária estar de acordo com a realidade da comunidade do bairro, na qual a instituição pertence. E ouvir os docentes e funcionários que dela fazem parte que conhecem muito mais as dificuldades rotineiras dentro do âmbito escolar e como superá-las ou pelo menos amenizá-las.

## COLOCANDO EM PRÁTICA O PPP


Este momento talvez seja mais difícil do que a elaboração, pois é necessário a participação de todos e faz se necessário a retomada das conversas. Como bem coloca Garcia:

“[...] implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada”.

Para que seja colocado em prática é importante que cada um saiba quais são as funções dentro desse projeto e também aja um acompanhamento do que está sendo realizado. Cabe entender que se não tiver este momento de acompanhamento tudo o que foi feito e objetivado dentro do PPP pode não acontecer de acordo com o tempo estipulado. Ressalta Libâneo, Oliveira e Toschi

“[...] a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos”

Percebemos que a gestão escolar tem uma função importante neste momento, mesmo que o gestor mude de escola o projeto político continua e aqueles que estão presentes, são responsáveis em continuar a efetivação do PPP e integrar-se ao novo diretor. Este momento é



de valorização da educação e não achar o que estava feito dependia, exclusivamente, da direção passada. A construção dos sujeitos requer que todos estejam envolvidos para vivenciarem as diversas fases do projeto. Bussmann (1995, p. 43 apud Veiga, 1996, p. 14) afirma que,

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

O diretor então tem um papel essencial para a execução do projeto e tendo sempre como parâmetro os dados da escola, que são conhecidos através das avaliações contínuas no ambiente escolar. Conforme Vasconcellos, p. 62)

a gestão envolve estratégias, onde a comunicação exerce papel fundamental, como ponto de partida para que todos se entendam. Assim é importante ao gestor discutir soluções possíveis e promover negociações, assumir responsabilidades e deixar que os outros também assumam; ser ouvido, mas também ouvir, valorizar os aspectos positivos do grupo, deixando claras as suas intenções para com a escola e zelar pela total transparência de todas as ações.

Entender que a gestão não pode ser autoritária e descomprometida com os seus participantes que assumam o seu papel, deve ser sim integradora de todos e estar informada sobre a realidade escolar. É necessário que seja feita uma avaliação dos momentos das etapas que vão sendo realizadas.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia desenvolvida no artigo busca conteúdos qualitativos, que abordam artigos acadêmicos de autores que tratam do assunto de relações interpessoais sendo fundamental para o ensino e aprendizagem, apresentando também análises de dados com o tema levantado, abrangendo assim um método mais eficaz para o processo de formação do indivíduo diante dessa parceria coletiva.

Buscando assim, em recursos da internet, artigos científicos, acadêmicos do site Scielo, e Pré-projeto, que aborda o conteúdo do tema. Bem como, uma pesquisa com autores como Nobre (1987), Tiba (1996), Bordenave (1983), entre outros.

## **DISCUSSÃO**

O maior desafio da elaboração do PPP é garantir uma educação de qualidade para todos, além de assegurar o ensino que atinja a todos independente de suas condições econômicas e



sociais.

No PPP tem que estar definido o que se deseja para a escola e para a comunidade escolar, que sociedade e cidadãos se quer formar, são atributos essenciais para a elaboração do projeto de qualidade, pois através dele é que se chegará ao que foi pretendido desde o início.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.117).

Entretanto, para promover está qualidade no ensino deve se refletir sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores e dos demais participantes do âmbito escolar. Afirma Veiga (2013, p.20)

A formação continuada é indispensável para a discussão da organização da escola como um todo e de suas relações com a sociedade. A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 2013, p. 20).

O PPP deve contemplar a formação dos profissionais da escola, cabe ao diretor verificar quais a necessidades do seu grupo para que aconteça a formação continuada efetivar esse momento com apoio pedagógico.

Já para Vasconcelos (2004a, p.169) tem a seguinte colocação:


É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A importância desse documento para as escolas, porém muitas ainda não têm o que é preocupante. Quando estudante de pedagogia (estágio) solicita tal documento, o diretor coloca que o mesmo está em construção ou apresenta outros documentos querendo justificar que estão realizando. A falta de compreensão que o Projeto Político Pedagógico é importante para o crescimento escolar ainda é muito grande.

Então, percebe-se que é um instrumento e documento que direciona a organização das atividades, importante para conduzir as ações dentro ambiente escolar

## CONCLUSÃO

O presente artigo nos faz refletir sobre a história do Projeto Político Pedagógico é uma



conquista que deve ser bem aproveitada, no qual será traçado os objetivos da escola e no que se almeja para esta a comunidade escolar. O PPP será influenciador em todos os espaços da escola, pois foi e será instituído com os participantes da mesma e com os meus ideais.

A busca pela participação efetiva e coletiva de alunos, educadores, funcionários, pais e a comunidade, cabe ao diretor ser um articulador neste momento e não só na elaboração, mas também para que acompanhem e façam as suas observações que contribuam com o dia a dia da escola. Tornar a escola num ambiente democrático, onde todos possam colaborar com as suas opiniões, percebe-se então que não é uma tarefa simples. Esse processo terá diversos obstáculos pessoais e coletivos, mas necessário para tornar-se uma comunidade articuladora e participativa e fundamentada teoricamente.

Esse trabalho para a elaboração do Projeto Político Pedagógico requer muita paciência e empenho de todos para a efetivação. Cabe a todos estarem cientes que quando acharem que tiverem terminado, já não esteja mais de acordo com a realidade escolar, então faz-se necessário a mudança necessária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28/11/2015. <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAenZQAG/ldb-9394-96>.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa. São Paulo, Cortez, 1991

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O Público e o privado: trajetória e contradições. In: VELLOSO, Jacques. Estado e Educação. Campinas, SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

VASCONCELLOS, Celso, Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.



# CAPÍTULO 8

## AUTONOMIA, HETERONOMIA E PROTAGONISMO NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: ARTIFÍCIOS E ARTIFICIALIDADES EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO NÃO-PRESENCIAL

**Renan Vieira de Santana Rocha**, Psicólogo Sanitarista e Professor Universitário, UNIFACS.

**Gabriel Vieira de Santana Rocha**, Graduando em Filosofia, Residente Pedagógico, UFBA.

**Beatriz Borges Brambilla**, Psicóloga e Professora Universitária, PUC-SP.

**Pablo Mateus dos Santos Jacinto**, Psicólogo e Professor Universitário, UNIJORGE.

### RESUMO


O presente texto, estruturado sob o desenho de um ensaio teórico-crítico (Cf. ADORNO, 1986; MENEGHETTI, 2011), visa a apresentar breves inquietações dos autores quanto ao cenário atual da educação brasileira, marcado e demarcado, social, econômica e politicamente, pela pandemia do novo coronavírus. Este cenário, cremos, não apresenta elementos pertencentes apenas ao momento de agora, mas revela também nuances de um agregado histórico, que diz da precarização das relações educacionais brasileiras, pela via da imposição do modelo de ensino à distância e pela via da responsabilização dos estudantes pelo seu próprio processo de aprendizado, mas no sentido do esvaziamento da função docente, mercantilizando e mecanizando a educação. Partindo de tais considerações, nosso objetivo é discorrer sobre os conceitos de *autonomia*, *heteronomia* e *protagonismo* nas relações educacionais, em diálogo com autores como Immanuel Kant (1986 [1785]), Michel Foucault (2000 [1978]), Paulo Freire (2019 [1999]) e Bertolt Brecht (1978 [1970; 1973; 1976]), para, destas análises, defendermos uma perspectiva do que consideramos um processo protagônico contemporâneo coerente para a educação brasileira – tamborilando, assim, mais detidamente, com as ideias do último autor supracitado, a partir de sua obra “Estudos sobre o Teatro”, de compilado final em 1978.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia; Heteronomia; Protagonismo; Educação.

### INTRODUÇÃO

O conhecimento, enquanto produto e produtor de relações estabelecidas social, econômica e politicamente, representa o conjunto de compreensões de uma determinada sociedade sobre si, influenciando e sendo influenciado pelos avanços e contradições presentes nesta mesma sociedade. No campo da educação, este mesmo conhecimento diz dos rascunhos de realidade na vida de educandos e educadores, sendo mais facilmente articulado, enquanto conhecimento aprendido, quando este “faz sentido” na vida das pessoas que, sobre ele, se debruçam (Cf. FREITAS; FREITAS, 2018).

Muito embora o conhecimento – e, por óbvio, a sua produção – possa estar no campo dos agenciamentos sociais, nem sempre servindo a uma práxis libertadora, este se configura como uma espécie de “liga” que conforma a sociedade onde nasce, motivo pelo qual a discussão



sobre tal nunca deve trafegar pela linha de seu abandono – como alguns, por vezes, querem nos fazer crer – mas pela linha da defesa de uma perspectiva crítica frente à sua construção. Logo, o conhecimento como uma atenta *cotidianidade*, como uma ressonância de vida, como uma práxis implicada com a realidade e com a liberdade (Cf. FREIRE, 1969).

Não obstante, o que se tem vislumbrado no Brasil, ao longo dos últimos cinco anos, é a antítese do que defendemos anteriormente. Defender o conhecimento, sua produção e sua crítica tem sido objeto de, por um lado, ataques, e, por outro lado, negações, como se o mesmo fosse uma representação *descartável* da sociedade, em que o seu rigor e/ou a sua historicidade vão sendo desconsiderados, em defesa de perspectivas políticas notadamente alinhadas a um posicionamento (neo)liberal e (ultra)conservador, que se beneficia com o recrudescimento e com a falta de acesso ao conhecimento crítico e à educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil (Cf. SILVA FILHO, 2020). Mais grave ainda têm sido as repercussões desse movimento no período pandêmico, em que se vê como o país caminha em uma direção que lhe deu o status de epicentro da pandemia do novo coronavírus, revelando outros tantos problemas estruturais no Brasil, apenas alargados pela pandemia em tela – para além da grave crise sanitária, uma gravíssima crise humanitária (Cf. CAPONI, 2020; GIOVANELLA et al, 2020; MOREL, 2021).

É partindo destes reconhecimentos que, aqui, queremos nos dirigir a quem, porventura, esteja agora na condição de leitor ou leitora do presente estudo. O conhecimento, crítico, estruturalmente (re)produzido a partir da educação e de suas relações, assim o entendemos, é precisamente o que confere a nós, como humanidade, a capacidade da produção de outros mundos possíveis, quando a realidade se revela por demais desafiadora ou necessária de transformações contumazes (Cf. FREIRE, 1969). A educação revela-se como *empecilho à morte da crítica*, ao permitir nominar aquilo que vivemos e analisar estas mesmas vidas-vivências. Por sua vez, e em diálogo com a educação, nos ensina a psicanálise que falar das coisas torna possível nominá-las e, ao terem nome, as coisas podem, portanto, ser enfrentadas, transformadas, construídas a partir de outras bases possíveis (Cf. FREUD, 2011).

Se partirmos da ideia de que tais afirmações anteriores estão corretas, cabe questionar, então, a quem interessa um *desarranjo* do conhecimento? A quem interessa a produção de sujeitos, mulheres e homens, *desconectados* de um pensamento crítico, incapazes de nominar os problemas de seus tempos-espacos e transformá-los?

Essas inquietações, entretanto, não são novas, e nem são de propriedade do período pandêmico ora vivenciado. Elas datam de antes, de uma crise educacional brasileira que vem



se intensificando nas últimas décadas, mimetizada pelo desejo de fazer crescer no Brasil modelos educacionais remotos acrílicos, que esvaziam a potência de produção crítica do conhecimento pela via do esvaziamento das próprias relações pedagógicas (Cf. PATTO, 2013). Estes modelos se alimentam de um discurso em que às/aos estudantes deve ser creditada uma “responsabilidade” pelo seu processo de aprendizagem, defendendo-se estratégias de *metacognição* como sinônimas de uma aprendizagem unilateral, não dialética, em que a/o estudante “se assenhora” de seu processo pedagógico, mas sozinha/o. Neste discurso, defende-se, portanto, a ideia do desenvolvimento de uma postura *autônoma*, em que a/o estudante possa, inclusive, prescindir da figura do docente-educador – ponto em que compreendemos como perigosas tais ideias, na medida em que parecem absorvidas por um certo agenciamento social, de que se beneficiam, como temos acusado até aqui, certos segmentos sociais hegemônicos.

Distantes de uma crítica à possibilidade de sujeitos aprenderem pela via de suas experiências ante o mundo, compreendemos que as experiências são derivadas de encontros entre sujeitos e o campo que os circunscvem; estando, portanto, as relações educacionais também no espectro de experiências significativamente importantes para o aprendizado e a apreensão sobre o mundo. Assim, neste ensaio, queremos colocar sob observação o que tem sido a defesa da autonomia no processo educacional, correlacionando-a com um possível sinônimo de falência e esvaziamento da função docente, rumo a uma formação de sociedade tecnicista e acrílica – quase da ordem dos *autômatos*, dos *maquinários*, que sobremaneira não é equivalente às possíveis definições críticas sobre o que seria a autonomia.

Para tanto, analisaremos brevemente as conceituações teóricas sobre *autonomia* e *heteronomia* em três autores clássicos: Immanuel Kant, Michel Foucault e Paulo Freire; e ponderaremos sobre o uso de tais conceituações, de maneira agenciada, pelo movimento neoliberal que intenta avançar sobre a educação. Em seguida, colocaremos tais perspectivas em justaposição à ideia de protagonismo, presente no pensamento de Bertolt Brecht para, desta última conceituação, defender o que seria a ideia de uma postura já não mais autônoma, mas sim *protagônica*, nas relações educacionais – o que, em nosso ver, recentra a questão aqui exposta e reposiciona educadores e educandos nas relações educacionais, sem prescindir de nenhum destes atores nestas mesmas relações.





## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E HETERONOMIA

Quando falamos em autonomia – e, por consequência, em seu oposto equivalente, a heteronomia – três grandes autores clássicos, de diferentes tempos-espços históricos, emergem para nos auxiliar neste esforço de definição.


Primeiramente, partindo-se de um delineamento temporal, talvez possamos começar por Immanuel Kant, na sua obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, originalmente de 1785. Kant, filósofo da antiga Prússia, foi considerado como um dos principais filósofos da era moderna (Cf. ZATTI, 2007; BRITO; LIMA, 2017), e nos dirá que a autonomia, em termos simples, pode ser compreendida como uma espécie de manifestação de entes que possuem arbítrio e podem expressar livremente a sua vontade. Já a heteronomia, também em termos simples, e em relativa contraposição à autonomia, pode ser compreendida como uma espécie de sujeição do indivíduo à vontade de outrem, que ordena e regula a vida e os comportamentos dos demais (Cf. KANT, 1986). Estes são conceitos que, em sua gênese, remontam à ideia de pensar o Estado e o Estado de Direito, regido pelo conjunto das leis pactuadas entre mulheres e homens, a partir do exercício da autoridade conferida por estas/es a outras/os.

Em um rápido olhar, podemos pensar que, pela comparação entre os conceitos kantianos, a autonomia assumiria uma condição emancipatória, na medida em que a heteronomia assumiria uma condição restritiva. Todavia, esta compreensão revela-se por demais rasa. Brito e Lima (2017), pesquisadores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos dirão que a autonomia, em Kant, é uma condição quase-que-derivada da heteronomia, onde, pela via de outrem, acessamos conhecimentos e condições básicas para o delineamento de um pensamento próprio. Logo, o desenvolvimento de um pensar próprio deriva do conhecer, e o conhecer deriva do relacionar-se. Vide:

O ser humano deve ser *educado* para atingir um dos seus principais aspectos, que é esta ascensão do conhecimento meramente de senso comum ao que se adquire pela autonomia, que é a luta por sua liberdade de pensar por si mesmo, independentemente de outrem (ibidem, p. 201, grifo nosso).

Vicente Zatti, filósofo e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), reforça esta consideração sobre a autonomia, no pensamento kantiano, como uma não expressão de solidão, contrapondo-a a leituras individualizantes ou de uma “autossuficiência”, bem como a ideias que a tomem de um lugar de incompatibilidade para a troca, a permuta, a construção coletiva.

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei [convencionada]). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma




esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis (ZATTI, 2007, p. 12, grifos do autor).

Tal perspectiva parece encontrar lastro e ampliação futura nas leituras foucaultianas sobre o tema. Em Michel Foucault, importante filósofo francês do séc. XX, mais especificamente em “Microfísica do Poder”, obra originalmente publicada em 1978, em uma análise mais ampliada, o que parecer haver é a propositura de uma dissolução de possíveis polarizações quanto à autonomia e à heteronomia. Em Foucault, todas e todos exercemos poder como um ato relacional, forjado e atualizado constantemente nas relações estabelecidas no cotidiano – logo, o poder não se constitui em si ou no outro, de forma exclusivista, mas essencialmente na interação entre os sujeitos. Novamente, conhecimento também será derivado das relações entre as pessoas, e apenas no jogo das relações é que trocas, permutas e refazeres de exercícios de poder podem ser constituídos (Cf. FOUCAULT, 2000).

Destarte, autonomia e heteronomia, em um sentido muito próximo das teorizações de Karl Marx, estariam associadas, portanto, à ideia de uma “tomada de consciência”, no sentido da percepção de que o poder está em todas as relações, mas que a autonomia se dá no reconhecimento de que exercemos este poder, e a partir de quem toma consciência de sua própria capacidade de influenciar, controlar e dominar (Cf. FOUCAULT, 2000). Há, portanto, na “disputa” entre heteronomia e autonomia, a fabricação de atos de “tomada de consciência”. Um cuidar de si como escape da alienação, que se converte em cuidado com o mundo – uma *Ética do Cuidado de Si* (que, a bem da verdade, seria uma *Ética do Cuidado de Nós*).

Note-se que, até aqui, observando atentamente o que nos dizem Kant e Foucault, autonomia já se configura como uma concepção bastante complexa, que reverbera elementos éticos e relacionais em interação constante, jamais compreendidos como “de fora” das relações sociais. Se assim o é, uma visão estigmatizada ou mecanizada da produção de autonomia como sinônimo de um *espontaneismo* forjado individualmente, como atributo individual inerente às pessoas, incorreria, assim, no risco da criação de um factoide essencialmente deontológico, estruturado em morais individuais, mas afastado das contradições da vida relacional, em comunidade, em sociedade.

Fernando Gimbo, pesquisador da Universidade Federal do Cariri (UFCA), no Ceará, diz-nos dessa ética forjada nas relações como algo basilar na constituição do que seria uma postura autônoma, ao analisar Foucault. Diz-nos ele que “a relação do sujeito consigo mesmo abre a possibilidade de uma ética, mas não nos fornece imediatamente essa ética” (GIMBO,



2017, p. 71), o que evidencia o caráter relacional que Foucault também aponta, e que é imprescindível na discussão sobre a produção de subjetividades e sujeitos autônomos.


Dialogando com o filósofo chileno Vladimir Safatle, Gimbo, assim, nos afirma que:

[...] é preciso lembrar, como explica Safatle, que a noção de autonomia se constitui como um dos atributos fundamentais da subjetividade moderna por nos fornecer parâmetros para a definição do que podemos entender por “sujeito livre” (Safatle, 2013). Tal noção define-se pela ideia de uma lei que o sujeito é capaz de dar a si mesmo agindo segundo a normatividade própria ao dever racional. Essa moderna articulação entre dever e autonomia a partir da incondicionalidade de um imperativo prático nos revela como a questão existente em toda filosofia moral não é apenas “O que eu devo fazer?”, mas também “Como eu devo ser?”, ou ainda, “Qual tipo de forma de vida procuro realizar?” (Safatle, 2013, p. 14) (GIMBO, 2017, p. 71-72).

Doravante, se o desenvolvimento da ética é a própria substância que constituirá a concepção de autonomia em Foucault, e se essa ética é fruto de relações sociais e correlações de forças, jamais se produzindo deontologicamente, isto significa que pensar em autonomia como condição individual, uníssona, formada inerentemente, significa uma grave incompreensão do que seria e de como desenvolver, pedagogicamente, autonomia, e, mais grave ainda, “(...) significa dizer que não há autonomia originária, mas sim constituída a partir da interiorização e do assujeitamento de certas condições heterônomas que constituem a subjetividade” (GIMBO, 2017, p. 76).

Deste ponto, cremos ser possível agregar à roda discursiva aqui constituída as ideias de Paulo Freire, certamente um de nossos mais importantes educadores e filósofos brasileiros (Cf. FREITAS; FREITAS, 2018). Em “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, obra originalmente publicada em 1996, Freire parece propor uma repolarização destas ideias, com uma maior intensificação na análise de seus impactos. Heteronomia seria vista como uma espécie de pleno domínio de outrem sobre um conjunto de pessoas, comportamentos e subjetividades, ensejando o pleno esvaziamento da autonomia como horizonte. A heteronomia se sustenta através da ferramenta da opressão, que por sua vez é ancorada na dimensão sociocultural e nos sistemas educacionais que reafirmam hierarquias de sujeitos. Por conta disso, desenvolver a autonomia como horizonte, como recurso pedagógico, seria uma forma de autorizar outras expressões possíveis de conhecer e produzir conhecimento – como saída para esta heteronomia, em Freire, *violentamente* constituída.

Retornando a um diálogo com Zatti (2007), veremos que Paulo Freire propõe uma autonomia, particularmente na educação, “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2019, p. 11). Contudo, esta ética, enquanto expressão de autonomia, mais uma vez se dirá, não pode ser tomada do lugar de uma produção *sine qua non*.



Ela deriva do estabelecimento de relações significativas, em que o encontro entre diferentes sujeitos mobiliza a produção de ética forja na relação e na correlação de forças. Vide:


Optamos por usar a expressão “educação para a autonomia” com o objetivo de enfatizar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos (ZATTI, 2007, p. 53).

Aqui, um ponto importante surge: se concordarmos com Freire, sinalizando os perigos de uma educação exclusivamente heterônoma, isto não pode confundir-se com a defesa de relações educacionais sem a presença ou com presenças esvaziadas de docentes-educadores. Em Freire, o docente-educador é um mediador do conhecimento ante o mundo; um sujeito que se coloca no meio do caminho, colaborando, intermediando o descobrir do educando com certos elementos os quais são esperados que ele descubra, que ele aprenda. Pensando a educação como cenário estruturado do conhecimento, há de haver, assim, um caminho do meio, que possibilite a construção conjunta do processo: não são docentes-educadores sozinhos, falando para si, em exercício de um poder que esvazia a participação ativa do educando em seu processo de aprendizagem; nem são educandos-robôs, “gestores de seu próprio conhecimento” (para utilizar a expressão mercantil), mas, em verdade, em um processo de aprendizagem não mediado por relações de troca, permuta e construção conjunta.

Tendo em vista tais compreensões, gostaríamos, deste ponto, em propor um “caminho do meio”, em que compreendemos a autonomia como horizonte, mas uma autonomia como nos sugerem Kant, Foucault e Freire, mediada e relacional, convidativa ao surgimento de uma ética que é produzida a partir destas mediações e relações; onde compreendemos que este possível “caminho do meio” se dá no desenho de uma *postura protagônica*, conforme se verá a seguir.

## **UM “CAMINHO DO MEIO” PARA A AUTONOMIA: O PROTAGONISMO**

Retornando às discussões iniciais, é importante reafirmar que negação do conhecimento está para além de uma problemática abstrata, enxergada nos bancos da academia e apartada das práticas estatais. Esta é, em suma, consequência de uma negação de acesso a direitos. Os discursos que permearam a pandemia demonstraram uma nova fragmentação do Estado com base na sua função de oferta de garantias públicas: não se entende mais um Estado que abre espaço e/ou provém direitos fundamentais. Saúde, educação, trabalho, economia e assistência social, se tornaram pautas como nunca apartadas em uma briga *quase-que-psicótica* sob




alegações de possibilidade de entendimento desses âmbitos fora de uma conexão obrigatória na malha social e pública vigente.

A educação, em especial, é posta no lugar da ambiguidade, entre pressões por uma adaptação ao modelo remoto ou retorno ao formato presencial. Uma terceira via é estimulada, com forte apoio de conglomerados privados educacionais: a conversão do ensino presencial em ensino remoto, sob a argumentação de suposta acessibilidade e modernização (Cf. MALAGGI, 2020). Ignora-se, porém, as distintas configurações sociais de um país notadamente desigual, com inequivalência de acesso às tecnologias da informação e comunicação entre as camadas socioeconômicas. Ignora-se também a necessidade de uma construção coletiva de uma educação a distância realmente eficaz, levando em consideração demandas docentes e discentes sem desvinculá-los das comunidades e instituições as quais fazem parte. A responsabilização do estudante pela sua educação, tendo ele a obrigatoriedade de gerir tempo, acesso a conteúdos e recursos, horário de realização de atividades, dentre outras propostas da flexibilização do ensino, que por um lado, dão um ar de autonomia e valorização do sujeito, por outro podem ser entendidas como espaço de solidão, falta de cuidado e fracasso pedagógico. Propomos discutir como essas características do ensino remoto se relacionam com um sujeito aprendente que não exerce sua autonomia a partir do abandono. Para tanto, tomemos como base o conceito de protagonismo.

No teatro, o protagonismo não é tão simplesmente aquele que assume o lugar central, de estrela do espetáculo. O protagonista, em verdade, é aquele (ou aquela) que aparece como o primeiro a agonizar, e que se agoniza pela apresentação frente a um outro, por se colocar à prova, e sob o olhar que inquire, indaga, avalia, mas também sofre, chora e sente por aquele que agoniza. E quem agoniza, portanto? Quem se propõe à troca!

Bertolt Brecht, dramaturgo e poeta alemão de amplas contribuições às artes cênicas no século XX, ao publicar a obra “Estudos Sobre o Teatro”, na década de 1970, nos dá o tom dessa postura protagônica, como uma postura disposta à exposição e ao encontro genuíno com o outro, tal e qual que seja possível, inclusive, “romper a quarta parede”, encontrando-se diretamente o público; público este já não mais passivo e ausente da cena, mas pertencente ao espaço-cena que ali se constrói (Cf. BRECHT, 1978; WILLETT, 1967).

Se aplicarmos tal conceito à educação – o que já se viu em estudos anteriores (Cf. FREDERICO, 2010; MIRANDA, 2013) –, aqui temos uma ideia significativa, em que docente-educador e educandos se colocam todos em cena, dispostos à provocação de seus



conhecimentos e à produção do novo que pode emergir do encontro-cena, cujo roteiro não é duro e nem encaixotado em verdades de um só.


Tais trocas, contudo, no espaço-cena das tecnologias, mediadas por estas tecnologias, acaba por ser metaforizada pela *erichão* de uma nova-velha parede. O ensino remoto, se acrítico e esvaziado de estímulo ao encontro, reforça posturas heterônomas de docentes, em que os alunos permanecem na condição de receptáculos do conhecimento, novamente plateia morta do espaço-cena da educação. Não que todo ensino remoto seja expressão dessa falência, mas, se desatentos, rapidamente podemos ser capturados pelas pirotecnias que o modelo remoto nos vende na apresentação de suas tecnologias, esvaziando-se a função docente como intermediador de trocas, reforçando a falência de uma educação crítica no Brasil.

O que se há de fazer, assim, é pensar dispositivos de quebra desta nova-velha parede, no sentido mais próximo do Bertolt Brecht – em que o “ator” precisa encarar o público, para implicá-lo no palco e no espaço-cena produzida – sendo “(...) fundamental que ator encare diretamente o público” (BRECHT, 1978, p. 104). O convite, desta feita, é pensar em modos de colocar no espaço-cena todos os atores sociais como sujeitos atuantes, mas jamais abrindo-se mão da presença do docente-educador como o primeiro protagonista da relação educacional; primeiro protagonista que, se bem interpretado o seu papel, provoca o surgimento de outros protagonistas, quebrando a nova-velha parede, em que o espaço-cena, efetivamente, passa a pertencer a todas e todos ali instados.

Assim... Heteronomia não pode ser assumida como o pleno esvaziamento do exercício do poder em coletivo; autonomia não pode ser confundida com uma ruptura das relações de troca produzidas entre sujeitos que conhecem e produzem conhecimento sobre o mundo. E, porventura, o protagonismo talvez nos dê o tom... Este deve ser por nós compreendido como ação coletiva, sempre estruturada na “agonia” de quem atua em conjunto, ator-público e público-ator, ambos co-construindo o espaço-cena do aprendizado/aprendizagem.

E, ainda sobre o online, há que se observar, atentamente, o risco de produção de um simulacro de conhecimento, em artificialidades educacionais, que podem passar a impressão de um desenvolvimento educacional dito “autônomo” mas em que, em verdade, estudantes apenas completam tarefas e utilizam-se de recursos online alegóricos, de reprodutibilidade acrítica.

Quando falamos em artificialidades, a referimos não como a artificialidade pensada a partir do artífice (ou do docente-educador), que (prot)agoniza e convida a (prot)agonizar, mas uma artificialidade pensada como uma imaterialidade do conhecimento, fechado nas quatro



paredes, sem pôr-se à prova, se este não for pensado como um conhecimento necessariamente relacional (social, econômica e politicamente).

Por fim, e ainda brincando com a ideia de protagonismo, que aqui defendemos, há de se haver cuidado com o risco da produção de monólogos, para todos os lados. Precisamos de mais espaços-cenas coletivos, sem quaisquer paredes – o que só a *presencialidade* nos dá e, se agora não podemos tê-la, talvez uma *maior sincronicidade* e uma *menor parafernália tecnológica* – que nos esconde nas pirotecnias – tornem “mais possível” o “encontro possível” e uma postura protagônica nas relações educacionais. Tais perspectivas podem nos dar importantes vislumbres de um outro lugar para as relações educacionais no Brasil, que inclusive façam frente ao negacionismo que acusamos no início deste texto, e nos revelem outros possíveis para o que há de porvir na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *O ensaio como forma*. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno: Sociologia**, São Paulo: Editora Ática, p. 167-187, 1986. Disponível em: <[http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/181008/mod\\_resource/content/1/Adorno.%20EI%20ensayo%20como%20forma.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/181008/mod_resource/content/1/Adorno.%20EI%20ensayo%20como%20forma.pdf)>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o Teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978 (Trabalho original publicado, em três tomos, em 1970; 1973; 1976).

BRITO, José Wilson Rodrigues de; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. *A Educação em Kant como Condição da Autonomia do Indivíduo*. **Cognitio – Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 14, n. 02, p. 199-217, 2017. Disponível em: <<http://doi.org/10.23925/1809-8428.2017v14i2p41-57>>. Acesso em: 29 Jan. 2021.


CAPONI, Sandra. *Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal*. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-224, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000 (Trabalho original publicado em 1978).

FREDERICO, Celso. *Teatro, Comunicação, Pedagogia: Notas sobre Brecht*. **Comunicação & Educação**, Ano XV, Número 01, p. 35-44, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43866/47487>>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 (Trabalho original publicado em 1967).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 (Trabalho original publicado em 1996).



FREITAS, André Luís Castro de.; FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. *A Construção do Conhecimento a partir da realidade social do educando*. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 01, p. 365-380, 2018. Disponível em: <<http://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10707>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das Massas e Análise do Eu*. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas** (P. C. de Souza, Trad., Vol. 15, pp. 13-113). São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (Trabalho original publicado em 1921).

GIMBO, Fernando. *Entre autonomia e heteronomia: para uma concepção crítica de cuidado de si em Michel Foucault*. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 25, n. 46, p. 59-83, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/13054/pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

GIOVANELLA, Ligia et al. *Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19*. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 126, p. 895-901, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/0103-1104202012623>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Traduzido do alemão por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986 (Trabalho original publicado em 1785).

MALAGGI, Vitor. *Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica*. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 51-79, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6052/5400>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. *O que é um ensaio-teórico?*. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 15, n. 02, p. 320-332, 2011. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

MIRANDA, Rita Alves. *Uma Proposta Didática a partir de Bertolt Brecht*. **Filosofia e Educação**, Volume 05, Número 01, p. 275-291, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635420/3213>>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. *O ensino a distância e a falência da educação*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 303-318, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

MOREL, Ana Paula Massadar. *Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica*. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00315147, 2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00315>>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

SILVA FILHO, Márcio de Castro. *O negacionismo da ciência compromete o futuro do Brasil*. **Jornal da USP**, Artigos, 08/10/2020. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/?p=361177>>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

WILLETT, John. **O Teatro de Brecht**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.





# CAPÍTULO 9

## CULTURA ESCOLAR E CULTURA ESCRITA: CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Iracema Campos Cusati, Doutora em Educação, UPE

Adilson Xavier da Silva, Doutor em Filosofia, UEMG

Francisco Audy Anjos Freire Júnior, Especialista em Ensino de História, UPE

### RESUMO

Nesse artigo são analisados aspectos da memória educativa, cultural e social do sertão nordestino brasileiro, tendo como fonte de pesquisa os cadernos de anotações de professores primários para compreender a educação matemática desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental no período compreendido entre 1950 e 1990. Os cadernos escolares permitem *produzir conhecimentos por conter histórias, contextos socioeconômicos, políticos, culturais e educacionais gestados em temporalidades diversas*. O objetivo é identificar os conteúdos abordados e aspectos relacionados aos saberes elementares de matemática. Como referência teórica foi adotada a compreensão de Viñao Frago (2008) sobre cultura escolar e de Carlo Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário na busca da representação do passado.


**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação Matemática. Cadernos escolares. Cultura escolar. Cultura escrita.

### INTRODUÇÃO

Nos cadernos escolares, guardiões de memórias, *estão registradas variadas formas de saber e fazer, histórias, contextos socioeconômicos, políticos, culturais e educacionais gestados em temporalidades diversas*. Os cadernos em questão também permitem construir interpretações acerca da educação matemática disseminada em diferentes momentos históricos e apreender um conjunto de situações, fatos e experiências singulares do cotidiano escolar vivenciado pelos professores atuantes no período investigado, entre 1950 e 1990.

O presente estudo suscita discussões teórico-metodológicas na área da história da educação e, mais especificamente, da história da educação matemática que, fundantes nas publicações de Valente (2014; 2008; 2006), colocam em evidência a multiplicidade de temas e possibilidades de pesquisa e de produção de conhecimento, ao considerar os contextos socio históricos nos quais os referidos cadernos se inserem.

*O pressuposto de que os arquivos escolares são mediadores de múltiplos sentidos na História da Educação propicia caminhos de investigação historiográfica da memória escolar e permite conhecer a escola por dentro em suas especificidades, seus saberes, sua forma de organização e suas práticas curriculares.*




A cultura escolar entendida como o conjunto de teorias, normas, ideias, princípios, regras, rituais, rotinas, hábitos, práticas, formas de fazer e de pensar propicia aproximação das tradições, regularidades e regras que são partilhadas nas instituições de ensino pelos envolvidos no processo educativo. Por meio dos arquivos escolares é possível conhecer o interior da escola, suas especificidades, seus saberes, sua organização e suas práticas curriculares. *Em contato com* os estudantes que participam de projetos de iniciação científica há a possibilidade de questionar e criar novos saberes a partir do diálogo com as fontes, rompendo com uma visão linear da história, relativizando suas verdades e problematizando conceitos muitas vezes consolidados e veiculados em materiais didáticos.

O principal objetivo dessa pesquisa foi utilizar os documentos escolares como fontes para a compreensão de como ocorreu o ensino de matemática em escolas primárias no sertão e, mais especificamente, analisar sinais do que era ensinado à época, identificando os conteúdos abordados e os aspectos relacionados aos saberes elementares da matemática. Como referência teórica, é utilizada a compreensão de Viñao Frago (2008) sobre cultura escolar e de Carlo Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário na busca de uma representação do passado. Ao analisar os cadernos de anotações buscou-se também compreender as concepções de ensino e as estratégias adotadas em relação à matemática escolar e às orientações veiculadas por obras e autores influenciados pelo ideário do Movimento da Matemática Moderna.

Mogarro (2005, p. 104), contribui com nossa reflexão ao retratar que por meio dos arquivos e das informações cunhadas nos documentos escolares é possível compreender “os vários discursos produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários e autoridades locais e nacionais, pois têm representações diversas sobre a escola”. A autora nos revela que os arquivos registram a informação sobre a escola como um conjunto homogêneo que “ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas” (Idem, p. 104).

Olhar para o sertão como um universo cultural no semiárido nordestino, num intenso diálogo com as fontes, com a historiografia renovada e com os estudos culturais, oportunizou interrogar os elementos constituintes e as percepções dos atores sociais conectados numa base territorial com vínculos de afinidades, práticas sociais e econômicas, interações internas e articulações exteriores preservadas numa perspectiva da totalidade histórica.

Desse modo, a história e a educação estarão sempre em construção em função de sua relevância para a formação de cidadãos, dos questionamentos que contribuirão para



desenvolver uma consciência crítica que, inevitavelmente, conduzirá modos de ser e de agir que impulsionam a transformação social e a perspectiva de uma nova história da educação matemática.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA


Antes de tratar dos dados encontrados na pesquisa, são destacados alguns pesquisadores que há muito discutem sobre pesquisas com cadernos escolares. Eles apresentam o conceito de caderno de formas distintas e, conforme Viñao Frago (2008) utiliza, o conceito estrito é adotado para designar um suporte comum aos alunos da escola. Contudo, sua utilização tornou-se generalizada apenas no século XIX. Chartier (2007, p.23) acrescenta que “essa fonte é, ao mesmo tempo, fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”. De fato, apesar de compor o cotidiano escolar os cadernos escolares são, em sua grande maioria, descartados ao final do ano letivo ou, antes, quando as folhas que são atribuídas a escrita se esgotam. Também, as pessoas os utilizam como se fossem ahistóricos e, talvez por isso, os pesquisadores tenham demorado para percebê-los como fonte de investigação.

Por meio desse estudo, foi constatado que os cadernos escolares podem proporcionar uma gama de possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação, da Alfabetização e da Educação Matemática em relação a uma diversidade de abordagens e pontos de vista. Todavia, dependendo do tema a ser tratado, também apresentam limites, ao serem utilizados como única fonte de pesquisa, pois eles não permitem observar o que acontece no cotidiano das salas de aula.

No caderno escolar, em geral é destacado o registro dos conteúdos selecionados pelo professor. Contudo, não consta nele, por exemplo, apontamentos de como foi desenvolvida determinada atividade ou o tempo que ela levou para ser concluída, nem quais foram os membros participantes e o que foi discutido durante o processo de sua construção. Nesse sentido, a afirmação de Viñao Frago (2008) é plausível para uma reflexão sobre currículo:

[...] Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25).

Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução de um currículo real a partir dos estudos nos cadernos escolares. Porém, como em toda operação histórica, a intenção



nesta investigação é aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado pois, ainda apoiando em Viñao Frago (2008), os cadernos não são utilizados da mesma forma em lugares diferentes, pois é o olhar do pesquisador que permitirá emergir os dados.

Outra reflexão necessária alimentada pelo pesquisador é que os cadernos “não são apenas um produto da atividade realizada [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 16).

Nesse sentido, o uso dos cadernos escolares nas pesquisas acadêmicas vem ganhando espaço seja como fonte de pesquisa ou como objeto de estudo para o entendimento de temas relacionados à educação pois, da materialidade e dos registros, neles contidos e que podem ser problematizados, são constituídos o núcleo da investigação.

Os cadernos escolares possibilitam compreender as culturas escolares, a transmissão de valores e modos de pensar, a história do currículo, a cultura escrita, as reformas e as inovações educativas (VIÑAO FRAGO, 2008).

Neste artigo, com enfoque de análise nos valores que permearam as práticas escolares, a cultura material é considerada “parte integrante da cultura escolar e coloca os espaços educativos, os edifícios escolares, o mobiliário e os materiais de ensino na agenda de investigação, como objeto de estudo fundamental para a compreensão dos processos educativos e das práticas de ensino” (MOGARRO, 2010, p.92).

Desse modo, os cadernos escolares são considerados portadores de sentidos ligados ao “sistema de valores e representações sociais que ultrapassam a função de objeto destinado, somente, ao registro do processo de aprendizagem” (CORDOVA, 2016, p. 209). Nesse tocante, podem ser analisados por diferentes perspectivas e podem ser portadores de vários sentidos: “como escritas ordinárias, testemunhos de uma construção de si; relíquias conectadas com uma sensibilidade nostálgica[...]” (CUNHA, 2015, p. 13). Podem, ainda, depor “sobre uma pluralidade de significações: orientação do ato educativo, em que se captam objetivos políticos e sociais, além de teorias pedagógicas, [...] estética da ilustração dos modelos de escrita e, finalmente, as interfaces econômicas [...]” (FERNANDES, 2008, p. 50-51).

Ao concordar com a afirmação de Meneses (1998, p. 95) “toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica”, a intenção é ampliar a reflexão no que se refere à retórica do dito e do não dito pois, ainda segundo a autora, os cadernos trazem marcas de



registro que sinalizam posições em um quadro social, mas omitem situações tais como: os acordos feitos por meio da oralidade, as formas de apropriação dos alunos e professores e o tempo dedicado às atividades documentadas.

Por último, vale destacar que esses documentos escolares não são neutros, mas sim, resultados da cultura escolar de um determinado lugar, de um determinado tempo histórico, pois são fontes tão complexas quanto outras e que, por isso, se tornam objetos de pesquisa interessantes por serem suportes utilizados pelas crianças, a partir de um processo diário que permite registro de interações que se estabelecem durante as atividades desenvolvidas nas aulas. Neles constam imagens e representações sociais sobre a infância, a escola, a família, entre outros temas similares que explicitam aculturação escrita.

Considerando a perspectiva dos teóricos citados nesta seção e, entendendo que estes constituem relevante fonte documental para a análise das culturas e práticas escolares no estudo de instituições escolares, é apresentado a seguir o levantamento de dados que foi realizado na presente pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O contexto que abarca este trabalho, um convite para aproximar dos materiais que há anos fazem parte da vida escolar e para retirá-los de sua rotina diária e colocá-los numa posição de destaque, é permeado pela pretensão de resgatar o sentido das práticas escolares a partir de sua cotidianidade.

Ao propor uma perspectiva diferenciada, considerando as marcas (indícios) da singularidade cultural presente nos cadernos escolares, sejam por anotações, desenhos ou figuras recortadas e neles coladas, fornecem indícios de usos e convidam a um processo de interpretação que transforma o objeto usual num bem de valor pessoal e singular que narra a história.

Também é levado em consideração que os materiais só adquirem uma existência porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar e por isso são percebidos no campo de representações e imagens dos alunos.

Para esse estudo, de natureza qualitativa e ontológica, foram selecionados 4 (quatro) dos 27 (vinte e sete) cadernos de anotações disponíveis para consulta no Acervo da Professora Maria Franca Pires (AMFP) localizado na UNEB/Juazeiro-BA. A professora, popularmente conhecida como Franca Pires, nasceu em 5 de novembro de 1921, na cidade de Remanso no



Sertão da Bahia, diplomou-se professora em 1939 na Escola Rural Nossa Senhora Maria Auxiliadora em Petrolina-PE. Em 1943 foi aprovada no concurso para o Magistério Primário da rede estadual de ensino da Bahia e nomeada em Salvador em 1947. Em 1950 regressou a sua terra natal e em 1951 solicitou transferência para Juazeiro onde atuou e permaneceu até seu falecimento em 1988.


Os cadernos da professora têm registradas anotações que retratam suas inúmeras experiências, como memórias da infância, a morte prematura da mãe, a trajetória no colégio de freiras Maria Auxiliadora, o curso de magistério em Salvador, pautas de reuniões, planos de aula, entrevistas com integrantes e lideranças de grupos culturais, planejamentos semestrais e anuais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essas anotações desvelam indícios sobre como Franca Pires aproxima de diferentes contextos (político-social-cultural) da cidade de Juazeiro (BA) e de regiões circunvizinhas, que possibilitaram a produção de novos saberes e fazeres pautados em suas vivências.

Em relação aos cadernos escolares, fontes dessa investigação, foram selecionados aqueles que apresentavam registros e representações de conteúdos matemáticos por considerar que as análises dos cadernos revelam vestígios sobre o que os professores privilegiavam ao ensinar, o método, as atividades, as estratégias atreladas ao contexto social e econômico no qual foram produzidos.

A pergunta que se coloca é: quais vestígios da influência do Movimento da Matemática Moderna<sup>2</sup> (MMM) na práxis da Professora Maria Franca Pires e quais registros traduzem traços da constituição da educação matemática enquanto campo de pesquisa? A partir das análises minuciosas nos cadernos de anotações considerados para esse estudo, são explicitados os indícios de representações matemáticas que apontam para uma aproximação ao ideário do

---

<sup>2</sup> Movimento que surgiu na Europa e nos Estados Unidos na década de 1950, pretendia aproximar a matemática trabalhada na escola básica à matemática produzida pelos pesquisadores da área, caracterizando-se como um movimento surgido da base que se propunha a preparar pessoas que pudessem acompanhar e lidar com a tecnologia que estava emergindo. Esse movimento defendia a modernização do ensino, que traduziria numa proposta pedagógica permeada por um novo roteiro de conteúdos e metodologias, inserindo no currículo conteúdos matemáticos que até aquela época não faziam parte do programa escolar, como por exemplo, estruturas algébricas, teoria dos conjuntos, topologia e transformações geométricas.



MMM na busca de compreensão da influência desse movimento na formação e profissionalização da professora Franca Pires.

A prática da historiografia desenvolvida nesta pesquisa pode ser comparada a atividades que necessitam da análise de indícios para tecer explicações. O italiano Carlo Ginzburg sistematizou esse tipo de saber e cunhou a expressão “paradigma indiciário” tanto para a história quanto para as outras áreas do conhecimento que partilham da prática de “rastreamento de sinais, indícios, signos” que remetem a algum evento, mas sem captá-lo em sua integridade.

É com esse olhar que foca as minúcias de ações docentes responsivas e criativas que se escondem “num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma maneira de caminhar...” (CERTEAU, 2011, p. 13) que se destaca a prática docente em voga como forma de *poiesis* e regida por critérios éticos imanentes (CARR, 1996). Em suma, uma práxis, fruto de uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo da professora.


A História da Matemática nesse estudo caracteriza como elemento orientador na busca de referências para compreender os registros de situações práticas do cotidiano da professora e as particularidades que foram destacadas são apenas pequenos indícios das muitas análises desta natureza.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A preocupação com métodos de ensino que possibilitassem dirimir as dificuldades no ensino e na aprendizagem em escolas primárias, embora tema recorrente na literatura, encontra no acervo em estudo indícios de recepção, circulação e apropriação de concepções pedagógicas de seu tempo.

Para Valente (2006), há a necessidade de que sejam construídos referenciais da Educação Matemática levados a cabo em grande parte da segunda metade do século XX no Brasil e, para tanto, é imprescindível intensificar as pesquisas, objetivando atingir a maior proximidade possível do que efetivamente representou o Movimento da Matemática Moderna (MMM) na sua época e as influências que, por ventura, ainda exerçam nas ações pedagógicas dos professores de Matemática.

O MMM ocorreu num momento histórico em que o mundo passava por grandes mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas. No Brasil, esse momento histórico caracterizava-se por um período de transição da base econômica e política que, sob um regime



de ditadura, todos os discursos eram voltados para a ideia de modernização e de desenvolvimentismo, apesar do país apresentar problemas sociais graves.

Os acontecimentos que ocorriam no campo da economia e da política mantinham estreitas ligações com o campo científico-tecnológico e fundamentavam as ideias de mudanças apresentadas pelo Movimento da Matemática Moderna que legitimava o conceito de “moderna” por considerar que a “nova matemática” superaria os limites estabelecidos pela antiga matemática.

A construção desses referenciais se torna fundamental para que seja mais elaborada a ideia da abrangência dos fatos produzidos por esse movimento e as implicações desses fatos nas práticas escolares.

Para Silva e Valente (2008), os cadernos escolares podem traduzir muito sobre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorreu em outras épocas.

Na busca por vestígios para a escrita dessa trajetória histórica, os cadernos de anotações da professora Franca Pires, constitutivos da cultura escolar, ampliam a possibilidade de compreender tanto a história da educação matemática na região do submédio São Francisco quanto o que se passava no interior das instituições escolares. Também se busca a compreensão acerca das apropriações das propostas para o magistério primário no momento de vigência do Movimento da Matemática Moderna.

Tentando entender o currículo e as práticas dos professores, atuantes na segunda metade do século XX, em relação às aproximações, distanciamentos e entrecruzamentos com a cultura escolar vigente, foram identificados vestígios de regras e práticas da matemática que se formalizou na escola primária nos cadernos do acervo investigado.

A década de 1960 foi marcada por grandes mudanças no ensino de matemática em todo o Brasil, devido ao Movimento da Matemática Moderna (MMM). Surgido na Europa e nos Estados Unidos, o ideário do MMM chegou ao Brasil no início da década de 1960 caracterizado por ter sido um movimento de reformulação do currículo da matemática para o ensino básico cuja principal particularidade, manifestada pelos representantes do movimento, era a discussão nos grupos da nova proposta de democratização do ensino da matemática tornando-a mais prática e mais contextualizada bem como estabelecendo formas de implementação nas escolas. Vários grupos de professores se formaram nesse período em diversas regiões do Brasil com o objetivo de conhecer, estudar e compreender para colocar em prática a matemática moderna.





Nesses novos ares que pairavam sobre a cidade de Juazeiro, Franca Pires criou e presidiu a Associação de Pais e Mestres que viria a desenvolver ações por 20 anos período em que a professora teve a oportunidade real de pôr em prática seu aprendizado e tornar viável essa identificação, como é possível verificar nas fontes de pesquisa utilizadas nessa investigação e nos vestígios no tempo presente relativos à história da matemática escolar.

Fruto de um aprendizado da época da Escola Normal, a professora primava pela ideia de que o relacionamento escola-família era indispensável ao bom andamento dos trabalhos escolares e à formação de cidadãos era premente na escola. Também vislumbrava uma Educação Matemática cidadã, “na qual o conhecimento apreendido, certamente, deverá contribuir para que os estudantes possam adquirir competências e habilidades capazes de imputar-lhes ações que convirjam para a melhoria da qualidade de vida de cada um, individual e coletivamente” (MENDES, 2009, p.16).

É perceptível a porosidade que permeava a prática da professora visto que proporcionava múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto profissional, num movimento oscilante, contraditório e renovador, porém sempre com espaço para invenções no e do cotidiano.

## **NA VIGILÂNCIA CRÍTICA DA ÉTICA NA DOCÊNCIA: A PRÁTICA REFERENDADA NOS CADERNOS**

Na tensão, produção e desenvolvimento de consciências, discursos e atos que buscam uma nova direção às práticas referendadas encontra-se a riqueza do ofício de Franca Pires, sempre emancipatório, crítico e inclusivo.

Como não poderia ser de outra forma, com uma atividade pedagógica suficientemente anárquica, a professora Franca Pires caminhava para além do esperado, embora muitas vezes por ela já planejado.

As sínteses que são elaboradas, a partir daqui, à luz do olhar pedagógico impregnado nos registros de Franca Pires, fornecem indícios da sua atividade intencionada oferecendo direcionamento de sentido proporcionado pelos conhecimentos e saberes da prática. Revelam também contextos singulares e experiências diversas explicitadas em 4 (quatro) dos 27 cadernos de anotações do Arquivo Maria Franca Pires. A numeração de 1 a 27 atribuída a esse arquivo pessoal foi feita para fins de catalogação e com base nessas anotações é possível construir

interpretações acerca da educação em diferentes momentos históricos, bem como apreender um conjunto de situações próprias do cotidiano escolar.

O caderno de número 4 apresenta anotações de promoção de Cursos pelo Centro Social Urbano (CSU), órgão onde a professora assumiu a chefia do setor de Cultura e Artesanato; anotações de organização da produção e de venda de artesanato dos 150 profissionais cadastrados na Associação dos Artesãos de Juazeiro que fundou em 1978. Seu ingresso no CSU possibilitou conhecer melhor Juazeiro – BA, dedicar ao artesanato local e divulgá-lo regional, nacional e internacionalmente.

O ideal da matemática presente nos referidos cursos permeava os conteúdos trabalhados: teoria dos conjuntos, conjunto dos naturais e dos racionais e suas operações, sistema métrico decimal, perímetro, área, volume, sólidos geométricos, planificações, classificação de figuras planas, resolução de problemas e avaliação em matemática. Notadamente, era uma proposta que enfatizava a importância de habilitar os alunos no rigor do raciocínio lógico e na linguagem clara e precisa, além de ressaltar a ênfase em terminologia e conceituação que eram prerrogativas da teoria dos conjuntos e das medidas em geometria.

**Figura 1:** Capa do caderno de anotações no. 4, 1980.



**Fonte:** Acervo Maria Franca Pires, UNEB/Juazeiro (2016).

Caderno pequeno (com dimensões definidas 20,5 cm x 14,7 cm), aramado, contém 138 folhas, capa colorida nas cores branco, rosa e amarelo; no centro da capa está colado um com o manuscrito “1980”. Ainda na capa, no local destinado à identificação do caderno está manuscrito “M<sup>a</sup> Franca Pires – 1980”. O contato com os registros desse caderno mostra a visão empreendedora e criativa de Maria Franca Pires e suscita questionamentos sobre a ambiência do ofício docente.

O caderno de número 8 (Figura 2), datado de 1971 no Acervo de Maria Franca Pires, é pequeno (mede 21,7 cm x 15,5 cm), aramado, composto de 77 folhas e capa com figura quadriculada nas cores azul, cinza e branca que tem em seu centro, como se fosse um título,

escrito “Lendas e outros”. Ainda na capa, no espaço destinado à identificação, está escrito “Planejamentos diversos – Maria Franca Pires – 1971”.

**Figura 2:** Capa do caderno de anotações no. 8, 1971.



**Fonte:** Acervo Maria Franca Pires, UNEB/Juazeiro (2016).

Os registros deste caderno nos oferecem possibilidades de compreender as concepções de ensino e as estratégias adotadas em relação a matemática escolar e as orientações veiculadas por obras e autores influenciados pelo ideário do Movimento da Escola Nova. Este caderno, que foi precedido por outros referentes aos primeiros trimestres do ano de 1971, contém anotações quanto ao planejamento dos conteúdos do 1º. ao 4º. ano do Ensino Primário e pautas de reuniões de direção, desde outubro de 1971. Contém também um planejamento dos conteúdos elencados (frações ordinárias, operações com frações, simplificações, problemas e comparação de frações) a serem ministrados na disciplina de Matemática nos 4º. e 5º. anos de 1972. Dos planejamentos de aulas nele expostos, dos eventos e reuniões nele apontados, depreende-se uma preocupação com um ensino processual, cujas etapas valorizam a compreensão como condição fundamental para a aprendizagem.

Pode-se observar que a formação de professores de matemática na região era norteadada pelos ideais do MMM, tanto pela linguagem da teoria dos conjuntos e da estrutura algébrica que fundamenta a matemática ensinada naquele momento histórico quanto pela representação da matemática como suporte necessário ao desenvolvimento tecnológico, essencial à industrialização da sociedade na época e expressos nos registros desse caderno demonstrando as transformações ocorridas na cultura escolar e nas ações para a formação dos professores no auge do movimento.

O caderno de número 20 foi selecionado entre os demais por conter anotações dos planejamentos de excursão, de aulas e de reuniões; informações sobre Folclore, no Brasil e em Juazeiro; planejamento de Semana da Proclamação da República e da Bandeira; planejamento para a Semana da Criança; questionário feito por crianças a Maria Franca Pires; Rascunho de

carta ao Capitão Esmeraldo, chefe da Companhia de Navegação do São Francisco, datada de 17 de julho de 1972; Rascunho de carta; histórias e poemas.

**Figura 3:** Capa do caderno de anotações no. 20, 1972.



**Fonte:** Acervo Maria Franca Pires, UNEB/Juazeiro (2016).

Caderno pequeno, com dimensões de 22 cm x 15 cm, aramado, contém 69 folhas, capa lisa na cor bege; no local da capa destinado à identificação do caderno está manuscrito o título “Planejamento – Maria Franca Pires – 1972”.

Nos indícios da história da educação impregnados nos cadernos de anotações e dentre os vestígios para a escrita da rica trajetória profissional histórica da professora, as fontes selecionadas são constitutivas de uma cultura escolar que amplia a possibilidade de compreender a história da educação, inclusive da matemática na região do submédio São Francisco.

O caderno de número 9 foi selecionado entre os demais para apresentação por conter anotações dos planejamentos de ensino de religião, da gincana de aniversário de Juazeiro, informações gerais sobre catataus, entrevistas sobre candomblé, toré, bailes, reis de boi, congos e Letras de Ternos de Reis de Juazeiro e região.

**Figura 4:** Capa do caderno de anotações no. 9, 1974.



**Fonte:** Acervo Maria Franca Pires, UNEB/Juazeiro (2016).

Uma descrição sucinta desse caderno lhe caracteriza por ser pequeno (22 cm x 16 cm), aramado, contendo 92 folhas, capa colorida em branco, azul e rosa que tem ainda na capa, no

local destinado à identificação do caderno, o manuscrito “Maria Franca Pires – ‘Pesquisas’ – Cons. Luiz Viana, 101 – Juazeiro-Bahia”.

Ao folhear e ler os registros inscritos nas 184 páginas, vale destacar que há uma riqueza de informações que não serão apresentadas pois são detalhadas no quadro a seguir apenas aquelas que são foco de estudo neste trabalho:

**Quadro 1:** Descrição do caderno de No. 9

<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DE CONTEÚDO</b>
1 e 2	“Regras para aprender a ter fé”.
3 a 5	Planejamento de ensino para a 1ª série sobre a convivência dos seres humanos em grupo e as relações que mantêm entre si; normas para o bom convívio; diferenças entre as famílias; fontes de abastecimento e recreação utilizadas pela família; os meios de transporte; identificação do espaço (direita, esquerda, em cima, embaixo), pontos de referência; identificação das dependências da escola e de casa bem como da funcionalidade das mesmas; lição de como atravessar a rua; identificação da bandeira nacional e do município.
7 a 10	Planejamento de ensino para a 2ª série sobre a convivência dos seres humanos em grupo e as relações que mantêm entre si, distinguindo as diferentes profissões que contribuem para satisfazer as suas necessidades na família, na escola, na comunidade; normas de convivência; atitudes de interesse pelo seu bem-estar e do próximo; comparar sua comunidade com comunidades próximas; identificar fontes de abastecimento, recreação, transporte, serviços, unidades de produção e distribuição, espaço físico; pontos de referência; identificar símbolos nacionais – hinos, bandeiras.
13 a 17	Planejamento de ensino para a 3ª série sobre a convivência dos seres humanos em grupo e as relações que mantêm entre si, contribuindo para a realização do trabalho na escola e na família; normas de convivência; atitudes de respeito, interesse e amor a si e ao próximo; comparação de sua microrregião a outras; constatação de interdependência entre localidades próximas e distantes; aspectos físicos da microrregião, mudanças ocorridas em decorrência do progresso, influência do clima, do relevo, da hidrografia na vida da microrregião, suas principais cidades; comemorações cívicas.
19 a 23	Planejamento de ensino para a 4ª série sobre a convivência dos seres humanos em grupo e as relações que mantêm entre si, a importância de cada profissão na sociedade (horário, responsabilidade, respeito mútuo, valorização da contribuição de cada um, etc.); estrutura e organização da família desde a colonização até “os nossos dias”; contribuição cultural do índio, do africano e do europeu; a interdependência das zonas rural e urbana; necessidades básicas do homem, utilização de serviços, os meios de comunicação existentes no estado, os recursos naturais e a necessidade de preservação, fronteiras e espaços geopolíticos, o estado como parte de um todo maior; em relação ao estado da Bahia, identificação de aspectos físicos, coordenadas geográficas, principais cidades, potencial hidrelétrico, influência do clima, da hidrografia e do relevo, causas e consequências do êxodo rural.
25 a 30	Desenvolvimento para a 1ª série sobre a vida em sociedade (grupo).

33 a 37	Anotações para organização da Gincana de Aniversário de Juazeiro, datadas de 15/07/1974.
40 a 44	Anotações para pesquisa sobre o folclore de Juazeiro: terreiros, penitentes, Roda de São Gonçalo, Congos, Ternos, Reis de Boi, Carnaval, Festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, Baile Pastoril, objetos, lendas, assombração, artes, comidas, brinquedos infantis, remédios, tipos regionais, Umbanda, Toré, canções de ninar, gírias, Samba de veio, superstições, enterros e visitas de cova, casamentos, bandeira do Rosário e do Divino.
47 e 48	Listas de nomes de pessoas para informar sobre temas como penitentes, Roda de São Gonçalo, Candomblé, Umbanda, Toré, Ternos, Reis de Boi, Carnaval e Baile Pastoril.
49 a 54	ENTREVISTA COM BLANDINA AMÉLIA MONTEIRO PALMA, datada de 06/07/74.
55	Informações sobre Congos: descrição de como aconteciam os Congos, como se vestiam as pessoas que participavam e lista com nomes de dirigentes (cita Cassiano, Cipriano, D. Maria, Teodora).
62	Informações sobre Reis de Boi: lista de figuras caracterizadas na dança de Reis, descrição das roupas usadas, época das apresentações.  Informações sobre Baile Pastoril: lista com nomes de organizadores e o local onde se apresentavam (cita D. Alipia, Emilinha, Tudinha).
63	Continuação da lista com nomes de Bailes Pastoris.  Lista com nomes de Orquestras de Carnaval.
64 a 107	ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA REGIÃO, datadas de 29/07/74 a 28/08/74.
109 e 110	Letra da música do Terno Camponesas (Compositor: Dr. Edilberto Trigueiros).
111	Letra da música do Terno Falenas (Compositor: Berto Santana).
113	Letra da música do Terno Cruz Vermelha.
115 e 116	Letra da música do Terno Estrela do Oriente (Compositor: Paraíso).
117	Letra da música do Terno Sempre Vivas.
118	Letra da música do Terno dos Peixinhos.
119 e 120	Letra da música do Terno dos Índios. Descrição das roupas usadas nesse Terno.
121	Letra da música do Terno das Borboletas. Descrição das roupas usadas nele.
122	Letra da música do Terno Velhas Alegres (Compositor: Dr. Edilberto Trigueiros).
123	Letra da música do Terno Tirolezas (Compositor: João Diamantino).
124 e 125	Letra da música do Terno Ciganas (Compositor: Dr. Eliezer Benevides).
125 a 127	Letra da música do Terno Foliões. Descrição do estandarte e roupas do Terno Foliões.
127 e 128	Letra da música do Terno Garçonetes (Compositor: Prof. A. José Muniz). Descrição das roupas usadas no Terno Garçonetes.

129	Letra da música do Terno das Margaridas.
130	Letra da música do Terno das Falenas.
131 e 132	Letra da música do Terno Cruz Vermelha.
133 e 134	Letra da música do Terno Amor. Descrição das roupas e estandarte.
137	Letra da música do Terno das Vivandeiras.
138	Letra da música do Terno Gondoleiros (Compositor: Edilberto Trigueiros).
139	Letra da música do Terno Ueianas.
141 a 143	Questionário de Pesquisa para Remanso.
144 e 145	Anotações sobre conversa informal com José Dias sobre os Penitentes.
148 a 150	Lista com nomes e informações de 22 Ternos.
152	Lista com relação de nomes de Orixás e suas cores correspondentes.
153	Informações sobre objetos e roupas utilizados por participantes de Congos.
154	Anotações diversas.
155 e 156	Anotações sobre Rezas.
159	Lista com nomes de cidades da Coordenadoria CR-10. Lista com nomes de Microrregiões das Corredeiras do São Francisco.
160	Lista de assuntos de Estudos Sociais: transporte, comércio, religião, arte etc.
161 a 163	Questionário sobre município.
164	Lista com nomes de e características de brinquedos infantis.
165 a 167	Informações sobre a Festa de São Lázaro na Rocinha de Oxum, datadas de 18/08/74. Descrição da Festa.
168 e 169	Anotações sobre Candomblé.
171	Planejamento da Semana do Folclore de 1975 (Agosto).
173	Letra da música do Terno das Garçonetes (Compositor: Prof. Agostinho José Muniz).
175	Lista de livros a comprar.
176 e 177	Letras de Músicas: Zumbi Zero (Letra de José Assis e música de Dandão), Calouros (Letra e música de Bartolomeu Sant'Ana), Terno das Ueianas (Augusto Sena Gomes), Dó-Ré-Mi-Fá-Sol-Lá-Si-Dó-Ré (Letra e música de José Custódio Cunha).
178 e 179	Descrição da Cerimônia das Flores (Candomblé).
181	Contas matemáticas diversas na parte de cima da página. No centro da página, uma frase do Apóstolo São Paulo.

182	Anotações de planejamento da Missa das Mães. Rascunho de carta ao Coletor da Coletoria Estadual de Juazeiro, datado de 29 de maio de 1974.
183	Lista de matérias e contas.
184	Anotações diversas e contas matemáticas nos cantos da página.

A professora primava pelo bom relacionamento da escola e da comunidade local, demonstrando, nas anotações, sua preocupação e conduta em prol do bom andamento dos trabalhos escolares e da integridade da formação cidadã de crianças e adolescentes, colocando em prática seus ideais educacionais, conforme são constatados nas fontes de pesquisa.


### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades escolares estão impregnadas de indícios dos saberes, dos valores morais e das condutas estimuladas nesse contexto e que, portanto, fizeram parte das culturas escolares das instituições de ensino nas quais foram desenvolvidas. As práticas escolares, vale ressaltar, são permeadas pelos programas, pelos decretos, pelas ideias pedagógicas em circulação e também pelas organizações do corpo docente, pelas oportunidades de formação destes, pelos espaços físicos e materiais. Por fim, é no ambiente escolar que são oportunizados espaços de usos criativos e inventivos, permeados pelas culturas escolares.

Nesse trabalho foi percebida a complexidade que investigações desse tipo acarretam. A análise empreendida não é e nem intenciona ser conclusiva nem definitiva, mas sugere a possibilidade de que em outros trabalhos de pesquisa possa ser ampliado, completado ou mesmo confrontado com o que foi feito até aqui. Enfim, esse trabalho tentou ilustrar uma investigação no campo da cultura material escolar evidenciando elementos das práticas escolares que configuram facetas predominantes de processos e fatos de cunho histórico-cultural dos afazeres do cotidiano escolar.

A partir dos cadernos analisados é possível verificar vestígios que apontam para o conhecimento e engajamento da professora Franca Pires com as discussões referentes ao ensino de matemática que refletem nas opções que foram feitas por ela em relação a sua vinculação e fixação no sertão. Seu trabalho avançou no sentido de aprofundar estudos e promover ações que contribuíram desde a seleção de pesquisadores com vasta produção na área para as formações em docência até as discussões com os pares em relação a educação matemática.





A prática pedagógica da professora era recriada a cada dia, a cada evento, a cada demanda para dar conta do seu projeto inicial que também transmudava à medida que a vida, o cotidiano, a existência a invadiam provocando adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que surgiam nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida.

A educação, linha que teceu e conduziu a vida da professora em foco, costura e atravessa - plural, inclusiva, criativa, desbravadora e inovadora - os registros de Maria Franca Pires com a coerência que marcou sua existência e *ethos* profissional que constituiu a professora.

## REFERÊNCIAS

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CORDOVA, Tania. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (Lages/SC - 1935). *História da Educação*, v. 20, n. 49, mai./ago. 2016. p. 209-226. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n49/2236-3459-heduc20-49-00209.pdf>>. Acessado em 02 jan. 2021.

CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha; SOUZA, Flávia de Freitas. *Viver e escrever cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (Sec XX)*. Florianópolis: Insular, 2015.


FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio (Org). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-68, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MENDES, I. A. *Investigação histórica no Ensino da Matemática*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*. v. 21, p. 89-103, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206>>. Acessado em 15 jan. 2021.

MOGARRO, Maria João. Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (séculos XIX – XX). *Educatio Siglo XXI*, v. 28, n. 2, p. 89-114, 2010. Disponível em:



<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12308/1/Cultura\\_Material\\_e\\_moderniza%C3%A7%C3%A3o\\_pedag%C3%B3gica.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12308/1/Cultura_Material_e_moderniza%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica.pdf)>. Acessado em 05 jan. 2021.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 16, n. 1(46), jan./abril, 2005.

Valente, Wagner Rodrigues. A era dos testes e a pedagogia científica: um tema para pesquisas na Educação Matemática. **Acta Scientiae**, v.16, n.1, p. 11-26, jan./abril, 2014.

Valente, V. R. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **Zetetiké**, São Paulo: Cempem - FE- Unicamp. v. 16, n. 30, jul./dez, 2008.

Valente, Wagner Rodrigues. A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil: Um Tema Para Estudos Históricos Comparativos. Curitiba, PR. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPR, v. 6 n. 18, p. 19-34, maio/ago, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-28, 2008.



# CAPÍTULO 10

## UMA HISTÓRIA DE ABALOS SÍSMICOS NO RN: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

**Francisco das Chagas Tixa Junior**, Pós-graduando da Especialização em Ensino de Ciências na Educação Básica, IFRN – *campus* João Câmara

**Jardel Francisco Bonfim Chagas**, Mestre em Ensino de Física, IFRN – *campus* João Câmara

**Maria Uilhiana Gomes de Andrade**, Pós-graduanda da Especialização em Ensino de Ciências na Educação Básica, IFRN – *campus* João Câmara

### RESUMO


O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para uma sequência didática voltada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental abordando as causas e os impactos de um terremoto sobre uma sociedade, contextualizando por meio de um resgate histórico dos eventos sísmicos ocorridos na região do Mato Grande – RN na década de 1980. João Câmara é um Município localizado na Região do Mato Grande, uma das regiões que compõe o estado do Rio Grande do Norte, sendo conhecida como a terra dos abalos. Durante os anos de 1986 e 1987 a cidade foi atingida por grandes quantidades de tremores fato que a fez ser conhecida nacionalmente. A história da cidade mostra que ao logo dos anos vários outros sismos ocorreram e ainda ocorrem nessa região. Previsto para ser aplicada durante 5 encontros de 90min cada, propomos a utilização de 5 etapas: etapa motivacional, etapa de fixação, etapa de verificação, etapa de avaliação e etapa de correção. Utilizando reportagens da época, retiradas do YouTube, atividades de pesquisa com moradores que viveram o ocorrido e através de aulas dialogas, esperamos tornar o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo mais eficiente, didático e divertido, estudando como os abalos sísmicos são provocados, os principais conceitos envolvidos, dando enfoque a falha geológica sobre a qual a cidade de João Câmara está situada. Esperamos também, que a turma se sinta instigada a participar do processo de ensino e aprendizagem, que a investigação de um fenômeno tão próximo e recorrente na sua região promova uma aprendizagem significativa e que o aluno seja mais autônomo no processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terremotos, Abalos Sísmicos, Ensino e Aprendizagem, Ensino de Ciências, Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Terremotos, também chamados de abalos sísmicos, são tremores passageiros que ocorrem na superfície terrestre. Quando esses tremores ocorrem no fundo do mar, recebem o nome de maremotos que podem originar enormes tsunamis. Esse fenômeno natural pode ser desencadeado por diversos fatores como atividade vulcânica, falhas geológicas e, principalmente, pelo encontro de diferentes placas tectônicas.

O nível de sismicidade no Brasil é considerado baixo se comparado as Andes, mas é significativo porque já ocorreram vários tremores com magnitude acima de 5,0, indicando que



o risco sísmico em nosso país não deve ser desconsiderado. Dependendo da magnitude e local onde venham a ocorrer, os sismos podem trazer danos materiais, ocasionar transtornos à população e chegar, em alguns casos, a levar pânico incontrolável às pessoas (NOGUEIRA, 2008).

Abordar o tema terremotos nos permite contextualizar importantes conceitos físicos, como ondas mecânicas. O tema ainda permite abordar conceitos geográficos, como a teoria da tectônica de placas, fissuras geológicas, além de também abordar os impactos sociais causados pelo fenômeno, bem como adentrar no aspecto histórico de uma região, como é a região do Mato Grande, no estado do Rio Grande do Norte, que tem histórico de ocorrência deste tipo de fenômeno:

Desta forma, torna-se necessário ao professor, o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar, além da abertura, em suas aulas, para a reflexão dos problemas sociais, possibilitando aulas mais democráticas, através de um saber emancipador. Pois, apropriar-se criticamente da realidade significa contextualizar um determinado tema de estudo, compreendendo suas ligações com a prática vivenciada pela humanidade (LIBÂNEO, 1998, p. 42).

A região do Mato Grande-RN está sobre uma falha geológica chamada de “falha de Samambaia”, com 38 km de extensão, sendo a maior falha geológica do Brasil. É importante que o aluno, principalmente da região, compreenda os impactos sociais causados pelos terremotos, bem como suas causas, os conceitos físicos e geológicos relacionados a esse fenômeno que historicamente causa transtorno a tal região.

Observando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC vemos que para o 7º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na unidade temática Terra e Universo, existe a orientação para o estudo de Fenômenos Naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) como objeto de conhecimento. Segundo o documento, o aluno deve “Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas” (BRASIL, 2017, p.347).

Diante do exposto pergunta-se: é possível desenvolver uma unidade didática para o estudo de terremotos a partir da realidade vivida na região do Mato Grande-RN?

Sob essa perspectiva de contextualizar um tema de estudo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para uma sequência didática voltada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental abordando o as causas e os impactos de um terremoto sobre uma sociedade, contextualizando por meio de um resgate histórico dos eventos sísmicos ocorridos na região do Mato Grande – RN.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### ✓ O QUE SÃO E COMO OCORREM OS TERREMOTOS?

Os terremotos, tremores de terra ou abalos sísmicos, são tremores que ocorrem na crosta da terra. Esses tremores ocorrem em decorrência de grandes liberações de energia que se acumulam abaixo do solo. Existem três causas mais comuns que provocam os terremotos, são elas: o desabamento, o vulcanismo e o tectonismo:

Embora a palavra “terremoto” seja mais utilizada para grandes eventos destrutivos, enquanto os menores, geralmente, são chamados de abalos sísmicos ou tremores de terra, todos são resultados do mesmo processo geológico de acúmulo lento e liberação rápida de energia. A diferença principal entre os grandes terremotos e os pequenos tremores é o tamanho da área de ruptura, o que determina a intensidade das vibrações emitidas (OLIVEIRA, 2012, p.32).

Os terremotos que têm origem em desabamentos tendem a ser de menor intensidade e são causados por alguma acomodação interna provocada pela ruptura ou deslizamento de blocos rochosos internos.

Já os abalos sísmicos provocados pelo vulcanismo, ou seja, por atividades vulcânicas, tendem a ser mais fortes que os tremores causados por desabamento. Eles ocorrem por alguma ruptura ou erupção interna do magma ou de gases retidos sob grande pressão.

O tectonismo pode ser considerado o principal responsável pela ocorrência de terremotos. A crosta terrestre não é uma camada única. Ela é formada por inúmeros blocos, chamados de placas tectônicas. Essas placas estão em constante movimentação, assumindo direções opostas, as vezes se colidindo e as vezes se afastando. É nessa zona de contato que ocorre a maior parte dos terremotos do mundo. As estruturas das placas tectônicas podem romper-se, formando as falhas geológicas. Quando nessa região de falhas ocorrem a realocação de blocos rochosos, terremotos podem ser originados.

### ✓ POR QUE TANTOS TERREMOTOS NO NORDESTE?

A respeito da ocorrência de terremotos na região nordeste do Brasil, Correia (2010) destaca que:

Estando sobre uma unidade geológica muito antiga, mas cheia de falhas, chamada Província Borborema, o Nordeste é sismologicamente instável. As falhas mais extensas e profundas constituem verdadeiras zonas de fraqueza da crosta terrestre, que os geocientistas chamam de suturas, tendem a se movimentar, provocando diversos abalos sísmicos (CORREIA, 2010, p.03).



Em razão da região nordeste do nosso país estar situada sobre uma região de falha geológica, não é incomum a ocorrência de abalos sísmicos, assim, vários estados dessa região registram fenômenos sísmicos desde muitos anos atrás. Nesse sentido Correia (2010) destaca que desde 1724 existem registros históricos de terremotos no Nordeste em Salvador (BA). Desde essa época, muitos abalos sísmicos foram registrados em vários estados do Nordeste do Brasil. Dentre as regiões mais atingidas destacam-se as cidades de Caruaru e Belo Jardim, em Pernambuco, João Câmara e Parazinho, no Rio Grande do Norte, Pacajus e Sobral, no Ceará, e algumas cidades do recôncavo baiano.

### ✓ JOÃO CÂMARA/RN E OS TERREMOTOS

João Câmara é uma das cidades que está localizada na região do Mato Grande-RN. O fator geológico que vem desencadeando os eventos sísmicos do município de João Câmara é a Falha Sísmica da Samambaia (FSS). Essa falha é a representante mais destacada no cenário de estruturas tectonicamente ativas na borda da Bacia Potiguar (OLIVEIRA, 2012).


O ano de 1986 foi marcante na história da cidade de João Câmara. Abalos sísmicos causaram pânico em toda a população local. Sobre os eventos do ano de 1986 Amaral (2000) destaca:

O dia 30 de novembro de 1986 pode ser considerado um marco científico, social e histórico para o Brasil. Na madrugada deste dia, um terremoto de magnitude 5,1 na escala Richter ocorreu nas proximidades da cidade de João Câmara, no estado do Rio Grande do Norte, colocando a população em polvorosa e as autoridades estaduais e federais em alerta. (AMARAL, 2000, p.01).

Ainda hoje os eventos do ano de 1986 repercutem na cidade. Durante os anos de 1986 e 1987 muitos tremores foram registrados. O evento do dia 30 de novembro de 1986, em especial, provocou muitos danos as estruturas físicas das construções da cidade e região, deixando muitos habitantes desabrigados, moradores estes que acabaram indo embora da cidade com receio de um novo terremoto, e boa parte daqueles que foram embora, jamais voltariam a cidade.

Ainda sobre os terremotos do período de 1986 e 1987 Mata (2018) aponta que:

Os terremotos ocorridos entre 1986 e 1987 causaram danos aos edifícios, aos habitantes de João Câmara e de municípios vizinhos. Alguns tremores foram, inclusive, sentidos em cidades da Paraíba e de Pernambuco. Em João Câmara, especificamente, 4.348 edificações sofreram os efeitos dos terremotos de 1986-1987 e precisaram ser reconstruídas ou recuperadas. No total, 26.200 pessoas ficaram desabrigadas (MATA, 2018, p.16-17).



A presença ou ocorrência de tremores de terra na cidade de João Câmara não se resume ao período dos anos de 1986 e 1987. A história da cidade mostra que ao longo dos anos vários outros sismos ocorreram nessa região. Nesse sentido Mata (2018) mostra que entre os dias 06 de julho de 2018 à 13 de julho de 2018, uma atividade sísmica de grande intensidade ocorreu na região de João Câmara. Só no dia 06, foram registrados 51 tremores de terra. Esses tremores puderam ser sentidos num raio de 30 km de extensão. No dia seguinte, 07 de julho, outro tremor foi registrado, no dia 08 de julho, a população sentiu um outro tremor. Essa atividade terminou no dia 13 de julho. O que nos chama a atenção nesse fato é que essas atividades não são eventos isolados.

## **METODOLOGIA**


Esta sequência didática destina-se a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, que podem ocorrer de maneira presencial ou remota, a depender da situação de cada turma.

Para a aplicação estimam-se 5 encontros de 90 minutos cada, utilizando 5 diferentes etapas. São elas: etapa motivacional, etapa de fixação, etapa de verificação, etapa de avaliação e etapa de correção.

### ✓ 1ª ETAPA – Motivacional

Inicialmente, o professor esclarecerá para os alunos detalhes de como ocorrerão os encontros. Isto é, possíveis datas de aulas, turno, e a importância do tema que será abordado nas aulas para a formação integral dos alunos. Na sequência será apresentado registros de como os eventos de 1986 a 1987 afetaram a vida da população local, tanto no contexto econômico quanto no contexto político e social. Para tal será apresentado o vídeo “30 anos do terremoto que abalou a cidade de João Câmara - RN TV” (Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oL3YwAG1pIM&t=759s>. Acesso em 09 out. 2020.).

Durante o vídeo é mostrado que em 30 de novembro de 1986 ocorreu o terremoto de 5.1 na escala Richter, danificando cerca de três mil casas e deixando a população dormindo na rua durante um bom tempo, pois temiam que outro terremoto ocorresse, e de fato durante um período entre 1986 e 1987 ocorreram vários tremores, os mais fortes ocorrendo no período noturno. É mostrado também que alguns moradores foram refugiar-se fora da cidade e nunca



mais voltaram, passando a residir em outras cidades. Outros acabaram voltando aos poucos, meses depois, com muito receio de morar nas suas casas. Existiu nessa época um temor muito grande por parte das autoridades que a cidade não se recuperasse do ocorrido pois na época o município contava com 22 mil habitantes, e registrou-se a saída de 12 mil pessoas da cidade, ficando apenas 10 mil moradores. O então pároco da cidade, Monsenhor Luiz Lucena Dias, destacava que o maior abalo havia sido o psicológico e emocional.

Para finalizar este encontro encaminharemos uma atividade de pesquisa para ser entregue na terceira etapa das aulas. Nessa pesquisa, os alunos devem procurar moradores da cidade que tenham vivenciado o período de 1986 e 1987 e colherem o relato dessas pessoas a respeito de tudo que ocorreu na cidade em decorrência dos abalos sísmicos.

#### ✓ 2º ETAPA – Fixação

Durante esse segundo encontro serão abordados os aspectos técnicos envolvidos na ocorrência de um terremoto, tais como: vulcanismo, movimentação de placas tectônicas e falhas geológicas. Para cada aspecto motivador de um terremoto serão utilizados exemplos de eventos que ocorreram pelo mundo. Quando for abordado a questão de falhas geológicas como agente causador de um terremoto, iremos focar na região da cidade de João Câmara/RN que sofre com a incidência de abalos sísmicos em decorrência da presença de uma falha geológica conhecida como Falha de Samambaia.

Inicialmente será abordado o conceito de terremotos, evidenciando que são tremores de terra manifestados na crosta terrestre. Esses tremores são a manifestação de uma grande liberação de energia acumulada abaixo do solo que causa a acomodação de blocos rochosos. Nesse aspecto será discutido o que vem a ser o epicentro e o hipocentro de um terremoto. O epicentro é o ponto na superfície do solo pelo qual a energia consegue ser manifestada, onde se sentem os efeitos do terremoto. Já o hipocentro é o ponto no interior da crosta terrestre, ou seja, abaixo do solo terrestre, onde ocorre a liberação da energia do choque entre as placas.

Discutidas as características básicas sobre o que são os terremotos, serão trabalhadas as três principais causas que levam a ocorrência de tal fenômeno. Primeiro, abordaremos os terremotos provocados por atividades vulcânicas. Em regiões que existem vulcões, ocorrem a liberação do magma através de erupções. Esse magma fica concentrado em alta pressão e quando ocorre uma erupção, muita energia é liberada, refletindo na ocorrência de abalos sísmicos. Em seguida, discutiremos a respeito da movimentação das placas tectônicas, que





acabam por se colidir ou se afastar em determinados pontos do planeta. Ao assumirem direções opostas, as placas tectônicas entram em colisão, e no ponto de contato entre essas placas ocorrem a maior parte dos terremotos registrados no mundo. Para finalizar as principais razões de ocorrerem os sismos, trataremos das falhas geológicas. Devido a movimentação das placas tectônicas, são gerados alguns desgastes nas mesmas e as rochas que formam as placas acabam não resistindo a essa movimentação originando, com isso, as falhas geológicas. São mais comuns surgirem falhas nos pontos de contato entre as placas, mas, também podem se manifestar, ainda que com menor frequência, em áreas mais estáveis que não estejam próximas as bordas das placas. Um exemplo claro e bem próximo da nossa realidade é a Falha Geológica de Samambaia, situada na Cidade de João Câmara.

A aula será encerada lembrando a turma que no próximo encontro devem entregar a atividade de pesquisa que foi encaminhada no primeiro momento, além disso, pediremos que não falem ao próximo encontro pois nesse momento será feita uma atividade mais interativa com eles.

### ✓ 3º ETAPA – Verificação

Nesta etapa, será utilizado o aplicativo “sorteio rápido” disponível no Google Play e compatível com todos os dispositivos móveis. Este aplicativo realiza sorteios com ou sem repetições dentro de uma faixa personalizada. Nesta atividade de verificação, serão colocados a quantidade de número presente na caderneta da turma, e o número sorteado terá que responder uma pergunta referente aos conceitos abordados nos dois encontros anteriores. Caso o aluno acerte a resposta da pergunta, será beneficiado com um prêmio simbólico e caso ele erre, a turma, sob a orientação do professor ajudará a encontrar a resposta correta. O objetivo desta atividade é fazer uma revisão com alunos referentes as aulas anteriores de uma forma descontraída e tentando obter o maior número de participações possíveis.

Para finalizar esta etapa da unidade, o professor irá solicitar que os alunos entreguem a pesquisa que foi encaminhada no final do primeiro encontro. Além de entregar, os alunos deverão fazer um breve comentário sobre como foi a experiência de entrevistar alguém que vivenciou os eventos sísmicos do período de 1986 e 1987.



✓ 4ª ETAPA – Avaliação

A avaliação consistirá em uma atividade escrita envolvendo os aspectos trabalhados nas etapas anteriores de motivação, fixação e verificação. Essa avaliação terá 10 questões sobre os impactos sociais e econômicos sofridos pela cidade de João Câmara em decorrência dos abalos sísmicos, sobre os motivos científicos da ocorrência de terremotos e sobre a opinião dos alunos quanto a unidade didática trabalhada, se acharam relevante e se foi proveitoso.

✓ 5ª ETAPA – Correção

Neste último encontro, será realizado a correção das 10 questões aplicadas no encontro anterior. Será discutido questão por questão baseado nas respostas dos alunos. O professor fará os ajustes e através de uma rede colaborativa contará com o auxílio de todos os envolvidos.

## **RESULTADOS ESPERADOS**


Ao aplicar a unidade didática proposta no presente projeto espera-se que o aluno não só entenda os fatores físicos e geológicos que provocam os terremotos, como também, compreenda os impactos sociais e econômicos que um evento de grande magnitude pode provocar. Esperamos que eles também entendam o que ocorreu na cidade de João Câmara e estejam preparados para lidar com uma nova repetição do fenômeno.

Esperamos também, que a turma se sinta instigada a participar do processo de ensino e aprendizagem, que a investigação de um fenômeno tão próximo e recorrente na sua região promova uma aprendizagem significativa e que o aluno seja mais autônomo no seu processo de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presença ou ocorrência de tremores de terra na cidade de João Câmara é algo que ainda ocorre. Os abalos dos anos 1986 e 1987 foram marcantes na história daquela região. É preciso retomar essa história criando uma possibilidade diferente em um processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo as orientações da BNCC referente ao Ensino de Ciências nos Anos Finais, os fenômenos naturais como terremotos fazem parte daquilo que os alunos de 7º ano do Ensino



Fundamental devem aprender. Vislumbramos aqui a possibilidade de executar tal ação a partir de uma realidade presente na cidade de João Câmara.

O Ensino de Ciências possui um grande potencial para atração, e o estímulo investigativo na formação integral do aluno. Para isso, acreditamos que as 5 etapas de metodologia adotadas contribuirão para uma aprendizagem significativa dos alunos sobre os conteúdos específicos discutidos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Cristiano de Andrade. **Correlação entre contexto morfoestrutural e sismicidade nas regiões de João Câmara e São Rafael (RN)**. 2000. 87f. Dissertação (Mestrado em Geodinâmica) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Geodinâmica e Geofísica, Natal.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CORREIA, Paulo de Barros. Origem dos terremotos no Nordeste. **ComCiência [online]**. 2010, n.117, pp. 0-0. ISSN 1519-7654. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151976542010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542010000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MATA, Franklim Flamariom De Araújo. **A terra tremeu, o povo chorou: uma história dos terremotos de 1986-1987 no município de João Câmara, Rio Grande do Norte**. 2018. 173F. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa De Pós-Graduação em História, Natal.

NOGUEIRA, Francisco César Costa. **Estruturas tectônicas cenozoicas na porção leste da bacia potiguar – RN**. 2008. 136f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Geodinâmica e Geofísica, Natal.

OLIVIERA, Aderson Luiz Pinheiro de. **Uma sequência didática a partir da temática terremotos com ênfase em CTS**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Centro de Ciências Exatas e da Terra, Natal.



# CAPÍTULO 11

## AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA POLÍTICA EXCLUDENTE

Júlio César Hoios, Pós-graduado em Educação Especial, Professor da Rede Estadual SECBa

### RESUMO

Este trabalho, parte integrante da pesquisa de mestrado em educação, tem como objetivo apresentar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, as bases históricas da educação de jovens e adultos no Brasil, compreendendo esse trajeto como excludente. Por isso, aborda autores que discutem essa temática, tais quais: Gandini (1995), Spandhou (2005), Freire (2000), Haddad (et al. 1993), e as Leis LDB nº 5.692/71 e 9.394/96; Constituição de 1988, dentre outros. Com origem durante a permanência dos padres jesuítas em solo brasileiro, a educação para os jovens e adultos, aos poucos, foi sendo marcada pelo elitismo que restringia a educação de forma fundamentada apenas às classes mais abastadas, cabendo às classes subalternas e inferiores a sobrevivência e dignidade ofertadas pelo trabalho. Entretanto, sabe-se que o trabalho pode se tornar alienante se não estiver vinculado com a transformação social. Este quadro sofreu pequenas alterações ao longo da história da educação brasileira, entretanto, considera-se a necessidade de se construir novas políticas públicas que repensem o papel da educação voltada para aquele segmento e, uma maior reflexão por parte dos professores no que diz respeito às práticas pedagógicas na EJA. Entende-se que a demanda para a EJA é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas e que superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas.


**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Bases históricas; Exclusão

### INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação direcionada a jovens e adultos teve início ainda no período colonial, com o processo de catequese dos jesuítas, e envolvia tanto crianças quanto índios adultos, tendo como objetivos a expansão da fé católica perante o Novo Mundo e a alfabetização na língua portuguesa dos indígenas da Colônia.

Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso, ficando sob a responsabilidade do Império a sistematização e organização da educação. Dessa forma, a identidade da educação brasileira foi sendo marcada pelo elitismo que restringia a educação de forma fundamentada apenas às classes mais abastadas, cabendo às “classes subalternas e inferiores” a sobrevivência e dignidade ofertadas pelo trabalho (ROMANELLI, 2000).

Importante ressaltar que, embora não tenha saído do papel, a Constituição Imperial de 1824, instituiu a proposição da garantia de instrução primária a todos as pessoas, prioritariamente



a jovens e adultos, sob a premissa da ação missionária e de caridade. Segundo Stephanou (2005), era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas.

Nesse período, instala-se no Brasil um cenário de preconceito e exclusão à pessoa analfabeta. A Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, já caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente, sendo corroborado pela Lei Saraiva em 1881, que proibia o direito ao voto às pessoas não alfabetizadas (CARVALHO, 1999). Segundo Stephanou e Bastos (2005, p. 36) Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Sob o calor dessas discussões, a Constituição de 1891 restringe o voto a uma minoria, concebida como “letrada e com posses”; garantindo-se constitucionalmente, a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta.

Nessa trajetória, o século XX trouxe uma grande mobilização social, com ênfase no extermínio do “grande mal”, chamado analfabetismo (ROMANELLI, 2000); quando se culpabilizava as pessoas analfabetas, pela situação de subdesenvolvimento do País.

Para Freire (2000) a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade repressora, transformando-a em consciência crítica, para se valorizar o analfabeto, como alguém capaz de produzir conhecimentos. Assim, segundo esse autor:


A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (*sic*) (FREIRE, 2000, p.121).

Portanto, no Brasil, a EJA, como referencial na formação de jovens e adultos, apresenta em seu bojo, a necessidade de profissionalizar a sociedade pós-escravidão e se constitui como desafio frente ao processo de industrialização e urbanização do país (PILETTI, 1996), que demanda mão de obra com condições mínimas de leitura e escrita, mas que carece de aprofundamento do caráter da educação como ação libertatória do sujeito.

Esse pensamento está explícito na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva, entende-se que a EJA assume uma estrutura complexa em várias dimensões, que transcendem a questão educacional, posta a partir de uma necessidade de compreender e referenciar a representação teórica de uma política pública educacional que, em tese, teria o papel de promover uma mudança de paradigmas, oportunizando o acesso à



educação a todos aqueles que, por necessidades várias, não puderam concluir o ensino na idade própria, porém trazendo em si, a orientação de formação para o trabalho .

Dessa forma, o processo de construção histórica da educação no Brasil conduz ao professor, que se propõe a trabalhar com jovens e adultos, a uma reflexão crítica sobre sua prática, ampliando sua visão do espaço de sala de aula, sobre a escola que vai trabalhar e o contexto em que essa escola está inserida. Cabe aqui ao professor, a urgência de ampliar suas reflexões sobre o ensinar, a partir da prática cotidiana, para que possa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, respeitando o saber desses alunos, tão pouco valorizado no mundo letrado e escolar.

Ao analisar a realidade da educação brasileira vemos que os números são desastrosos e preocupantes. Dados do módulo Educação, da PNAD - Contínua 2019, divulgado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>3</sup>, demonstram claramente que apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019; mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional, sinaliza a forma como vem sendo tratada a educação de jovens e adultos no Brasil: ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos fundamentais de toda pessoa humana, que é a educação. Portanto, faz-se a necessária reflexão acerca dos motivos dessa exclusão e o que gerou a posição social que essas pessoas ocupam na sociedade.


Contudo, tais construções e conseqüentes indagações sobre a ação do educador frente ao processo de construção do conhecimento e história de vida de alunos jovens e adultos, carecem de estudo para melhor compreensão. Nessa perspectiva, apresenta-se o seguinte problema para a pesquisa de mestrado:

- Quais as bases de compreensão do educador sobre as reais demandas e necessidades de educação de jovens e adultos na contemporaneidade, frente à prática pedagógica que se opera no ambiente escolar e de que forma essas duas intersecções dialogam?

Para tanto, se define como objetivo geral: refletir sobre a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, em uma perspectiva histórica; avaliando conseqüências na vida

---

<sup>3</sup> Trata-se de um instituto público federal que foi criado em 1934 pelo estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas e instalado em 1936 com o nome de Instituto Nacional de Estatística.



desses sujeitos na atualidade, ao tempo que propõe uma construção coletiva de novos caminhos no que tange à política pública de educação de jovens e adultos, contribuindo para a necessária revisão pedagógica da ação dos educadores.


A pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar um estudo de natureza bibliográfica sobre a trajetória histórica e político pedagógica da educação de jovens e adultos;
2. Investigar as principais legislações garantidoras da formação de docentes da EJA;
3. Avaliar o alcance da política pública de educação para jovens e adultos, em uma perspectiva histórico-crítica;
4. Propor a construção coletiva de saberes fundamentada na necessidade de novos parâmetros curriculares e pedagógicos, necessários à educação de jovens e adultos, frente aos desafios que se impõem na atualidade.

Quanto à metodologia utilizada para produzir o trabalho de pesquisa será através de *referências bibliográficas* em que se pretende agregar a técnica de levantamento bibliográfico, a fim de buscar fundamentos teóricos que deem embasamento à temática desenvolvida. Haverá também a realização de *entrevistas semiestruturadas* acerca da realidade dos alunos, professores e equipe gestora, de forma a integrar informações de diferentes atores, atuantes no processo de construção e execução da política de educação para jovens e adultos, em conformidade com os parâmetros estabelecidos na Constituição de 1988 e na LDB (1996) e na Resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 e seus avaliativos.

Objetiva-se estimular a análise dos resultados dos alunos do EJA, avaliando índices de promoção, repetência e evasão, organizando as informações e tornando-as acessíveis, especialmente às instâncias responsáveis pela formulação de um diagnóstico crítico e sistêmico sobre a execução do Projeto Político Pedagógico da escola campo da pesquisa, e, quando for o caso, pela proposição de futuras modificações. O referencial teórico proposto para esta análise fundamenta-se no conceito de avaliação emancipatória (ALBRETCH, 1995; ESTEBAN, 1999), cujo princípio básico é a busca de transformação de uma dada realidade a partir de um processo de avaliação participativo.

Faz parte desse processo metodológico a *pesquisa-ação*, e como forma de validá-la será realizada a sessão do grupo focal com os alunos e professores, em modo online. A pesquisa será



feita por amostragem e usará como ferramenta o Google Formulários, para levantamento das informações e dividida em três etapas: elaboração de questionário, aplicação do questionário e a elaboração-análise sobre a percepção dos sujeitos entrevistados acerca do problema de pesquisa.

A ideia central da proposta consiste em coletar, organizar e analisar os indicadores resultantes de processos avaliativos internos e externos da educação de jovens e adultos, organizando as informações em dimensões necessárias, para um confronto crítico dos resultados oriundos de diversas fontes. Neste trabalho, será desenvolvida uma planilha- piloto que organiza os resultados extraídos de diferentes fontes de informação, contribuindo, assim, com uma análise comparativa e crítica sobre cada dimensão avaliada.


Acredita-se na importância da multiplicidade de processos avaliativos para a elaboração de análise ampla do alcance da política de educação de jovens e adultos, entendendo que o processo de análise das informações organizadas da forma proposta favorece o debate coletivo em torno do Projeto Político Pedagógico da Escola e incentiva a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação de jovens e adultos se constitui no Brasil como tema de política educacional, começa por volta dos anos 40, a partir da necessidade de oferecer educação aos adultos, já mencionada em textos normativos anteriores e na Constituição de 1934. Mas começa a tomar corpo na década seguinte, com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola e que geraram ações e programas governamentais.

Beisiegel (1997) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 – capitaneada pelo professor Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto, que deu lugar no Brasil, a um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais (Gandini, 1995); entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo





Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.

A partir de 1969, o Governo Federal organizou o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país (Bello, 1993).

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral (Bello, 1993).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692 (1971), propunha a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, constituído como um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Surpreendentemente, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos.

Nessa trajetória, o direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento e mobilização de diversos movimentos sociais em luta pela ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

A Constituição de 1988 prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação, ação complementada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a qual determina que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, e com base na LDB, quando se constitui a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da Resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesta Resolução, explicita-se a garantia de educação para jovens e adultos, adequada às suas necessidades peculiares de estudo, ficando ao poder público o dever de oferecê-la de forma gratuita.

Estudo realizado por Siqueira, Freitas & Haddad (1988) constatam que à época da promulgação desse texto constitucional, o ensino supletivo já havia se implantado efetivamente



em todo o território nacional, embora de modo heterogêneo. Os autores observam, entretanto, a insuficiência da cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que limitavam a extensão e a qualidade do ensino oferecido. Esse segmento de ensino foi atendido predominantemente por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento.

Nessa perspectiva, havia no final dos anos 80, um quadro de demanda potencial de garantias constitucionais sobre direitos educativos, com foco no atendimento e multiplicação de iniciativas que visavam fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a educação de jovens e adultos no contexto de consolidação da democracia, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país. No entanto, tal expectativa não se consolida nas décadas seguintes, fazendo, portanto, necessária a reflexão sobre o inevitável sentido político das opções tomadas nesse campo educativo, cujo mandato principal é o de reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social.

Em 1990, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, sendo inserido então pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais, sem que, no entanto, as comissões pudessem exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano (BEISIEGEL, 1997).

Haddad (et al. 1993) verificaram, por meio de amplo estudo, a tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos, o que, segundo o autor, estaria resultando mais da omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, manteve a ênfase nos exames e diminuindo a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, formalizando cada vez mais a identificação estratégica do ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular.




Quando faz um balanço da década da “Educação para Todos”, Torres (1999) observa que as políticas implementadas expressaram um estreitamento do conceito de educação básica proposto no documento. Resultado do acordo entre agências com distintas orientações, o documento permitia diversas interpretações, sendo que a visão que se hegemonizou foi a que identificava a educação básica com a educação primária de educativas que tiveram lugar nos países em desenvolvimento. A autora argumenta que esse estreitamento já podia ser antevisto na lista de indicadores selecionados para avaliar a década: os referidos à educação de jovens e adultos continuaram centrados na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo. Também os estudos e estimativas de custos que se seguiram só consideraram as metas relacionadas à universalização da educação primária à população infantil. Os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos. Sobre essa questão, Torres afirma que:

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição sine qua nom para expandir e melhorar as condições de ensino. (1999, p. 20)

Tal avaliação do cenário educacional mundial, à luz nos compromissos firmados em Jonthien, corresponde bastante ao que ocorreu no Brasil. Haddad & Di Pierro (1999), analisando o que aqui ocorreu com os índices de analfabetismo, geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo.

Nessa perspectiva, e segundo a análise da trajetória da política de educação de jovens e adultos no Brasil, considera-se que a demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas e que superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a



escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito (FLECHA GARCIA, 1996).


No contexto atual, entende-se que se está diante de uma postura ultraliberal por parte do governo federal brasileiro, o que pode atingir a EJA, já demonstrada nos primeiros atos, quando dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), caracterizando um quadro em que hoje não se encontra no Ministério da Educação (MEC) alguém responsável por ela, apenas restando a Secretaria de Alfabetização, cujo olhar está muito mais focado na educação infantil e no ensino fundamental.

Mas a verdade é que grande parte do atendimento na modalidade da EJA não está nas mãos do governo federal, mas sim na dos governos estaduais e municipais (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Entende-se que se entrou em um período de desmonte do que foi construído no plano federal, porém expectativa sobre o papel dos governos estaduais e municipais - que venham a compreender a gravidade da ruptura do direito e assumir nas esferas de atuação, com recursos próprios, o dever com a educação desses sujeitos de direito. Esse contexto leva a refletir acerca da pesquisa em EJA para os novos tempos.

Dessa forma, entende-se que é preciso incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos, a formação política para a cidadania moderna, onde por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdo de formação política, necessários à cidadania democrática.

Compreende-se que as relações de poder da humanidade se refletem em ciclos, próprios ao sistema capitalista hegemônico. Como política pública, a educação tem sofrido contínuos ataques que objetivam obstruir o seu papel fundamental no sistema de garantia de direitos e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Percebe-se claramente, por parte do sistema capitalista e ultra neoliberal, o interesse em dificultar o acesso àqueles que mais precisam do braço garantidor do Estado, a exemplos dos cidadãos estudantes trabalhadores, atendidos pela educação de jovens e adultos.

Dessa forma, se faz necessária a compreensão acerca da diferença social e cultural que marca a escola e suas relações humanas, e sua possibilidade de ser um ambiente propício para a expressão das experiências de vida que cada aluno possui. Cabe observar que a não mais infantilização dos métodos de alfabetização de adultos, vem incentivando cada vez mais a procura de adultos a esta modalidade, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de construção coletiva dos saberes.




Nessa premissa, a inclusão da EJA na legislação educacional configura-se como uma ação política que precisa ser legitimada pela prática pedagógica. E o grande desafio é desenvolver processos de formação humana articulados a contextos sócios históricos, a fim de reverter a exclusão e que garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses alunos à escolarização básica, como direito fundamental elencado na Constituição Brasileira de 1988.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão histórica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstra que ela é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da camada da população brasileira a partir dos 15 anos de idade, nomeadamente, os que não tiveram acesso ou interromperam o ciclo de estudos antes de finalizar a Educação Básica. De acordo com Oliveira (1999), essa modalidade é definida bem mais pela condição de exclusão educacional, socioeconômica e cultural da parcela da população que constitui seu público-alvo do que pela faixa etária dos educandos.

Nesse estudo teórico, se pode verificar que a legislação em vigor reconhece as necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos: oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, observado o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames. Inicialmente, foi a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que previram o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, e impuseram a oferta regular pelos poderes públicos. Tempos depois, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 ampliou esse direito ao Ensino Médio.

Contudo, a oferta de oportunidades de estudo e a elevação da escolaridade para jovens e adultos é diminuta e as matrículas reduziram ao longo da última década. No ano de 2004, a modalidade chegou a alcançar 5,7 milhões de pessoas. Já em 2013, houve uma queda para cerca de 3,7 milhões. Essa verificação demonstra um descompasso entre uma oferta escolar em declínio e a existência de milhões de pessoas com baixa escolaridade. Somado a isso, é quase impossível imaginar que não exista demanda social por EJA diante de um mercado de trabalho que solicita níveis mais altos de qualificação.



Essas questões instigam a que se busque cada vez mais a configuração de estudos que se debrucem sobre a Educação de Jovens e Adultos a fim de investigar suas bases para, de algum modo, contribuir para a transformação dessa modalidade educativa.

Nesse sentido, a fundamentação teórica representa um procedimento necessário que leva o pesquisador a buscar informações das quais não tem conhecimento, mas que precisa conhecer e saber manejar. Sendo assim, a atividade científica deve ser moldada por fontes fidedignas. Os autores citados nessa fundamentação fizeram um desenho histórico sobre a educação voltada para jovens e adultos que demonstra como a EJA foi sendo tratada ao longo da história da educação brasileira, com procedimentos pedagógicos nem sempre adequados e a falta da configuração de um projeto educativo, talvez a nível de Lei que estabeleça um currículo mais significativo para atender às reais necessidades da EJA.

## REFERÊNCIAS

**ALBRECHT, R.** A avaliação formativa. **Rio Tinto/Portugal: Ed. Asa (Col. Práticas Pedagógicas), 1995.**

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A NOVA LDB.** In: **BRZEZINSKI, Iria**

**(Org.). LDB interpretada: Distintos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.**

**ARROYO, Miguel Gonzalez.** Juventude Produção Cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: **Leôncio(Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.**

**BEISIEGEL, Celso de Rui.** Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.**


**BELLO, José Luiz de Paiva.** Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. **História da Educação no Brasil. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.**

**BRASIL.** DECRETO nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Instituto, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Brasília, DF, 2006.**

\_\_\_\_. Constituição Federal do Brasil. **Brasília: senado Federal, 1988.**

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer 1/2000. Brasília, 2000.

**BRASIL/MEC.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: escritos de história e política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FLECHA GARCIA, Ramon. **Efeito desnivelador y educación comunicativa: Educación de jóvenes y personas adultas en España.** Barcelona: Crea, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987, 17º Ed.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, paz e Terra, 2007, 30º Ed.

GALVÃO, A. M. & DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos.** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** In: **Revista Brasileira de Educação, mai-jun-jul-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo. p.108-130, 2000.**

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.**

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. **Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos.** In: **Revista Brasileira de Educação, out, Vol. 24. Rio de Janeiro, 2019.**

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, Set./Dez.1999, n. 12, p. 59-73.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil. 6º ed. São Paulo: Ática, 1996.**

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.**

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 2005. p. 260-273.**

TORRES, Rosa Maria. (1992). **Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999.**



# CAPÍTULO 12

## O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE: OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA ATIVIDADE DOCENTE

Lislaine Mara da Silva Guimarães, Mestranda, Profsocio/UFPR  
Lahra Neves Batista, Mestranda, Profsocio/UFPR

### RESUMO

Este artigo discorre acerca dos principais temas debatidos no VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica em julho de 2019. É resultado de um trabalho apresentado no GT sobre o ensino de sociologia e políticas educacionais. Evidencia os ataques dirigidos a educação pública e a disciplina de sociologia, orquestrados por uma política neoliberal, com destaque especial para a segunda gestão do governador Beto Richa (2015 – 2018) que foi, indubitavelmente, um dos períodos mais complicados para a educação pública do Paraná e o ensino de sociologia. Analisa o impacto da aprovação da reforma do ensino médio e as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017, na disciplina de sociologia na educação básica, e como tais medidas representam o ápice de uma conjuntura política marcada pelo avanço de uma agenda neoliberal e conservadora. Cabe destacar, que os ataques à disciplina de sociologia há tempos têm encontrado um terreno fértil no Paraná, sendo a proposta de diminuição da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos cursos de Ensino Médio profissional em 2012 e a redução da hora-atividade da categoria docente, ilustrativas dessa conjuntura que tem exigido muita luta e resistência por parte dos docentes do estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais, trabalho docente, ensino de sociologia.


### INTRODUÇÃO

O presente artigo evidencia os ataques dirigidos a educação pública e a disciplina de sociologia, orquestrados por uma política neoliberal, com destaque para aqueles implementados, em especial, na segunda gestão do governador Beto Richa (2015 – 2018). O primeiro capítulo – A gestão Beto Richa: neoliberalismo e gestão para resultados como princípios norteadores das políticas públicas – apresenta a tentativa do governo de transpor os princípios de eficiência da administração de empresas para a administração pública, objetivando um maior lucro.

O segundo capítulo – As políticas públicas de educação do Paraná em números – destaca como o Paraná foi um dos Estados com maior aumento da receita corrente líquida – RCL e, mesmo assim, optou por uma redução de investimentos na área da educação, precarizando o ensino público.

O terceiro capítulo – O professor de sociologia no Paraná num contexto de ataques à educação pública e ao ensino de sociologia – trata do impacto do corte de investimentos na





atividade docente, através da redução do salário e hora-atividade, ocasionando uma diminuição no quadro docente e intensificação do trabalho efetivo do professor de sociologia dentro de sala de aula, assim como, da precarização do ensino mediante restrição dos momentos de hora-atividade, destinados ao planejamento, estudos e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica.

O quarto capítulo – Retrocessos X Resistência – relata o conjunto de manifestações dos servidores públicos contra as medidas neoliberais de precarização do funcionalismo público e de desmonte da educação. Tais protestos, foram reprimidos com brutalidade pelo governador Beto Richa e culminaram no lamentável massacre ocorrido no dia 29 de abril de 2015.

Na conclusão é mencionada a austeridade das políticas neoliberais da atualidade e o seu impacto na educação pública, evidenciando um contexto de incertezas e a necessidade de luta e resistência por parte dos profissionais da educação pública.


## **1. A GESTÃO BETO RICHA: NEOLIBERALISMO E GESTÃO PARA RESULTADOS COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Sob inspiração neoliberal, a Emenda Constitucional 19/98 modificou o inciso 37 da Constituição Federal de 1988, introduzindo, entre os princípios da Administração Pública, o da eficiência. Tal modificação teve grandes impactos sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, além do controle de despesas e finanças públicas. A partir de então, as modificações nas relações do Estado com agentes públicos, agentes econômicos e terceiro setor têm sido gradualmente implementadas, independente da orientação política dos governos, em todos os entes da federação, por meio da edição de leis e atos infralegais regulamentadores das diretrizes inseridas na Constituição. Como bem definido por Castells (1998):

Na onda da globalização, na era da informática que revoluciona a comunicação, o exercício da cidadania, exige um Estado-rede capaz de atuar em conjunto com a sociedade e para isso observam-se princípios da subsidiariedade (o Estado substituído pela sociedade ou empresa em tudo o que não seja mais necessária a sua atuação), da flexibilidade na organização e atuação da administração, da coordenação, da participação cidadã, da transparência administrativa, da modernização tecnológica, entre outros (CASTELLS, 1998, p. 27).

E, ainda, de acordo com Tácito (1999):

Na perseguição do que se convencionou chamar de Administração Pública Gerencial, a implantação progressiva e crescente do processo de privatização inaugura um sistema peculiar de fiscalização e controle estatal sobre a eficiência dos serviços privatizados e a eficiência do próprio serviço público (TÁCITO, 1999, p. 85).



Com a transposição de princípios da administração de empresas para a administração pública, o princípio da eficiência entra de vez para o vocabulário da gestão pública e as secretarias passam a operar com a imposição do princípio da eficiência. E, como a atividade é exercida ou pelo próprio Estado, ou pelo particular, ambas as atividades sofrem controle para auferir-lhes o desempenho (Roza, 2009), como exemplificado neste trecho do Contrato de Gestão, firmado no ano de 2012, entre a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) e o governo do Paraná:

**CLÁUSULA PRIMEIRA**


O presente CONTRATO tem por objeto a contratação de resultados voltados à melhoria das ações da Secretaria de Estado da Educação, bem como do gerenciamento da execução dos Projetos, cujas metas visam assegurar o cumprimento do objeto e a adequação ao Objetivo de Governo denominado “Um Novo Jeito de Governar” tendo como diretriz a Gestão para Resultados.

§ Primeiro – O gerenciamento da execução dos Projetos será feito mediante o acompanhamento dos seus marcos e entregas, e a avaliação do cumprimento das metas pactuadas [...] (PARANÁ, 2012).

Surge assim um “novo modelo” no qual a figura do antigo servidor público, neste caso, os professores da rede estadual pública do Paraná, é substituído pela figura do profissional do setor privado da economia, ficando atrelado aos princípios deste, dentre os quais, a limitação do custo, dos prejuízos e, em certa medida, objetivando um lucro maior para o “acionista”. O que se busca assim é a satisfação do cliente – como passa a ser entendido o “cidadão consumidor dos serviços públicos” oferecidos pelo Estado – e a responsabilidade fiscal não é mais serviente da responsabilidade social, que se efetiva através de políticas públicas. Nestes termos a busca pelo equilíbrio nas contas públicas tem passado por cima do bem-estar social da população do Paraná. Isso também se reflete no Plano Plurianual (2012-2015) do Paraná que foi elaborado sem especificar programas prioritários. De acordo com Carneiro (2013), a adoção de programas temáticos, em substituição a programas setoriais – como é o caso do PPA do Paraná – sinaliza na direção da preocupação com a incorporação da lógica intersetorial, criando condições mais favoráveis para lidar com a multissetorialidade inerente a diversas políticas públicas, notadamente na área social.

Além disso, de acordo com Carneiro (2013):

Trata-se de uma lógica de gestão que transcende um único setor da política pública, fundado na percepção de que “os problemas reais cruzam os setores e têm atores que se beneficiam ou são prejudicados por eles”. Em sintonia com tal percepção, faz-se necessária uma abordagem intersetorial do problema para sua compreensão e atuação sobre o mesmo. No entanto, são poucos os estados que procuraram incorporar, na formulação dos programas que compõem o respectivo PPA 2012-2015, uma concepção metodológica informada pela transversalidade (CARNEIRO, 2013, p. 56).



Apesar de a intersectorialidade e a definição de prioridades não serem, por si só, suficientes para garantirem mais qualidades às políticas públicas alvo, partimos do pressuposto que estas medidas poderiam sim, em especial em momentos de crise financeira – alegação que se tornou bem recorrente nos últimos anos – conferir um maior grau de precisão ao PPA e, conseqüentemente, propiciar o aumento da capacidade do governo de formular, monitorar e avaliar as respectivas políticas públicas.

## 2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ EM NÚMEROS

Apesar de o modelo de administração pública gerencial adotado no governo Richa se basear em princípios que, teoricamente, se apresentam como os mais aptos a proporcionarem um serviço público capaz de garantir o melhor atendimento a necessidades coletivas, atingindo o bem comum e, apesar de o Paraná ter sido uma das unidades da federação com maior aumento de sua receita corrente líquida (RCL) - de acordo com a Secretaria de Estado da Fazenda (2014), o índice subiu para 42,95% nos quatro anos de governo Richa - isso não se reverteu em resultados favoráveis para as principais políticas públicas do Estado. Tomando a saúde e a educação como exemplos, nos três primeiros anos de mandato, não se atingiu os 12% da receita previstos na Constituição para a saúde e, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2013, principal indicador da qualidade do ensino do país, o Paraná caiu cinco posições no ranking nacional em relação à última avaliação, realizada em 2011.

Neste período, o Paraná esteve entre os estados em que mais houve crescimento de receitas. Comparando a evolução da RCL dos dois governos, percebe-se que durante o período analisado no governo Richa (2011 – 2014) houve um crescimento de 6,91% em relação ao período de 2007 a 2010 (governo Requião). Apesar disso, percebe-se que, em relação à educação, a despesa ficou em torno de 23,99%, 1,68% menor.

Importante destacar que este crescimento não fez frente ao principal gasto, “pessoal e encargos sociais”, mediante o pagamento de salários e benefícios aos seus funcionários públicos. Apesar de, no geral, este ter caído, relativamente às receitas correntes líquidas, passando de 49,89% em 2011 para 42,77% em 2014, de acordo com dados do Portal da Transparência do Paraná (2014), alguns números chamam a atenção, como o aumento dos cargos comissionados.

Soma-se a estes fatores o fato de o governo Richa ter retomado a tendência neoliberal que vê a Administração Pública com maior produtividade num Estado “enxuto”. Esse




“enxugamento”, no caso do Paraná, não se refere à dispensa de funcionários públicos e, sim a flexibilização das formas de vinculação de recursos humanos postos em condição de precariedade, como será melhor analisado no capítulo 3.

A educação básica – em todas as suas modalidades – foi a mais atingida pela política educacional do governo Beto Richa, sendo a principal vítima da redução nos investimentos. O descaso do governo com a questão da educação seguiria durante todo o seu primeiro mandato, o que fica evidenciado no relatório do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, em parceria com o Tribunal de Contas da União e a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), intitulado “Pacto Pela Boa Governança: Um Retrato do Brasil – Contribuição dos Tribunais de Contas para os Governantes Eleitos” (2014) e que recomendava ao Governador reeleito, após identificar inúmeras irregularidades cometidas, “tomar conhecimento da ocorrência desses fatos e determinar as alterações necessárias para melhorar a estrutura administrativa, a fim de alcançar, com efetividade e eficiência, as metas e objetivos, sem onerar a máquina e prejudicar a sociedade” (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2014, p. 43). Entre inúmeras irregularidades cometidas durante o primeiro mandato, estava a utilização indevida de recursos do Fundo de Previdência do Estado – ParanaPrevidência – para cobertura de insuficiências financeiras, fato que se agravaria ainda mais logo no início de seu segundo mandato, quando é sancionado o projeto de lei que promove mudanças no custeio da ParanaPrevidência, do qual os professores são a maior categoria beneficiada e que seria o estopim das manifestações que culminariam no lamentável fato ocorrido no dia 29 de abril de 2015 e que será analisado no capítulo 4.

Entre as irregularidades apontadas encontra-se a ausência de indicadores oficiais estaduais para monitorar e avaliar o ensino no Paraná, além de deficiências e irregularidades na gestão patrimonial; admissões de pessoal não enviadas para registro ao Tribunal de Contas; irregularidades na gestão de pessoal do FUNDEB, além de irregularidades de informações

[...] relativas a recursos humanos e o total de funcionários na folha de pagamento repassadas pelo Órgão, mês a mês, sofrem constantes alterações; o Órgão não tem em sua estrutura uma unidade de Auditoria Interna e um responsável pelas atividades de controle interno, há saldo residual de outros exercícios na conta adiantamentos; existem inconsistências em Procedimentos Licitatórios; há irregularidades na formalização de aditivos contratuais; existência de pagamentos de despesas sem cobertura contratual; pagamento de juros e/ou multas por atraso no em diversas faturas de contas de água, telefone e energia elétrica; inexistência de distribuição das metas de acordo com as etapas/modalidades de ensino da educação básica; metas das obras não foram atingidas; e falta de controle e integração dos setores de Patrimônio e Financeiro (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2014, p. 44-45).



Além disso, sugeriu-se a imposição de determinação ao órgão para sistematizar, de forma mais eficiente, as despesas empenhadas a fim de que não ocorresse o cancelamento de empenhos já liquidados e para que a Secretaria:


- c) providencie o controle efetivo dos cargos de profissionais do magistério e profissionais da educação em desvio de função;
- d) retire do cálculo do percentual de 60% dos recursos do FUNDEB a remuneração dos profissionais do magistério em desvio de função;
- e) retire do cálculo do percentual de 40% dos recursos do FUNDEB a remuneração dos profissionais da educação em desvio de função;
- f) retire do cálculo do percentual destinado ao FUNDEB a remuneração de cargos em comissão;
- g) providencie Folha de Pagamento dos profissionais em efetivo exercício do magistério na educação básica diferenciada das do pessoal administrativo e de outras atividades-meio, a fim de possibilitar maior controle externo e social, permitindo maior transparência na demonstração dos profissionais que estão exercendo atividades no ensino. Esta exigência se faz presente no inciso VI do art. 71 da LDB (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2014, p. 45, grifos nossos).

Se já era grave o fato de, nos quatro anos do respectivo governo, a proporção de cargos em comissão ter crescido 349% – correspondendo a um montante de R\$ 507 milhões aos cofres públicos do Paraná em 2014, último ano do governo – este fato se agrava ainda mais com a confirmação desta irregularidade, ou seja o uso indevido de recursos do FUNDEB para o pagamento de cargos em comissão.

O relatório também aponta elementos que podem ajudar a compreender o fato do Ensino Médio ter perdido cinco posições no ranking de qualidade do ensino médio em relação à última avaliação, realizada em 2011. Os dados foram divulgados com base no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) de 2013, principal indicador da qualidade do ensino do país. Em 2011, a nota era de 3,7 e fechou 2013 com 3,4, o que representa um decréscimo de 8,1%. De acordo com o relatório:

A equipe identificou que até o ano de 2011 existia a subfunção Ensino Médio – código 362 no Orçamento. Porém, a partir do ano de 2012, esta subfunção foi mesclada à do Ensino Fundamental – código 361, resultando na subfunção Educação Básica, não sendo mais possível, portanto, identificar os recursos direcionados especificamente ao Ensino Médio (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2014, p. 48).

No entanto, os ataques à educação pública seguiriam no segundo mandato do governador Beto Richa. Sua reeleição se dá frente a um novo cenário de forte crise econômica e política – iniciado em 2008 e escancarado em 2013/2014 – no qual temos vivenciado o aprofundamento dos desmontes dos direitos iniciado no período neoliberal, freado – embora não interrompido – pelo neodesenvolvimentismo (dos governos Lula e Dilma) o qual retorna ainda mais forte após as “manobras” parlamentares, jurídicas e midiáticas que culminaram no impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, e na sua substituição pelo então vice-presidente, Michel Temer, do PMDB, que, cinco meses antes, em outubro de 2015, já havia




apresentado o documento “Uma Ponte para o Futuro” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. Fundação Ulysses Guimarães, 2015), onde já indicava qual o rumo que o estado brasileiro tomaria numa eventual chegada de Temer ao comando do país, trazendo consigo o já conhecido receituário neoliberal, com a adoção de um conjunto de medidas estruturais objetivando criar um ambiente institucional favorável para o capital produtivo, reduzindo o tamanho do estado na formulação e implementação de políticas públicas, reservando fatias cada vez maiores para a iniciativa privada.

Nesse sentido, as reformas impostas pelo governo Temer, têm encontrado um terreno fértil no Paraná desde a sua aprovação, pois, desde então, os professores da rede estadual pública de ensino do Paraná passaram a ter seus direitos, duramente conquistados, atacados e suas condições de trabalho ainda mais precarizadas. Exemplo disso foi a aprovação – alegando “controle” do orçamento público – da Resolução 15/2018 que reduziu a hora-atividade de toda a categoria docente, vem sobrecarregando os(as) trabalhadores(as) e, além disso, acarretou a dispensa de aproximadamente sete mil professores(as) temporários (PSS), a categoria que mais sofre com o processo de precarização das condições de trabalho sendo composta majoritariamente, como veremos no próximo capítulo, por professores de sociologia, que além de serem privados de uma série de direitos, ainda tiveram que lidar com uma redução em seus salários, conforme determinação no edital regente do Processo Seletivo de 2018.

### **3. O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ NUM CONTEXTO DE ATAQUES À EDUCAÇÃO PÚBLICA E AO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Como mencionado anteriormente, o “enxugamento” da máquina pública, no caso do Paraná, não se refere à dispensa de funcionários públicos e, sim a flexibilização das formas de vinculação de recursos humanos postos em condição de precariedade, ou seja, se deu através do aumento de contratações de professores temporários (PSS). Nos últimos quatro anos do mandato do governador Beto Richa (2015 – 2018) esse percentual foi de aproximadamente 31,41%, ou seja, esteve sempre acima do limite recomendado pela CNE, que, em seu parecer no 9/2009, sobre as Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração (2009), já destacava a necessidade de os sistemas discutirem um dispositivo para garantir a realização de concurso público sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcançasse o percentual de 10%. No entanto, de acordo com dados da Secretaria Estadual de educação do Paraná, referentes a outubro de 2017 – quando



foi divulgado o edital que decretou uma redução de 13,29% nos salários dos professores temporários (PSS) – quando analisamos o percentual de professores temporários (PSS) de acordo com as disciplinas componentes do currículo do ensino médio, o percentual chega a 63,22%.


Ou seja, quando falamos do quadro docente responsável por lecionar a disciplina de sociologia no estado do Paraná, estamos falando de profissionais que se encontram, em sua ampla maioria (63,22%), num quadro de precarização das suas condições de trabalho. Precarização esta, que envolve um conjunto muito amplo de dimensões e fatores. De acordo com Vargas (2012):

[...] para compreender o complexo conjunto de condições que afetam a experiência da precariedade, é preciso levar em consideração não apenas o contexto político (os valores em construção) e a conjuntura econômica (os estrangimentos materiais), mas o tecido social a partir do qual as práticas e relações de trabalho se configuram, sobretudo aquelas referentes aos arranjos e aos modos de vida da classe trabalhadora (VARGAS, 2012, p. 11).

A ausência de vínculo com o Estado priva estes profissionais de muitos direitos, apesar de compartilhar com os professores efetivos, os mesmos deveres. Diferenciação que caracteriza um tipo de precariedade intitulada, nos termos de Casaca (2005), como precariedade objetiva, relacionada à precariedade de direito, à aspectos formais e jurídicos que contornam a relação de trabalho e, também, às relações contratuais não permanentes, associadas a um nível reduzido (ou mesmo nulo) de proteção social. Esta diferenciação também acarreta outra dimensão de precariedade, a subjetiva, relacionada ao modo como a precariedade é percebida, ao grau de (in)satisfação com as condições de trabalho em geral (incluindo, obviamente, com o tipo de contrato) e as próprias motivações e recompensas intrínsecas decorrentes desta situação de trabalho.

Além de não possuir o direito a progredir na carreira, o professor temporário (PSS) também não tem direito à maioria das gratificações concedidas aos professores efetivos (QPM). Em relação às gratificações concedidas a professores efetivos (QPM) e temporários (PSS), essa também foi uma das conclusões da dissertação defendida em 2011 pelo autor, ou seja, com relação à remuneração, a análise dos dados demonstrou que “o que diferencia os vencimentos dos professores efetivos e temporários no estado são, principalmente, as gratificações concedidas” (SOUZA, 2011, p.176).

Pelo fato de não ser um funcionário público efetivo, o professor temporário (PSS) não tem direito à promoção e à progressão na carreira, o que elevaria seu salário; assim como também não recebe boa parte das gratificações concedidas aos professores do Quadro Próprio



do Magistério Paranaense (QPM). Ou seja, sua remuneração está atrelada, basicamente, ao salário base que, no ano letivo de 2018, de acordo com o edital 72/2017, sofreu uma redução de 13,29%. Um(a) professor(a) que recebia R\$1.415,70 para 20 horas/aula semanais passou a receber apenas R\$1.227,70. Ou seja, uma redução de R\$188,10. No caso do(a) professor(a) que leciona 40 horas/aula semanais, a redução foi de R\$376,20.

Além disso, com a aprovação da Resolução 15/2018, que reduziu a hora-atividade de toda a categoria docente, nos moldes da Resolução 113/2017, cada professor passou a ter duas horas a menos de hora-atividade. Para cada 20 aulas, somente cinco estão sendo cumpridas como hora-atividade ao invés de sete, como garantido pela lei<sup>4</sup>. Assim, os professores efetivos tiveram que assumir um número maior de aulas, o que acarretou uma intensificação do trabalho docente, além de ter causado, de acordo com a APP-Sindicato, a dispensa de aproximadamente sete mil professores(as) temporários (PSS).

Com o aumento da carga horária efetiva em sala de aula, os docentes da disciplina de sociologia do ensino médio – que possui uma grade horária de apenas duas aulas semanais por turma – para cumprir uma carga horária de 40 horas de trabalho semanais, precisam lecionar para 15 turmas, com uma média de 40 alunos por sala, totalizando um público de aproximadamente 600 alunos. Nesse contexto, a redução da hora-atividade, acarretou ao professor um acúmulo de tarefas referente a correções de provas e atividades, levando o trabalho que deveria ser feito em sua hora-atividade para ser realizado em casa.

A hora-atividade, também é um momento destinado ao planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. Contudo, sua redução dificulta o cumprimento da Orientação nº 01/2019 – SUED/SEED, publicada pela Secretaria da Educação do Paraná, que determina aos gestores das escolas públicas priorizar a distribuição da hora-atividade dos docentes da mesma disciplina de forma concentrada, em um dia específico da semana – como exemplificado no quadro 1 – no intuito de viabilizar o diálogo com a equipe pedagógica e docentes da mesma área de conhecimento, de modo a propiciar um espaço para trocas produtivas entre os professores e facilitar a organização escolar.

---

4 De acordo com o que determina a Lei Federal nº 11.738/2008 que institui o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, além da Lei Complementar 155/2013 e Lei Complementar 174/2014, os professores devem ter assegurados 2/3 de sua carga horária para a interação com os estudantes. Isso significa que o 1/3 restante (33%) deve ser reservado para o planejamento (hora-atividade).



**QUADRO 1: HORA-ATIVIDADE CONCENTRADA**


QUADRO DE HORA-ATIVIDADE CONCENTRADA				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
BIOLOGIA CIÊNCIAS	MATEMÁTICA FÍSICA QUÍMICA	LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	ARTE EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA FILOSOFIA SOCIOLOGIA GEOGRAFIA ENSINO RELIGIOSO

FONTE: SEED-PR. Orientação nº01/2019 – SUED/SEED

Com um quadro reduzido de professores, os gestores não conseguem elaborar um horário de aulas semanal onde possa ser concentrada a hora-atividade dos docentes da mesma disciplina ou área de conhecimento. Sendo assim, esta orientação da SEED – que tem por objetivo incentivar o diálogo entre professores e equipe gestora, visando o desenvolvimento de ações articuladas e focadas na aprendizagem do aluno – não está sendo efetivada, pois a redução do quadro de professores dificulta este tipo de organização escolar. São medidas que, como veremos a seguir, têm exigido muita luta e resistência por parte dos profissionais da educação do estado.

#### 4. RETROCESSOS X RESISTÊNCIA

Em relação a diminuição da hora-atividade e do salário dos professores PSS, houve intensa manifestação por parte dos educadores do estado, como, por exemplo a ocupação da sede da Secretaria de Estado de Educação (SEED), em Curitiba, por professores efetivos e temporários, funcionários de escola e aposentados de todo o estado. Reivindicavam a revogação da Resolução 113/2017, referente à distribuição de aulas para o ano letivo 2017 e implantada de forma unilateral e sem negociação pelo Governo Beto Richa, sendo que a APP-sindicato havia entrado com uma liminar, atendida pelo Tribunal de Justiça do Paraná, que suspendeu a diminuição da hora-atividade. Em seguida, o governo descumpriu a decisão judicial – mantendo a redução da hora-atividade –, o que iniciou uma série de ações na justiça suspendendo e mantendo a liminar, gerando ainda mais insegurança nas escolas. No entanto, apesar de intensas manifestações, em agosto de 2017, por um placar de 13x12, os desembargadores declararam legal a resolução 113/2017 que reduziu a hora-atividade da categoria docente do estado e



serviria de modelo para a distribuição de aulas a partir de então, a exemplo da Resolução 15/2018, citada anteriormente e da Resolução 2/2019.

Além da ocupação da sede da SEED-PR, em relação ao edital 72/2017 que reduziu o salário dos professores PSS, a APP imediatamente posicionou-se contrária à Resolução e foram realizados atos em frente aos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NREs). Ainda assim, o governo recusou-se a negociar. Em seguida, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a pedido da APP-Sindicato, ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF) para impedir a redução, sob a alegação de ofensa ao princípio da irredutibilidade salarial previsto no art. 7º, inciso VI da Constituição Federal:

“São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: VI – irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo” (BRASIL, 1988).

No entanto, o ministro Alexandre de Moraes negou provimento à Ação, alegando que a medida não atendia aos “requisitos de legitimidade”, não sendo passível de análise por meio de ADI. A APP-Sindicato, por meio da representação da CNTE, recorreu da decisão do ministro e o caso seguiu na justiça até outubro de 2018, quando, às vésperas das eleições, a governadora Cida Borghetti – vice governadora e candidata à reeleição – determinou a correção dos salários dos professores contratados pelo Processo Seletivo simplificado (PSS). Assim, com base no Edital n.º 57/2018, ficou determinada a reposição do valor da hora/aula, que havia sido baixado para R\$ 13,00 no edital passado e retornou para R\$17,00.

As medidas analisadas até aqui são apenas alguns exemplos do processo de desmonte na educação pública posta em prática pelo governo Richa, somam-se a elas o fechamento de turmas e escolas, o lançamento das faltas dos docentes que fizeram greve – um direito constitucional –, as punições com corte de aulas, além da defasagem salarial e impossibilidade de retirada de licenças especiais para estudo, etc.

Mas quando se fala em luta e resistência é impossível deixar de lado os acontecimentos que culminaram no lamentável fato, para dizer o mínimo, ocorrido no dia 29 de abril de 2015, poucos dias antes de o governador completar quatro meses da posse de seu segundo mandato e que repercutiu internacionalmente.

O dia 29 de abril ficou conhecido como o maior massacre de manifestantes pela polícia militar do Estado do Paraná. Por volta das 3h da tarde, sons de tiros e bombas foram ouvidos a quilômetros de distância. O alvo do ataque eram os servidores públicos, em sua maioria,

professores da rede estadual que estavam na Praça Nossa Senhora de Saete, no Centro Cívico de Curitiba - PR. Segue abaixo, registro fotográfico divulgado pela imprensa.

**FOTO 1: TROPA DE CHOQUE DA POLÍCIA ESTADUAL**



**FONTE: G1 GLOBO (2015).**

**FOTO 2: MANIFESTANTES ATINGIDOS PELO CONFRONTO COM A TROPA DE CHOQUE DA POLÍCIA ESTADUAL**




**FONTE: JORNAL GGN (2015).**



No dia 29 de Abril, impedidos de acompanhar a sessão em que seriam votadas mudanças no sistema de previdência dos servidores, além de propostas que integravam o chamado "pacotaço" – um conjunto de medidas que propunha ações de austeridade fiscal – os professores protestavam em frente a Assembleia Legislativa quando a ação violenta da Polícia Militar ocorreu. Ação esta que teve grande repercussão na mídia nacional e internacional – contando com repúdios e moções das mais variadas e diversas instituições, tais como: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Educação (FNE), dentre inúmeras outras – e que foi assim sintetizada pelo Editorial-Manifesto Violência Contra os Professores na Greve do Paraná: “Para não esquecer quando se fere um Professor”, elaborado por Silva e Bernartt (2015):

O massacre aos professores ocorreu no momento em que estava em votação o PL 024/2015, conhecido como “pacotaço”, projeto de lei que resulta em cortes de benefícios do funcionalismo público, alterações na previdência estadual, dentre outras mudanças. A proposta obteve aprovação com 31 votos contra 20. Os corpos, as mentes, a honra e a dignidade dos trabalhadores da educação foram gravemente feridos, ultrajados e vilipendiados quando reivindicavam respeito e condições dignas de trabalho, salário, respeito e reconhecimento pelos serviços prestados a duras penas à sociedade brasileira. Em troca, ao invés de uma política educacional de qualidade, receberam uma “política do corpo”, que se baseia na “Pedagogia da Pancadaria”. Tudo isso aconteceu, contraditória e ironicamente, no momento em que se discutem, os limites e possibilidades das políticas educacionais estaduais, sobretudo, na esfera federal a partir do projeto “Pátria Educadora”. A “Pátria educadora”, para assim se tornar, efetivamente, precisa fazer com que o investimento crescente no ensino básico ganhe qualidade”, começando por priorizar os investimentos para a melhoria das condições de trabalho, infra-estrutura das escolas e a valorização da atividade docente com salários à altura da competência e da relevância social e política dos professores para a formação de crianças, jovens e adultos. Além disso, deve ter como ethos, independentemente do partido que governe a nação, a não permissão violência contra professores, fazer negociações a partir do diálogo e, assim, buscar soluções para os problemas educacionais. A educação repressiva do aparelho do Estado, sequer permitiu que os professores lutassem em prol da educação pública de qualidade para todos “para além da lógica do mercado”. É preciso destacar que a “a repressão do Estado é problema comum”, uma vez que nas diversas mobilizações de professores em diversos estados brasileiros, pela melhoria e condições de trabalho, a repressão assume diversos requintes, matizes e formas de violência simbólica e real. De fato, eles, os professores, em termos simbólico-reais, “sempre apanharam” ao longo da história das greves e sempre foram feridos em suas manifestações por outras políticas educacionais para além das desigualdades sociais e escolares (SILVA, BERNARTT, 2015, p. 9-10).

Após a violência física, o desrespeito continuou. Em junho, após quase quarenta e cinco dias, a greve foi encerrada. No entanto, o governo, através de sua assessoria, somado a vários perfis supostamente falsos, iniciou nas redes sociais uma campanha para aviltar a imagem dos(as) servidores(as). Mais uma vez, o alvo preferencial foram os educadores do estado com a publicação de salários de professores e funcionários. No entanto, a APP-sindicato conseguiu demonstrar que os dados divulgados foram manipulados ou eram relativos ao recebimento de




promoções acumuladas, fazendo o governo recuar da decisão. Em março de 2016, a Justiça Militar do Paraná arquivou a denúncia protocolada pelo Ministério Público (MP-PR), a qual indiciou os comandantes da operação por uso abusivo de força e lesão corporal. O arquivamento se deu sob a justificativa de que os agentes policiais atuaram no cumprimento de seu dever sem a constatação de indícios de eles terem iniciado o ataque.

Em abril de 2018, após oito anos de ataques à educação pública, o ex-governador anuncia oficialmente seu afastamento do cargo para dedicar-se a sua campanha ao Senado, deixando a vice-governadora, Cida Borghetti (PP), em seu lugar – concorrente a reeleição tentando, sem sucesso, descolar sua imagem da do governador. Nesse ano eleitoral, a APP-Sindicato lançou a campanha “Richa Nunca Mais”: uma denúncia pública de que um político como Richa não deve nunca mais representar os interesses da população em cargos públicos. Envolvido em vários escândalos de corrupção e denunciado pelo envolvimento em um esquema de corrupção que teria desviado, pelo menos, vinte milhões da construção de escolas no Paraná (“Operação Quadro Negro”) e preso, pela “Operação Rádio Patrulha”, a três semanas da eleição, por irregularidades cometidas quando governador do estado, Beto Richa viu sua campanha naufragar e, ao fim do pleito, teve de se contentar com um amargo sexto lugar, com apenas 377 mil votos.

O dia 29 de abril se tornou uma data simbólica na luta dos(as) trabalhadores(as) da educação no Paraná. E, considerando o contexto em que se deram as eleições de 2018 – em que saiu vitoriosa, tanto a nível federal como estadual, a agenda conservadora – esta luta tem exigido muita mobilização por parte desses trabalhadores.

## 6. CONCLUSÃO

Os retrocessos analisados no presente artigo estão relacionados a um novo contexto no qual temos vivenciado a restauração do “velho” projeto político neoliberal. A reforma do ensino médio (efetivada pela aprovação da Lei n. 13.415/2017) e a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017) – que tiveram impactos diretos nos casos analisados no artigo, como a diminuição da carga horária das disciplinas de Sociologia e a Resolução 15/2018, que reduziu a hora-atividade de toda a categoria docente do estado – são ilustrativas desse momento, e tem se agravado ainda mais após a eleição, para a presidência da república, de Jair Messias Bolsonaro (PSL), que tem viabilizado medidas para aprofundar as reformas do governo Temer, fato provocador da euforia do mercado e do temor generalizado entre diversas categorias de



trabalhadores. Foi nesse contexto que se elegeu não só o atual governador do Paraná – Ratinho Júnior (PSD), apoiador do então candidato Jair Bolsonaro – mas oito deputados estaduais do PSL, partido que elegeu a maior bancada de deputados estaduais e comandou a renovação da Assembleia Legislativa do Paraná.

Diante desse cenário, a paralisação da categoria em 29 de abril deste ano trouxe como pautas a realização de concurso público, melhorias urgentes no atendimento de saúde e nas condições de trabalho, além de ir contra a alteração na jornada de trabalho dos(as) professores(as), pedagogos(as) e readaptados(as). A posição contrária a “reforma” da Previdência, apresentada pelo governo Bolsonaro, também foi outra bandeira importante da pauta com mais de 20 itens, incluindo a preocupação com o fato de o Executivo ter sinalizado diversas vezes a intenção de manter o congelamento da data-base e até planos para retirar direitos como as licenças especiais e o quinquênio.


Apesar da conjuntura nada favorável, partimos do princípio que o Estado é necessário para a maioria da população e, considerando o modo como suas ações se dão, principalmente, através dos serviços públicos prestados, é fundamental que esses serviços sejam prestados com qualidade, a qual está diretamente relacionada à valorização de seus servidores. Nesse sentido, destacamos a importância de se analisar, particularmente, esta etapa de adequação/implementação da política educacional do Paraná – condicionada pelas referidas reformas trabalhista e do Ensino Médio – e verificar seus impactos sobre os principais responsáveis pela sua implementação, ou seja, os professores da rede estadual pública de ensino, com destaque, aos professores de sociologia, que lecionam uma disciplina atacada por ideologias obscurantistas e reacionárias, forjadas no intuito de questionar a legitimidade e importância da sociologia como ciência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF. 1988.

CARNEIRO, Ricardo. Relatório Consolidado: Análise comparativa de 10 experiências estaduais. Projeto: Planejamento e Gestão governamental na Esfera Estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs. Brasília: Ipea. 2013.

CASACA, Sara Falcão. Flexibilidade, Trabalho e Emprego – Ensaio de Conceptualização, Working Paper, SOCIUS no 10/2005, ISEG-UTL. 2005.



CASTELLS, Manuel. O Estado-rede e a reforma na administração pública. Revista Reforma Gerencial. Brasília: MARE, jul. 1998.

FAERMAN, P. Professores do Paraná reagem contra violência de Beto Richa e Francischini. Jornal GGN. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/direitos-humanos/professores-do-parana-reagem-contra-violencia-de-beto-richa-e-francischini/>> Acesso em: 30 ago. 2019.

JUSTI, A. Governo do Paraná anuncia saída de Fernando Francischini da Segurança. G1 Globo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/governo-do-parana-anuncia-saida-de-fernando-francischini-da-seguranca.html>> Acesso em: 30 ago. 2019.

PARANÁ. Casa Civil do Estado do Paraná. Define o Contrato de Gestão como sendo o “compromisso formal estabelecido com cada Secretário de Estado, no sentido de definir metas que deverão ser atingidas através da implementação de projetos estratégicos”. PARANÁ. 2012.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. Uma ponte para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015a. Disponível em: <[http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2019.

RICHA, Carlos Alberto. REVISTA IDEIAS. Entrevista com o Governador Beto Richa em 11/07/2011. “O Estado como parceiro”. Disponível em: <<http://revistaideias.com.br/ideias/materia/o-estado-como-parceiro>>. Acesso em 13 out. 2014.

SILVA, M. R. BERNARTT, M. L. Manifesto: Violência contra os professores na greve do Paraná: “Para não esquecer quando se fere um Professor”. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul./dez. 2015.

SOUZA, M. N. Condições de Trabalho e Remuneração Docente: o caso do professor temporário na Rede Estadual de Ensino do Paraná. 2011, 185p. Dissertação. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

TÁCITO, Caio. Transformações de direito administrativo. Boletim de direito administrativo. n. 2. São Paulo: NDJ, fev. 1999.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ. Relatório “Pacto Pela Boa Governança: Um Retrato do Brasil – Contribuição dos Tribunais de Contas para os Governantes Eleitos”. 2014.

VARGAS, Francisco E. B. Trabalho, emprego, precariedade: Os contornos incertos de um objeto de investigação. III Encontro Internacional de Ciências Sociais. As Ciências Sociais e os Desafios do Século XXI. Pelotas, 08 a 11 de outubro de 2012.



# CAPÍTULO 13

## INCLUSÃO SOCIAL EDUCATIVA DOS ESTUDANTES AFRICANOS E OS DESAFIOS FRENTE A INTERCULTURALIDADE NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Angélica María Peña Hospinal, Doutora em Direito, USMP.  
Lourdes Angélica Pacheco Cermeño, Doutora em Educação, UFPI.

### RESUMO

Nas últimas décadas as universidades brasileiras estão recebendo estudantes africanos e da América do Sul devido ao processo da globalização, a qual propiciou a mobilidade acadêmica dos estudantes para universidades de países estrangeiros, estes estudantes afrontam vários problemas e desafios pessoais desde que chegam até a culminação do programa de graduação que fazem no Brasil, muitas vezes se enfrentam com problemas como racismo e discriminação social sendo vulnerado em muitas ocasiões seus direitos humanos e dessa forma resulta mais complicado o processo de adaptação e inclusão social no ensino superior. Ao chegar aos países de acolhimento, os imigrantes defrontam-se com um novo cenário que inclui diferenças do meio ambiente físico e social, choque de culturas, estilos de vida, barreiras linguísticas e sistemas legais distintos, sendo a interculturalidade um fator importante a ser estudado para entender melhor a situação que vivenciam os estudantes estrangeiros africanos. Neste contexto, este trabalho apresenta uma análise sobre o processo de inclusão social dos estudantes africanos no contexto das universidades brasileiras. Para tanto o objetivo geral foi: compreender o processo de inclusão social dos estudantes africanos e latinoamericanos nas universidades brasileiras e os objetivos específicos foram: Analisar as dificuldades que afrontam os estudantes estrangeiros que geram exclusão social educativa e entender como a interculturalidade ajuda ou gera obstáculos no processo de inclusão social na educação superior. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa como pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Cortesão (2014), Magalhaes (2014), Stoer (2002), Teixeira (2009), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão social, Estudantes Africanos, Interculturalidade

### INTRODUÇÃO

As dinâmicas globais de internacionalização do ensino superior caracterizam-se, principalmente, pelo movimento internacional de estudantes, professores e pesquisadores, pela diversificação do currículo, pelo uso de novas tecnologias para a provisão de programas educacionais, pela celebração de parcerias bilaterais e multilaterais entre universidades e pela exportação comercial da educação (Ninnes & Héllsten, 2005).

Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é,





sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania.


Altbacht (2007) considera que as universidades sempre foram instituições globais servindo uma clientela estudantil internacional, com professores provenientes de diversos países, refletindo conteúdos ocidentais influenciados por condições locais e pressões internacionais e, em essência, organizadas até hoje e em todo o mundo segundo a tradição e o modelo acadêmico ocidental.

Como objetivos deste trabalho temos como objetivo geral compreender o processo de inclusão social dos estudantes africanos e latinoamericanos nas universidades brasileiras e como objetivos específicos Analisar as dificuldades que afrontam os estudantes estrangeiros que geram exclusão social educativa e entender como la interculturalidade ajuda ou gera obstáculos no processo de inclusão social na educação superior.

Primeiramente, é necessário entender que a educação é o processo que capacita o ser humano a livremente desenvolver um senso universal e adquirir personalidade e dignidade. Permite ao ser humano a participar ativamente de uma vida livre em sociedade, com tolerância e respeito por outras civilizações, países, culturas e religiões. Ajuda, ainda, a desenvolver respeito pelo próximo e, como tal, à família e o meio ambiente. Em suma, contribui com o desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e fundamentais, liberdades e garantias, e a manutenção da paz mundial.

Também é importante considerar o processo de inclusão social nas universidades brasileiras, ao ser outro fator que muitas vezes não é considerado dentro desse processo de internacionalização da Educação Superior onde docentes e universidades devem se preparar para estes desafios que se apresentam ao receber pessoas de diferentes culturas, linguas e metodologias de ensino- aprendizagem. Por isso, o termo inclusão tem sido associado, hoje, de forma mais intensa, ao conceito de ação afirmativa, que se desenvolveu apoiado em noções tais como cidadania, direito à diferença, igualdade e equidade. As análises dos termos exclusão e inclusão estão caminhando na direção de duas tendências principais: uma, a proposta de implantação de políticas multiculturais, estruturadas com base no direito à diferença, e outra, a ênfase em análises que discutem a propriedade do estabelecimento de relação entre pobreza e exclusão.

Entendemos que as pessoas que são excluídas por motivos raça, nacionalidade, sexo, língua ou qualquer outra condição que produzam discriminação acabam por tornarem-se



cidadãos de segunda classe e, se a Educação ajuda os Estados a se desenvolverem, renegar um Direito como esse por uma simples discriminação pode, inclusive, contribuir para o não desenvolvimento do próprio Estado.

Além disso, a interculturalidade se apresenta como outro fator importante a considerar no processo de inclusão social na Educação Superior, pois, a educação intercultural " aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas". (CANDAU, 2008, P.2).

Ainda mais devemos considerar os desafios colocados por uma proposta de educação intercultural, que considere as especificidades dos contextos onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, mostram a importância de uma formação que capacite o professor a conduzir sua prática de forma a atender as diversas culturas que permeiam o espaço educativo, "partindo do pressuposto de que entre alunos/as e educadores/as possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática". (SÁ, CORTEZ, 2012, p.7).

Num mundo globalizado, que atende à transferência maciça de grandes grupos de pessoas, dentro e fora de suas fronteiras de origem, o desenraizamento cultural e social causado pela emigração, juntamente com a diferença étnica, corre o risco de se tornar um fator de exclusão para muitas pessoas. Mesmo dentro da região ibero-americana, cujos habitantes compartilham muitas características culturais e linguísticas comuns, ocorre esse tipo de processo de exclusão, que não deixa de preocupar tanto os países que recebem imigrantes como os países de emigração.

Finalmente, a inclusão é vista como o processo de identificar e responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzindo a exclusão na educação. Envolve mudanças e modificações em conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que inclui todas as crianças da faixa etária apropriada e a convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças ". Por isso, é transcendental entender que a educação inclusiva é uma abordagem estratégica destinada a facilitar o aprendizado bem-sucedido para todas as crianças e jovens. Refere-se a objetivos comuns para reduzir e superar todos os tipos de exclusão de uma perspectiva de direito humano para uma educação; tem a ver com acesso, participação e aprendizado bem-sucedido em uma educação de qualidade para todos.



## EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.

Para Oliveira (2009) a educação é um processo de sociabilização, de caráter permanente, praticada nos diversos lugares de convívio social, adequando o indivíduo ao grupo, à sociedade ou os grupos à sociedade. A educação então, segundo o mesmo autor, compreende os processos de ensinar e aprender, de ajuste e adaptação.

Por certo, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), criada em 1997 e vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania menciona o conceito de Direitos Humanos o qual é compreendido como aqueles direitos que o indivíduo tem por ser pessoa humana, ou seja, simplesmente por sua importância de existir. Assim, compreendem-se tais direitos como: o direito à vida, à alimentação, à família, à educação, à liberdade, à religião, ao trabalho, ao meio ambiente sadio e à orientação sexual, entre vários outros, independentemente de qualquer condição que esteja inserido, como por exemplo, raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Indubitavelmente, esses direitos são universais, sendo aplicados de maneira igual e sem discriminação a todos os indivíduos; são inalienáveis, ou seja, ninguém pode ser privado de seus direitos; são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos e outros não; e todos os direitos devem ser observados como de igual importância, respeitando assim, a dignidade e o valor de cada indivíduo. (ONU BRASIL, 2015)

Ao desenvolver o tópico sobre a educação, verifica-se que sua importância se faz necessária para o entendimento dos direitos humanos, pois através da educação passa a ser possível a concretização de tais direitos, acarretando numa cultura universal dos mesmos, corroborando para uma base de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, cabe ressaltar que o Brasil precisa se concentrar nas ações que tragam como resultado a efetivação desses direitos, porque na prática se pode observar múltiplas e marcantes desigualdades tanto no campo econômico como social, quer dizer, na realidade atual existem várias pessoas e grupos que tem certas dificuldades em exercer sua cidadania, já que não conseguem exercer seus direitos fundamentais, como por exemplo o acesso a uma vida digna com saúde, educação, segurança, reconhecimento, trabalho etc, vivenciando diversas violências e preconceitos, estigmatizadas e excluídas da sociedade.



## A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Van der Wende (1997, p.18) internacionalização é “qualquer esforço sistemático encaminhado a fazer que a educação superior responda aos requerimentos e desafios relacionados com a globalização das sociedades, da economia e dos mercados”.

Lima e Maranhão (2009) afirmam:

o processo de internacionalização ocorre: pela internacionalização ativa, quando as políticas dos países se voltam para receber os alunos em mobilidade e oferecer serviços educacionais no exterior, exportar e instalar campus em outros países, e por meio da internacionalização passiva, que se caracteriza pela inexistência de uma política clara para o envio de alunos para outros países, os quais não possuem recursos materiais e humanos para receber e oferecer este tipo de serviços educativos

A internacionalização é um ponto importante na avaliação das universidades brasileiras e constitui uma oportunidade para novas experiências interculturais e novas aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos neste processo, por isso é transcendental estabelecer políticas públicas que sejam adequadas para o cumprimento desta finalidade de internacionalizar a educação.

Segundo Jane Knight (2004, p.2), “a internacionalização mais especificamente na educação, é o processo no qual se integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição de ensino.” Uma política de internacionalização em casa (at home) demandaria estratégias institucionais que ajudam a desenvolver compreensão sobre contextos internacionais e habilidades interculturais para grande parte dos alunos que jamais irão sair de seus países durante o ensino superior, e ainda assim terão que lidar com o mundo e o mercado globalizado através de perspectivas comparativas. Seria esse processo sinérgico e transformador, envolvendo os currículos e a pesquisa, que deveria influenciar as atividades de discentes, a formação de docentes e de gestores. Desse modo, o processo se voltará para o interesse em contribuir com o desenvolvimento da educação e da ciência, através da colaboração e da troca de experiências com instituições estrangeiras (AUDY; MOROSINI, 2010).

A internacionalização da educação superior estimula práticas do acolhimento, social e cultural, fazendo desse nível de ensino superior um espaço de interstício que oculta interesses econômicos. Favorece para que o estatuto de estudante estrangeiro, o sujeito em mobilidade acadêmica, venha a contribuir com as permutas entre culturas e nações, incluindo seus diferentes modos de ensinar e aprender (CUNHA, 2011).



Cortesão (2000) elaborou um conjunto de conceitos para problematizar as questões dos imigrantes e desses novos atores de direito, incluídos nas últimas décadas no sistema educativo. São eles: “o daltonismo cultural”, “o dispositivo de diferenciação pedagógica”, “a interface da gestão educativa inter-cultural”, “o bilinguismo cultural” entre outros conceitos.

Ademais, esse conjunto conceitual revela investimentos em inclusão de sujeitos, de classe, de etnia e de gênero; que, por via do fenômeno da massificação da própria educação, acabou por aparelhar a instituição pesquisada para o processo de integração de diferentes sujeitos e culturas no seu processo educativo (STÖER; MAGALHAES, 2004).


Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania.

Também podemos mencionar que surgem mais mobilidades de intercâmbios culturais e acadêmicos entre estudantes, como também a facilidade de complementação de estudos entre as universidades com a abertura internacional para o mercado da educação. Essas relações são estabelecidas de acordo com estas facilidades e necessidades, abrindo um flanco na comunicação, na relação intercultural e na internacionalização do ensino.

Em suma, o interesse das instituições, neste panorama, é o de ampliar as suas capacidades como promotoras de novos conhecimentos, isto requer recrutar estudantes de outros países com capacidade acentuada e com condições de melhorar qualitativamente o nível de pesquisa e de ensino das universidades e dos interesses internos de cada país. Também, há o interesse de preparar esses estudantes academicamente para que retornem aos seus países e para que sejam capazes de melhorar as condições de vida e da qualidade acadêmica de seus países de origem. Essas estratégias estão no centro dos acordos entre países que desenvolvem cooperação entre si, relações bilaterais, relações internacionais e regionais.

## **A INTERCULTURALIDADE**

A dimensão intercultural é uma característica de qualidade intrínseca à mobilidade acadêmica que, por sua vez, é um dos meios do processo de internacionalização da educação superior, a mobilizar um grande fluxo estudantil nos cinco continentes. Tendo em vista tamanha diversidade e, nesta perspectiva, atender as demandas do mundo globalizado, as



instituições de educação superior estão empenhadas em qualificar tanto as políticas institucionais como uma série de questões práticas para receber estudantes internacionais capacitados, que buscam excelência em diferentes espaços de aprendizagem.

O modelo educativo intercultural tem se destacado como um dos mais efetivos e melhores nas aulas nos países europeus. O enfoque educativo intercultural ressalta a cultura do diálogo e da convivência, e permite desenvolver a equidade como quesito prévio para o conhecimento e também é importante conseguir o respeito das diferenças culturais no marco da realidade social.

Pesquisadores como Candau (2008,2009,2011), Fleuri (2002,2003), entre outros, mencionam, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor refleta e vivencie ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos e culturais, etc.

Segundo Candau (2009,p.170) a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais.

Para este autor poderíamos afirmar que está falando sobre a globalização da educação que muda os processos educativos, os currículos, a organização, as linguagens, as práticas educativas a ser modificadas pelos professores ante a nova realidade educativa, assim como a relação que tem os professores com os membros da comunidade universitária.

Fleury (2002, p.11) afirma que a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais.

Além disso, podemos resgatar que os objetivos da internacionalização seriam difíceis de conseguir se não se respeitasse a diversidade linguístico-cultural e os cidadãos não aprendessem e conhecessem outras línguas e culturas, por isso é fundamental aplicar o conceito de competência intercultural no ensino superior.

Díaz García et al. (2010) expõe a necessidade de considerar a competência intercultural na universidade que procura que os alunos se beneficiem das experiências de aprendizagem e convivência em outros países. Por isso, as universidades colocam a disposição dos estudantes que participam dos programas de mobilidade uma série de serviços, assim como espaços que se constituem em lugares de aprendizagem e de convivência.



Finalmente, cabe mencionar que os professores com seus estilos de ensino, os orientadores com sua ajuda e assistência, o pessoal administrativo, os colegas da turma e amigos, são todos os recursos humanos que usarão os alunos estrangeiros e com os quais terão que se relacionar durante sua permanência no país de destino.

## **INCLUSÃO SOCIAL**

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, assim como se apropriar das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que deve ser talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. A inclusão visa garantir que todos os alunos, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas, independentemente das suas características e diferenças.

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais que são no primeiro lugar é um direito fundamental, no segundo lugar obriga a repensar a diferença e a diversidade, logo implica repensar a escola e o sistema educativo e finalmente pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Os incluídos nas instituições estrangeiras são novos instituídos, os ex-colonizados com novos direitos, os estudantes estrangeiros e sua presença em aula conquistam um lugar de não lugar; são a ocupação de um lugar de fora (de identidade e de individuação vindas de outro).

De essa forma, podemos apreciar que as universidades deveriam fazer mudanças que permitam aos estudantes estrangeiros se adaptar com a nova metodologia, língua e cultura, e se as universidades não implementam essas mudanças então os novos alunos estariam sendo excluídos do processo de ensino-aprendizagem.



## RELATORIO DE EXPERIÊNCIAS


Natalia é uma estudante boliviana que está estudando numa universidade brasileira, quando ela chegou não foi bem acolhida pela coordenadora do programa nem pelos colegas da turma, ela tinha estudado toda sua vida na Bolívia e não conhecia a metodologia do Brasil que é totalmente diferente a todas que são empregadas na Sudamérica. Ela errou muitos trabalhos, alguns professores fazem brincadeiras sobre a maneira de sua fala porque mistura o espanhol e o português gerando uma terceira língua que é desconhecida para os professores chamada portunhol, porque na realidade seus professores não sabem espanhol para tentar se comunicar com ela e a estudante tem que fazer um maior esforço para escrever, ler, falar e fazer os trabalhos na língua portuguesa de uma maneira adequada, ela não pode apresentar nada no espanhol e muitas vezes também recebeu comentários e atitudes desagradáveis por parte da turma que desconhecem de sua cultura, que não permitem que ela faça trabalhos no grupo deles e os professores tem que colocar ao final num grupo. Depois, como no Brasil se estuda o contexto da Educação brasileira, os professores nunca contextualizam nem explicam certos termos que tem que ver com a cultura brasileira e ela como estrangeira desconhece ficando com muitas dúvidas no seu processo de aprendizagem. Ela já escutou comentários xenofóbicos como que os colombianos estão invadindo o Brasil ou professores que perguntam aos colegas colombianos dela quanto custa o kilo de droga hoje na Colômbia?, as turmas muitas vezes se deixam levar pelo que olham nas mídias se formando um preconceito que traz como consequência a rejeição dos estudantes estrangeiros.

Akua, é uma estudante de graduação do programa de Direito, ela é da Gana, e sua experiência numa Universidade Federal Brasileira, foi difícil porque se é verdade que a língua dela é português mas as vezes seus colegas não entendiam o que ela falava, quando não entendia algo e ao final da aula perguntava ao professor, aquele professor não lhe respondia, mas se era uma estudante brasileira aí sim respondia, criando uma situação de discriminação dupla por questão racial e por ser estrangeira (xenofobia).

## METODOLOGIA

O presente tópico apresenta o método de pesquisa utilizado e a forma como este estudo foi realizado. A metodologia que foi utilizada na abordagem do tema foi o método dedutivo, pois, “[...] a dedução consiste em construir estruturas lógicas partindo da relação entre antecedentes e consequentes, entre hipótese e tese, entre premissas e conclusão.” (CIRIBELLI, 2003, p.42). A pesquisa realizada neste trabalho foi classificada como descritiva, pois, se





buscou para a construção do referencial teórico explorar o tema a partir de uma pesquisa bibliográfica, ferramenta que permitiu a exploração mais profunda sobre o tema, Sendo assim, “[...] na pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira neles.” (CIRIBELLI, 2003, p. 54). Para o levantamento bibliográfico, foram consultados materiais publicados em livros, manuais, dissertações e web sites. A base de dados mais utilizada foi o Google, utilizando-se as palavras chaves: educação e direitos humanos, interculturalidade, internacionalização e inclusão social.


## **RESULTADOS E DISCUSÃO**

A partir das duas experiências poderíamos afirmar que algumas universidades brasileiras não estão preparadas para receber estudantes estrangeiros nem conhecem as estratégias institucionais de internacionalização o que produz exclusão porque não tomam em conta a interculturalidade como base para adequar os processos de ensino aprendizagem e assim incluir aos estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil porque existe um maior reconhecimento do diploma estrangeiro e o diferencial na formação profissional e inclusão no mercado.

## **CONCLUSÕES**

A inclusão cultural exige que a diversidade cultural seja abordada, promovida e explorada como um aspecto consubstancial e um eixo transversal de todas as iniciativas voltadas para esse fim. Além disso, a diversidade cultural deve ser vista como um ativo para promover e promover a inclusão dos setores sociais mais negligenciados. Um Estado multicultural deve incluir direitos universais, atribuídos a indivíduos independentemente de seu grupo ou de sua etnia, bem como estabelecer certos direitos especiais para grupos de culturas minoritárias.

A "atenção da diversidade", impulsionada pelos espaços institucionais, supõe que as práticas pedagógicas, escolares e sociais vigentes não podem continuar como estão e que é necessária uma mudança. A conformação de identidades e organizações no quadro da globalização, exige a ideia de que o propósito do desenvolvimento não é apenas o crescimento econômico, mas que o desenvolvimento deve estar intimamente relacionado com os níveis de desenvolvimento e bem-estar de todos os estudantes tanto nacionais como estrangeiros dentro das universidades brasileiras.



Portanto é importante considerar que a cultura e educação tornam-se o propósito e a base social do desenvolvimento, como a realização da existência do ser humano de forma integral, como a possibilidade de que a cultura possa ser enriquecida e desenvolvida como fonte de progresso e criatividade; como uma possibilidade, não só para construir o desenvolvimento, se não também a própria vida em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. **Globalization and the university: realities in an unequal world**. Springer:Dordrecht, 2007. 112-139 p.

AUDY, J; MOROSINI, M. **Inovação, universidade e internacionalização: boas práticas na PUCRS**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2010.

BRASIL, ONU. **O que são os Direitos Humanos?**. Brasil: Organização das Nações Unidas, 2015.

CIRIBELLI, Marilda Correa. **Como elaborar uma Dissertação de Mestrado através da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

CORTESÃO, L. **Educação e exclusões** : na tensão entre a cumplicidade e o embargo.Lisboa: Porto, 2011.

CUNHA, M. **A qualidade do ensino superior em tempos de democratização- a relação ensino e pesquisa**: Políticas fundamentos e práticas do currículo. Porto: Porto, 2011.

DÍAZ, Maria Teresa Garcia. **La competencia intercultural en un cuestionario en línea de satisfacción del alumnado de programas de movilidad en la universidad de Santiago de Compostela**. Coruña: USC, 2010.

FLEURI, R. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Ijuí, n. 23, p. 16-35, jun. 2002.

KNIGHT, J. **Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales**.

Washington D.C.: Journal of studies in international education, 2004.

LIMA, M; MARANHÃO, C. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Sorocaba**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, jan. 2009.

MAGALHÃES, A. **Identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Porto: Calouste Gulbekian, 2009.

MOROSINI, M. **Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras**. 1 ed. Belo Horizonte: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal, 2011. 112 p.

NINNES, P; HELSTEIN, M. **Introduction: critical engagements with the internationalization of higher education**. Springer: Dordrecht, 2005. 1-8 p.



OLIVEIRA, Daniel Barbosa De. **Conceito de educação**. Lisboa: AFIRSE, 2011.

STOER, S; CORTESÃO, L; MAGALHÃES, A. A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos.. **AFIRSE**, Lisboa, n. 20, mai. 1998

STOER, S. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Porto, n. 63, out. 2002.

SÁ, M; CORTEZ, D. **Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo**. Belém do Pará: **Encontro internacional da sociedade brasileira de educação comparada**, 2012.

WENDE, M Van Der. **The relationship between National Policies for Internacionalisation and those for higher education in general**. Washington D.C.: Stanford, 1997.



# CAPÍTULO 14

## AUXÍLIO À INFÂNCIA EM FASE DE ESCOLARIZAÇÃO: O FUNCIONAMENTO DA CAIXA DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1908-1912)

Luan Manoel Thomé, Mestre em Educação, Professor do curso de Pedagogia, UEMG

### RESUMO


O presente estudo tem como objetivo discutir sobre o funcionamento da caixa do Grupo Escolar de Diamantina (GED). O recorte temporal escolhido, justifica-se pelos registros da Caixa Escolar terem ocorridos a partir de 1908, e 1912, ano que foi aprovado o Estatuto de funcionamento deste órgão. Como metodologia, inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, após isso, deu-se a análise documental na legislação educacional da época, no Livro de Caixa Escolar (1907) e no Estatuto da Caixa Escolar do Grupo Escolar de Diamantina. A reforma João Pinheiro expandiu o acesso das crianças à educação primária, através dos grupos escolares. O aumento da oferta, desencadeou a necessidade de mais recursos financeiros, entretanto a legislação não evidenciava a obrigatoriedade do Estado em fornecer subvenções periódicas às escolas, por isso, desde o primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar de Diamantina, a Câmara Municipal fazia um repasse mensal para a caixa do educandário, para custear parte das despesas. Além disso, as receitas advinham de eventos promovidos pelo GED como teatros e concertos musicais e dos descontos realizados nos pagamentos das professoras devido às faltas ou licenças. Como despesas foram identificadas as compras de utensílios escolares, materiais de manutenção, panos, uniformes para os alunos pobres e pagamento aos prestadores de serviços. Nesse sentido, a Caixa Escolar é um órgão que possibilitou a permanência das crianças diamantinenses no educandário criado nos moldes republicanos, oferecendo insumos necessários para o desenvolvimento das atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Caixa Escolar; Infância; Grupo Escolar; Diamantina.

### INTRODUÇÃO

No campo investigativo da história da educação, têm surgido nos últimos anos, diversos estudos sobre as mais variadas temáticas. O presente estudo tem como objetivo discutir sobre o funcionamento da “Caixa do Grupo Escolar de Diamantina”, o recorte temporal escolhido, justifica-se pelo registro das finanças do grupo ter ocorrido a partir de 1908, e 1912, ano que ocorreu a regulamentação do funcionamento deste órgão – com a elaboração do Estatuto, a partir da promulgação do decreto 3.191 de 09 de julho de 1911, assinado pelo presidente do Estado Júlio Bueno Brandão.

A metodologia utilizada consistiu na pesquisa documental, com as seguintes etapas: inicialmente foi realizada o levantamento de fontes na Escola Estadual Matta Machado, antigo Grupo Escolar de Diamantina (GED). Neste arquivo, foi identificado o livro de Caixa Escolar – neste material foram encontrados os dados referentes as receitas e despesas do GED, como



também o Estatuto de funcionamento deste órgão, aprovado em 1912, além de correspondências enviadas pela Secretaria do Interior (responsável pela instrução no Estado no período) à direção do educandário.

Posteriormente realizou-se a análise na legislação educacional da época: a Lei 439 de 29 de setembro de 1906 – aprovou a reforma João Pinheiro, e no decreto nº 1960 de 16 de dezembro de 1906 – aprovou o regulamento do ensino primário e normal do Estado, tais regulamentações sancionadas no governo do presidente de Estado João Pinheiro e por fim, o decreto 3.191 de 09 de julho de 1911, assinado pelo presidente do Estado Júlio Bueno Brandão, que regulamentou o funcionamento das caixas escolares em Minas Gerais. Em seguida, ocorreu a catalogação das fontes e análise dos dados obtidos, que foram interpretados sob a perspectiva apontada pelos autores: Mello (2009), Cabral e Azevedo (2012) e Carvalho e Bernardo (2011).

Neste capítulo, de início será discutido sobre o projeto republicano nos grupos escolares em Minas Gerais, posteriormente veremos sobre a caixa escolar uma forma de assistência à infância em escolarização, por fim, veremos os registros de funcionamento deste órgão no Grupo Escolar de Diamantina.

## **O PROJETO REPUBLICANO ATRAVÉS DOS GRUPOS ESCOLARES EM MINAS GERAIS (1906)**

O final do século XIX é marcado por diversas mudanças no cenário mundial, no Brasil, em 1889 é proclamada a República – um movimento que não contou com a participação popular. Este período histórico, cuja premissa é a aversão a tudo que remetesse ao passado imperial, marcado pelo domínio português. “Futuro que impunha desmanchar o passado e tudo o que ele implicava: monarquia, sociedade do privilégio, escravidão, romantismo, clericalismo” (MELLO, 2009, p. 29), entretanto sabemos que esta foi a promessa, mas na prática a história foi outra.

“Para além das mudanças políticas esperadas pelo novo regime imposto, a sociedade, como um todo, via na República uma oportunidade de redenção de todos os problemas vinculados ao império” (CARVALHO; BERNARDO, 2011, p. 151). O discurso de modernidade influenciou diversos setores, na área econômica – uma ênfase na atividade industrial, o que futuramente seria intensificado nos anos 30 com presidente Vargas. Os governantes intensificavam o processo do êxodo rural, e a constituição das cidades. Foram



empreendidas diversas construções, a fim de dar visibilidade ao novo sistema de governo, a cidade Belo Horizonte - MG, como tantas outras no país, são símbolos disso.

A educação seria um mecanismo de extrema importância na formação deste novo homem, paulatinamente surgiram múltiplas reformas nos Estados, cujo objetivo era oferecer uma educação em massa e popularizar o ensino. Em Minas Gerais, na gestão do presidente de Estado João Pinheiro, no ano de 1906, é realizada uma reforma no ensino primário e normal, criando diversas instituições que teriam a tarefa de formar novos adeptos ao republicanismo. Neste ato do governo, foram criados os grupos escolares: “nesse novo modelo educacional, o ensino passou a ser organizado em classes seriadas, na qual as crianças passaram a ser agrupadas de acordo com o nível de conhecimento, tendo um docente responsável por cada turma” (CABRAL; AZEVEDO, 2012, p. 187).

“A instalação dos grupos escolares traz a marca da modernidade, tão aspirada pela República brasileira e apresentada como solução para os problemas sociais” (CARVALHO; BERNARDO, 2011, p. 141). Este modelo de instrução era destinado à educação pública dos pobres e da classe trabalhadora – no currículo havia uma ênfase nas disciplinas de língua pátria, escrita, leitura e aritmética. Nestas instituições, a professora primária, deveria direcionar sua práxis através do método intuitivo, em consonância com o programa de ensino e com o calendário escolar (YAZBECK; SILVA, 2007). Os diretores e inspetores (municipais e estaduais) tinham a responsabilidade de fiscalizar o cumprimento da legislação educacional – na República, intensificou-se a cobrança e fiscalização no contexto escolar.

Para a fiscalização das práticas pedagógicas preconizadas para esse novo modelo educacional, era preciso que tivesse alguém dentro da escola capaz de gerenciar, sistematizar e organizar os processos educativos. Em função dessa necessidade, surge o cargo de diretor escolar. Cabia a essa figura fazer a interlocução junto ao governo estadual e seus representantes e implantar as diretrizes administrativas e pedagógicas determinadas por essa esfera nos grupos. Dessa maneira, alguém se tornaria responsável pelo funcionamento desses estabelecimentos de ensino (CABRAL; AZEVEDO, 2012, p. 188).

O diretor nos grupos escolares, era o representante do Estado na instituição, dentre suas atribuições estava: manter em dia a escrituração escolar; enviar relatórios sempre que solicitado à Secretaria do Interior; organizar a dinâmica pedagógica e administrativa do educandário; assessorar os inspetores técnicos em suas visitas. Devido aos recursos escassos, muitos destes profissionais viam como alternativa a criação das caixas escolares, como veremos na próxima seção deste capítulo.



## A CAIXA ESCOLAR, UMA FORMA DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA EM ESCOLARIZAÇÃO?

Conforme elucidam Zonin *et al* (2018), o processo de escolarização da infância exigiu uma organização por parte dos governantes, nas diversas reformas educacionais que ocorreram no Brasil, nota-se uma intensa preocupação dos republicanos em construir verdadeiros tempos do saber. Esta nova forma de educar, exigia dos que estavam à frente da administração, uma organização de educandários – chamados grupos escolares. No entanto é importante destacar:


Para o caso brasileiro, sabe-se já que o Estado não assumiu (e não assume) por completo esse projeto, compartilhando (ou transferindo) com (para) as famílias e a comunidade despesas tanto de estruturação e manutenção das escolas, quanto as que asseguram a matrícula e a frequência das crianças (ZONIN *et al*, 2018, p. 02).

Devido a esta transferência de responsabilidades, e com o intuito de manter a frequência dos alunos nos grupos escolares, principalmente no oferecimento à insumos necessários aos considerados pobres, são criadas as Caixas Escolares: “[...] um recurso implementado nas escolas com a finalidade de arrecadar fundos na forma de doações em dinheiro ou em materiais, os quais seriam destinados aos alunos pobres ou carentes, de modo a garantir sua permanência” (ZONIN *et al*, 2018, p. 02). Vale destacar que o Brasil, é um país reconhecido historicamente pela desigualdade social, tal realidade é fruto dos processos históricos marcados pela exploração ao outro.

O papel da Caixa Escolar era bastante singular. Além de seus objetivos referentes à assiduidade escolar já citados, sua atuação era restrita aos alunos considerados exageradamente pobres. A estes alunos, individualmente, deveria ser proporcionado o auxílio com os seguintes elementos: fornecimento de alimentos; item de vestuário e calçados; assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta. Além disso, os recursos obtidos pela Caixa Escolar seriam utilizados na aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., a serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos (CARVALHO; BERNARDO, 2011, p. 147).

A legislação João Pinheiro, não apresentava em seus artigos a orientação de como seria o funcionamento destes órgãos, isso aconteceu somente cinco anos depois, como será detalhado na próxima seção deste texto. Os recursos da Caixa Escolar eram oriundos de festas, quermesses, teatros, donativos de espontâneos e legados, gratificações aos professores que não faziam jus em virtude de faltas e/ou licenças, joias e subvenções pagas pelos sócios (CARVALHO; BERNARDO, 2011). Para as autoras, a organização deste setor nos grupos escolares, era um movimento do Estado visando impulsionar nos diretores, inspetores e professores a consolidação deste novo modelo de educação:

Faz-se equivocado, ainda, no nosso entender, considerar a caixa escolar como um mecanismo de financiamento da educação, porquanto esta, mesmo amparada legalmente, e se configurando obrigatória em todos os estabelecimentos de educação pública primária no Estado de Minas a partir de 1911, não obtinha recursos



provenientes do Estado, mas sim de iniciativas particulares a cada escola (CARVALHO; BERNARDO, 2011, p. 154).

Nesse sentido, a Caixa Escolar era um mecanismo utilizado para a filantropia, pois era uma forma de amenizar as desigualdades presentes no contexto escolar, fornecendo insumos necessários para os alunos reconhecidamente pobres. Como veremos a seguir, no Grupo Escolar de Diamantina percebemos a compra de utensílios destinados à manutenção do educandário, mas também aquisição de uniformes para os alunos pobres. Esta ação consistia em fomentar o discurso republicano no acesso à todas as crianças à escola, possibilitando a elas, e a seus familiares serem moldados de acordo com esta nova perspectiva.

## **REGISTROS DO FUNCIONAMENTO DA CAIXA DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA**

Abordaremos inicialmente o que a legislação educacional da época apresentava sobre o funcionamento das Caixas Escolares, com base na análise documental e nos referenciais teóricos utilizados. Decerto sabemos que a reforma João Pinheiro contribuiu para o surgimento da “Caixa Escolar” nas instituições de educação primária, principalmente nos grupos escolares. Como falado anteriormente, esta instituição, atendia um número expressivo de alunos, em virtude da proposta educacional advinda com o projeto republicano.

A oferta da educação formal em massa, requer planejamento, e faz parte deste processo a existência de recursos financeiros necessários, para que as atividades pedagógicas possam acontecer conforme preconiza a legislação educacional. No “Regulamento da Educação primária e normal do Estado<sup>5</sup>”, apresentava alguns artigos destinados a explicitar como se daria a oferta de materiais para o funcionamento dos grupos escolares, no entanto, nota-se que a legislação não atribui ao governo a responsabilidade de manter os educandários.


Art. 46. O governo fornecerá, como for possível, às escolas officiaes livros para matrícula, ponto diário, actas de exames e artigos para expediente. Fornecerá igualmente livros de estudos destinados aos alumnos reconhecidamente pobres (MINAS GERAIS, 1906, p. 161).

Art. 50. Na medida do possível, o governo fornecerá às escolas publicas primárias, os utensilios e os aparelhos convenientes ao ensino e bem assim a mobilia indispensável (MINAS GERAIS, 1906, p. 162).

---

<sup>5</sup> Tal documento foi aprovado no governo do presidente de Estado João Pinheiro através do decreto nº 1960 de 16 de dezembro de 1906.





Nos dizeres do decreto, fica explícito a necessidade de os diretores adotarem alguns mecanismos para acarream fundos para a manutenção do dia a dia dos grupos. Nesse sentido, a caixa do Grupo Escolar de Diamantina (GED) foi criada em 1907 – período do início de atividades do educandário, no entanto, os registros começaram a serem feitos em abril de 1908 no referido livro. Tal instituição é fruto da reforma João Pinheiro, após a promulgação do decreto de criação, o funcionamento do GED ocorreu dois meses depois, em novembro de 1907 como apresenta os documentos e a imprensa local.

O cargo de direção foi assumido primeiramente por Cícero Arpino Caldeira Brant, um advogado recém formado, detentor de experiência no magistério e em um colégio da cidade de São Paulo, no entanto, vale destacar, que não foram encontradas fontes que revelam a sua atuação como professor em Diamantina-MG. Cícero pertencia a uma família influente, alguns de seus entes, compunham o governo legislativo da cidade (THOMÉ, 2017).


O Grupo Escolar de Diamantina (GED) surgiu da união de quatro escolas isoladas das professoras Liseta de Oliveira Queiroga, Agostinha Sá Corrêa Rabello, Júlia Kubistchek e Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, todas foram removidas para o GED em 1907, como registrados nos documentos do Arquivo Público Mineiro e no Jornal *O Norte* (1907) (THOMÉ, 2017, p. 27).

No livro da Caixa Escolar, encontramos as receitas e despesas do educandário no interstício desta pesquisa, o termo de abertura, datado em 09 de dezembro de 1907, consta a assinatura do suplente do inspetor municipal: o padre Porphyrio Fernandes de Azevedo – um fato que nos chama atenção, mesmo sendo um modelo educacional, que prometia a modernidade, mantinha relações com a Igreja. É importante frisar que Diamantina, desde 06 de junho de 1854 era uma diocese – divisão territorial entregue à administração eclesial de um bispo, nesta época era Dom Joaquim Silvério de Souza, que em 1917 foi elevado a arcebispo (ARQUIDIOCESE DE DIAMANTINA, 2021).

Contém este livro cem folhas, e servirá para nelle se registrar toda a escripturação da caixa escolar, pertencendo ao grupo escolar, desta cidade, levando no fim do mesmo o termo de encerramento. Diamantina, 9 de dezembro de 1907 (LIVRO DE CAIXA ESCOLAR, 1907, p. 01).

Inicialmente, o diretor, era o responsável por fazer todos os registros da caixa escolar, devido ainda neste período não ter sido formulada uma legislação própria que regulamentava o funcionamento deste órgão. Mensalmente, eram registradas todas as receitas (entradas) e despesas (saídas) do educandário. O que nos chama atenção, nos balanços mensais, não há a assinatura do diretor e nem do inspetor escolar – sendo estes representantes do Estado na instituição. A identificação da autoria, só foi possível, mediante à análise realizada em outros





Conforme a citação acima, o corpo discente do Grupo Escolar de Diamantina era heterogêneo, nas palavras do primeiro diretor, havia um número expressivo de alunos pobres – a Caixa Escolar seria uma maneira de oferecer os materiais necessários a este público para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Nos relatórios enviados ao governo estadual, Cícero frisa: “a patriótica Camara Municipal d’esta cidade continua a dar ao Grupo a subvenção de 50\$000, que tem sido empregada em fornecer roupas aos alumnos pobres e em comprar algum material necessário” (BRANT, 03/07/1908, s/p).

A direção do grupo utilizava alguns meios para arrecadar fundos, como peças teatrais e concertos musicais – tais festividades aconteciam em datas importantes para o republicanismo, como o dia de Tiradentes, festa da bandeira, comemoração à independência, Proclamação da República. “No dia 21 do mez passado houve no Theatro Santa Isabel um grande concerto musical em benefício do Grupo Escolar, entretanto, só recebeu dos organizadores a quantia de 89\$000!” (BRANT, 03/07/1908, s/p).

Um impresso local, o Jornal O Norte, em 20 de dezembro de 1908, publicou a seguinte notícia:

#### GRUPO ESCOLAR

Como já temos referido innumeras vezes, o Grupo Escolar d’esta cidade lucha com immensa difficuldade, por ser muita reduzida a Caixa Escolar que só conta com a verba mensal de 50\$000, patrioticamente votada pela Camara Municipal. Antes da Camara votar a referida subvenção, quasi toda a despeza do expediente era feita à custa do Director *exclusivamente*.

Alem da despeza de fornecimento de material aos alumnos, o Grupo tem outras despesas extraordinárias, taes como: telegramas, sellos, concertos no prédio, etc.

Antigamente as Escolas Normaes não forneciam absolutamente material aos alumnos, entretanto tinham do Governo uma verba anual de 1.200\$000 para o expediente, favor este de que não gosam os Grupos Escolares, que não recebem um vintem para a sua manutenção.

Para aumentar a Caixa Escolar. O Dr. Cícero Arpino tentou por várias subscrições publicas, quase nada conseguindo, por serem muito diminutas as quantias subscriptas. Ultimamente o Director tentou mais uma subscrição para um importantissimo melhoramento no Grupo: fornecimento de carabinas, tambores e clarins, ora fornecidos pelo commercio local, ora pelas Câmaras Municipaes.

Entretanto aqui em Diamantina, quasi nada rendeu a subscrição aberta pelo Director, para adquirir esses materiaes.

Consta-nos que logo que reabrirem as aulas em janeiro, o Dr. Cícero Arpino vai combinar com as professoras um meio de desenvolver a Caixa Escolar.

Talvez seja necessário concorrer mensalmente: o Director com 10\$000 e cada professora 5\$000, embora tenham os ordenados muito reduzidos, que não compensam absolutamente o seu enorme trabalho naquelle estabelecimento (O NORTE, 20/12/1908, p. 02).

Como a imprensa relata, Cícero tinha um projeto de “desenvolver” a Caixa Escolar, por ser gerida pelo GED – não possuía até então neste momento associados, o diretor então vê a necessidade de os próprios servidores contribuírem para a manutenção do órgão. Neste ano, o



educandário possuía em seu corpo docente 08 professoras normalistas<sup>6</sup>. Esta ação de Cícero, revela o descompromisso do governo em manter suas obrigações com a educação, uma vez que o projeto republicano apontava a escola como um local para a formação cidadã, no entanto, não fornecia recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades.

Os descontos realizados nos pagamentos das professoras devido às faltas ou licenças eram repassados para a Caixa Escolar – outra forma de receita. Nota-se a recorrência destes acontecimentos a partir de agosto de 1908, no recorte temporal desta pesquisa, as professoras que se ausentaram devido à licença saúde foram Agostinha Sá Corrêa Rabello (abril e maio de 1909) e Hilda Rabello da Matta Machado (maio e junho de 1909). Na gestão da diretora Mariana, estes fatos são recorrentes, no entanto no livro não é mencionado a identidade das professoras licenciadas.

A única verba orçamentária que procedia dos cofres públicos e se destinava à Caixa Escolar, se definia em um recurso vinculado ao pagamento de gratificação para os professores que, automaticamente, perdiam o benefício caso se licenciassem ou faltassem ao trabalho mais vezes do que o número limite permitido (CARVALHO; BERNARDO, 2011, p. 147).


Diversas são as despesas registradas, como compras de materiais escolares necessários para o direcionamento das aulas (papéis, cadernos, livros, lápis, lousas), linhas, agulhas (para as aulas práticas). Materiais de manutenção, como fechadura, tintas, querosene, velas, vassouras, panos, creolina, baldes. Restauração de móveis, vidraças e de instrumentos musicais. Pagamento aos prestadores de serviços Francisco Guedes, Augusta Bagô, Delfim, Altino, Guerra Araújo, Carlos Motta, Eurico Bagô.

Outro dado que nos chama a atenção, neste modelo educacional, tem-se a preocupação em registrar os acontecimentos, o fotógrafo Laplaige era requisitado pela direção do GED, para eternizar alguns eventos, conforme descrito no livro. Tais fotografias estão presentes no arquivo da instituição até os nossos dias.

Em alguns balancetes, são mencionadas despesas com uniformes para os alunos atestados como pobres – este reconhecimento, era realizado no momento da matrícula, pela direção e referendado pelo inspetor escolar – tal informação vem consolidar um dos objetivos da Caixa Escolar. Os livros de matrícula dos grupos escolares, traziam informações sobre os

---

<sup>6</sup> O primeiro corpo docente do Grupo Escolar de Diamantina foi composto pelas seguintes normalistas: Liseta de Oliveira Queiroga, Agostinha Sá Corrêa Rabello, Júlia Kubistchek, Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, Edésia Corrêa Rabello, Hilda Rabello da Matta Machado, Custódia Brant e Eponina da Matta Machado (THOMÉ, 2017).




dados pessoais da criança, sua filiação, profissão dos pais, condições financeiras (se é rico ou pobre) e endereço de moradia. O ato da escola doar uniformes, vem afirmar como o público destas instituições era heterogêneo, pois proviam de diversas partes da cidade, marcada historicamente pela escravidão e pela produção de diamantes.

Outra despesa habitual era a compra de prêmios para os alunos destaques, outra forma de caucionar as desigualdades presentes no espaço escolar. É importante destacar que esta escola, mesmo sendo republicana, carrega algumas tendências presentes no Império, como a valorização dos alunos considerados destaques. Os exames classificatórios – forma defendida pela legislação para o controle e verificação das aprendizagens, consistia em outro mecanismo excludente, em pesquisas anteriores, constatou-se como havia um alto índice de reprovação e evasão no GED (THOMÉ, 2017). Os prêmios também eram um aparato voltado para o controle dos tempos e dos espaços escolares, pois almejava-se impor às crianças determinadas condutas para conseguir recompensas.

Em janeiro de 1909, a Câmara Municipal ofereceu a instituição uma subvenção de 300\$000 como é mencionado no livro de Caixa Escolar: “votação da câmara 250\$000 e subvenção da câmara 50\$000” (LIVRO DE CAIXA ESCOLAR, 1907, p. 11). Pela ausência de fontes, não se sabe o porquê deste dinheiro, e o que está relacionado à essa votação.

Em agosto de 1909, o governo do Estado, impôs diversas mudanças no GED: o diretor Cícero Arpino Caldeira Brant foi exonerado, após a sua saída, assumiu a professora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão – os fatos de sua escolha estão relacionados, como aponta a imprensa, à antiguidade da professora na instrução primária e as excelentes notas que possuía na Secretaria do Interior. No entanto, vale destacar que ela era esposa do senador Olímpio Júlio de Oliveira Mourão, um político influente em Diamantina na primeira república. A diretora recém-empossada continuou a registrar no livro da Caixa Escolar, como o seu antecessor fazia.

Em 09 de junho de 1911, na gestão do presidente de Estado Júlio Bueno Brandão, foi promulgado o decreto nº 3.191 – que aprova o regulamento geral da instrução do Estado, tal legislação surgiu para preencher as lacunas deixadas pela reforma João Pinheiro (CARVALHO; BERNARDO, 2011), neste documento havia uma norma para o funcionamento das Caixas Escolares. “Art. 354 – As caixas escolares são instituições creadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequencia nas escolas. Paragrapho unico. Sua organização é obrigatória nos grupos”.



O governo ao impor a obrigatoriedade de funcionamento das caixas escolares nos grupos, realiza uma transmissão de responsabilidades da organização financeira para os cidadãos locais. O patrimônio das Caixas Escolares, poderia ser advindo das joias e subvenções pagas pelos sócios; produto de subscrições, festas, teatros; doações; gratificações dos professores licenciados ou faltosos; ou produto líquidos das multas do artigo 414 n. 10 (MINAS GERAIS, 1911).

Os sócios da Caixas Escolares, poderiam receber as seguintes classificações: fundadores – aqueles que criaram tal órgão; beneméritos: as pessoas que doarem às caixas um conto de réis ou mais; contribuintes: todos os demais (MINAS GERAIS, 1911). Estes deveriam pagar 5\$000 a joia e 1\$000 a mensalidade. Tal organização, já apresentava o retrato de uma disparidade, começando pelos sócios da instituição.


A administração era composta pelos seguintes integrantes: presidente, tesoureiro, secretário, e três fiscais. O secretário deveria ser o (a) diretor (a) do grupo ou um (a) professor (a), já os demais seriam eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores. Tais funções, não geraria nenhum ônus para o órgão, o que vem validar a sua função filantrópica. O decreto também listava as despesas, que deveriam ser minuciosamente calculadas no ano letivo pela administração:

1º fornecimento de alimentos a alumnos indigentes; 2º idem de vestuário e calçado aos mesmos; 3º assistência médica e fornecimento de livros, papel, penna e tinta aos alumnos indigentes e nimirmente pobres; 4º aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alumnos mais assíduos (MINAS GERAIS, 1911, p. 91).

Anualmente, a mesa administrativa, deveria realizar uma assembleia com os associados, a fim de prestar contas do corrente ano. O decreto também obrigava a criação dos estatutos das Caixas Escolares, conforme o artigo 354. No arquivo, foi encontrado um ofício, enviado pelo Delfim Moreira – Secretário do Interior, a diretora Mariana, datado em 12 de agosto de 1912, no qual ele apresentava alguns itens que deveriam ser inclusos no Estatuto da Caixa do Grupo Escolar de Diamantina. A correspondência enfatizava que tais alterações deveriam ser realizadas em assembleia geral, para que assim, o documento finalizado fosse enviado ao governo do Estado, para ser publicado no órgão oficial. Tais retificações consistiam em mencionar algumas referências à legislação em vigor.

Em 21 de dezembro de 1912, a diretora Mariana recebeu outra correspondência, enviada pelo diretor da Secretaria do Interior:

Sr<sup>a</sup> Directora do Grupo Escolar de Diamantina.




Para que se façam as necessarias nottas nestta Secretaria, recomendo-vos informar-me com urgencia em que data foi installada a Caixa Escolar annexa a esse estabelecimento, e quando foi registrada. No caso de ainda não o ter sido, deveis prestar-me estes esclarecimentos logo que fique legalmente constituída (CARVALHO, 1912, s/p)

A correspondência apresenta uma cobrança do governo estadual sobre o processo de criação e registro da Caixa Escolar. O Estatuto deste órgão foi criado em 03 de dezembro de 1911, e aprovado em 23 de agosto de 1912, conforme carimbo e assinatura do mesmo diretor que enviou a correspondência meses depois. O documento possui três capítulos, que regulamentam respectivamente sobre a composição e deveres da mesa administrativa; os sócios e seus deveres; e da assembleia geral.

Conforme o Estatuto, umas das atribuições da secretária consistia em: “III- tomar nota de todas as despesas feitas com os alumnos, em livro proprio, numerado e rubricado pelo presidente, a fim de serem as mesmas despesas submettidas mensalmente à aprovação da mesa em sessão extraordinária” (ESTATUTO DA CAIXA ESCOLAR, 1912, p. 02). Por isso, este cargo deveria ser exercido pelo diretor do grupo escolar, devido ser o servidor que acompanhava toda a dinâmica no educandário. No interstício temporal desta pesquisa, percebe-se que todos os registros no livro da Caixa Escolar foram realizados pelos diretores.

O Estatuto apontava que no decorrer do ano, a assembleia deveria reunir extraordinariamente duas vezes no ano – no dia 19 de novembro para eleição da mesa administrativa e no dia 30 do mesmo mês para a posse dos eleitos (ESTATUTO DA CAIXA ESCOLAR, 1912), ou em outras situações, quando o presidente da mesa convocar os associados. A mesa iria reunir na primeira quinta-feira do mês, para verificação das receitas e despesas apresentadas pela secretária.

Foi possível identificar os (as) diamantinenses que participaram da elaboração do Estatuto: Dom Joaquim Silvério de Souza – arcebispo de Diamantina, Olympio Mourão, Assis Moreira Júnior, Catão Jardim Júnior, Monsenhor Serafim G. Jardim, Dr. Álvaro da Matta Machado, Júlio Mourão, Celynia da Matta Machado Motta, João Marcello de Andrade, José Augusto da Matta Machado, Laurindo César Pereira da Silva, Pe. Vicente Maria da Silva, Francisco Diogo de Araújo Tameirão, Francelino Horta, Cícero Arpino Caldeira Brant, Octávio Ferreira Horta, Cesário Pereira da Cruz, Pe. Severiano de Campos Rocha, Pe. José Pedro Lessa, Alcides Horta, Hilário S. de Figueiredo, Pe. Porphyrio Fernandes de Azevedo, Leopoldo de Miranda, David G. Jardim, Ayres da Matta Machado, Dr. José Raymundo Telles de Menezes. Vários destes colaboradores, mantêm graus de parentesco com algumas das professoras do Grupo Escolar de Diamantina. No documento, não há a assinatura destes colaboradores, a



secretária da Caixa à época era a diretora Mariana Corrêa de Oliveira Mourão quem fez o registro da presença destes sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do republicanismo tinha como premissa formar outro cidadão, pautado na perspectiva da modernidade, objetivando dessa forma, esquecer o passado imperial. Para isso, diversos setores foram alterados em sua organização, um deles foi à educação – marcada pelo esquecimento – no Brasil, a oferta da educação de qualidade, era algo restrito às pequenas camadas privilegiadas. Diversas reformas educacionais foram empreendidas com o passar dos anos, em Minas Gerais, o ano de 1906, na gestão de João Pinheiro, ocorreu uma reforma que alterou a organização da educação primária e normal, intensificando uma nova cultura escolar a ser adotada.


A criação dos Grupos Escolares, denominado para alguns autores como a aglutinação de escolas isoladas, trouxe consigo o ensino seriado, classes homogêneas – salas destinadas à meninos e meninas separadamente, já as turmas mistas quando não houvesse número considerável de alunos. Nestes educandários, as professoras deveriam utilizar o método intuitivo, conhecido como lições das coisas. Neste modelo escolar, para desenvolver o sentimento patriota, realizava-se diversos eventos, como festas destinadas a Tiradentes, bandeira, dia da Proclamação da República.

O Grupo Escolar de Diamantina – fruto da Reforma João Pinheiro, criado em 1907 – uma instituição voltada para a formação das crianças nos ideais republicanos. Em virtude da legislação da época, não trazer com clareza a constituição das Caixas Escolares, na fase inicial desta instituição, este órgão era gerido pelo diretor Cícero Arpino Caldeira Brant, mesmo os registros mensais não constarem a sua assinatura, a autoria foi identificada através da comparação da caligrafia em outros documentos presentes no arquivo da instituição.

Sendo assim, as Caixas Escolares tinham como função manter a frequência das crianças pobres, sua regulamentação ocorreu em 1911, com o decreto 3.191 de 09 de julho, assinado pelo presidente do Estado Júlio Bueno Brandão. Segundo Carvalho e Bernardo (2011), não podemos afirmar que se trata de um financiamento da educação, pois os recursos advindos do governo eram escassos – sendo, portanto, uma atividade voltada para a filantropia.

No Grupo Escolar de Diamantina, as receitas relacionavam-se à subvenção mensal da Câmara Municipal em 50\$000, nos eventos realizados pelo educandário, como teatros e





concertos musicais, nos descontos realizados no pagamento das professoras, devido às faltas ou licenças e posteriormente com a contribuição dos sócios. Já como despesas estão as compras de uniformes para os alunos pobres, materiais escolares, aquisição de livros, materiais de manutenção do educandário e o pagamento aos prestadores de serviços.

O Estatuto da Caixa Escolar, anexa ao Grupo Escolar de Diamantina, foi elaborado em 1911, entretanto, sua aprovação aconteceu somente no ano posterior, a construção deste documento partiu da colaboração de diversos diamantinenses. Por meio da análise documental conclui-se que a Caixa Escolar é um mecanismo de oportunizar as mesmas condições de acesso às crianças diamantinenses, em meio a uma sociedade marcada por uma ferrenha desigualdade social, na cidade considerada centro no império.

## REFERÊNCIAS

ARQUIDIOCESE DE DIAMANTINA. Dom Joaquim Silvério de Souza. Arcebispos anteriores. Disponível em: <https://arquidiamantina.org/home/2019/08/15/dom-joaquim-silverio-de-souza/>. Acesso em: 22 jan 2021.

CABRAL, T. E. M. AZEVEDO, D. S. de. A gestão pedagógica nos primeiros anos de funcionamento do Grupo Escolar Silveira Brum (1912-1930). Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/236/82>. Acesso em: 20 set 2020.

CARVALHO, R. A. BERNARDO, F. O. Caixa Escolar: instituto inestimável para a execução do projeto de educação primária. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p.141-158, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-061.pdf>. Acesso em: 20 set 2020.

MELLO, M. T. C. de. A modernidade Republicana. Tempo, v.13, n. 26, p. 15-31, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100002>. Acesso em: 10 ago 2020.

THOMÉ, L. M. O exercício da profissão de professor no Grupo Escolar de Diamantina (1907-1909). Diamantina, 2017. Dissertação (Mestre em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: [http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1649/1/luan\\_manuel\\_thome.pdf](http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1649/1/luan_manuel_thome.pdf). Acesso em: 11 jul 2020.

ZONIN, S. A. SILVA, V. L. G. PETRY, M. G. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018, p. 1- 27. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e007.pdf>. Acesso em: 02 jan 2021.

YAZBECK, D. C. de M; SILVA, M. N. K da. Grupo Escolar: O símbolo da república, analisado através das páginas da imprensa local de Juiz de Fora (1907-1908). Educação em Foco, n.

Especial, p. 145-154. Juiz de Fora: 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/11.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2020.

### **Fontes Documentais**

BRANT, C. A. C. Relatório enviado a Secretaria do Interior em 21 de março de 1908. In: **Livro de Correspondências**, Grupos Escolares, 4ª Seção, Secretaria do Interior (1908). Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1908.

BRANT, C. A. C. Relatório enviado a Secretaria do Interior em 03 de julho de 1908. In: **Livro de Correspondências**, Grupos Escolares, 4ª Seção, Secretaria do Interior (1908). Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1908.

CARVALHO, J. Correspondência. **Gabinete do director da Secretaria do Interior**. Belo Horizonte, 1912. Arquivo da Escola Estadual Matta Machado.

**ESTATUTO DA CAIXA ESCOLAR. Escola Estadual Matta Machado, 1912.**

JORNAL O NORTE. Grupo Escolar. **Jornal O Norte**, Ano I, Diamantina: 20 dez. 1908. Acervo da Biblioteca Antônio Torres.

**LIVRO DE CAIXA ESCOLAR. Escola Estadual Matta Machado, 1907.**

MINAS GERAIS. Lei 439 de 29 de setembro de 1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto 1947 de 30/09/1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto 1960 de 16/12/1906. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto 3.191 09/07/1911. **Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes**. Acervo do Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1911.



# CAPÍTULO 15

DOI: 10.47402/ed.ep.c202187815645

## O E-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Antonio Vico Mañas, Professor Titular -PUCSP  
Luiz Fernando Gomes Pinto, Mestre em Administração, Centro Universitário Senac-SP

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar um paralelo entre o ensino superior no Brasil e em Portugal, com enfoque para a modalidade de educação a distância (*e-learning*). O estudo apresenta os principais marcos históricos do ensino superior em ambos os países, contemplando a organização dos currículos e o sistema de avaliação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) regulamentou a educação brasileira, inclusive a modalidade a distância. O Tratado de Bolonha, assinado inicialmente por 29 países europeus (1999), incluindo-se Portugal, criou um espaço comum europeu do ensino superior, com uma mesma dinâmica, estrutura e tempo de duração. Em Portugal, o Despacho nº 17035/2001 foi a primeira referência reguladora para os cursos a distância, consolidando-se com o decreto-Lei n.º 133 (2019), que aprovou o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Os currículos dos países integrantes do Tratado de Bolonha foram formatados a partir da definição de competências gerais e específicas, similar ao modelo adotado no Brasil. Em contrapartida, enquanto os sistemas de avaliação na Europa dão ênfase à autoavaliação institucional, no Brasil, é realizado pelo governo, que se baseia em três componentes distintos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil.


**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a distância, Ensino Superior, Processo de Bolonha, Regulação Educacional, Sistemas de Credenciamento.

### INTRODUÇÃO

Há uma distância de sete séculos entre o ensino superior em Portugal e no Brasil. Enquanto a primeira universidade em Portugal foi instituída no final do século XIII, no Brasil foi criada somente no início do século XX.

Por outro lado, o desenvolvimento efetivo do ensino superior em ambos os países se deu no século passado. Enquanto no Brasil a efetiva reestruturação da educação superior se deu com a Constituição Federal de 1988, em Portugal as grandes mudanças ocorreram a partir da década de 1970, com destaque para a reinstalação da democracia no país, em 1974.

O objetivo deste artigo é justamente apresentar um paralelo entre o ensino superior no Brasil e em Portugal, com enfoque para a modalidade de educação a distância, que possui uma maior representatividade no Brasil, ao redor de 20% das matrículas.



Para o desenvolvimento deste estudo realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, classificada quanto aos objetivos como pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos como pesquisa documental.

Para fins de revisão de literatura, realizou-se um levantamento sobre as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino a distância em cursos de ensino superior no Brasil e em Portugal, englobando tanto os documentos governamentais como também de outras fontes secundárias de autores relevantes.

O estudo permitiu identificar aspectos comuns e distintos entre ambos os países quanto a modalidade de educação a distância, destacando-se como aspecto comum o ensino a distância ser uma alternativa para acesso ao ensino superior das populações adultas. A expectativa é que esta análise comparativa possa contribuir para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

É a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, que inicia o ensino superior no País, colônia de Portugal na época. Nesse ano, foi criado, na cidade de Salvador, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Posteriormente, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes (COELHO; VASCONCELOS, 2011; SOARES; OLIVEN, 2002).

Houve poucas iniciativas para o desenvolvimento do ensino superior durante o Império, de 1822 a 1889. Nesse período, cursos viraram academias, currículos foram alterados, mas o panorama não mudou substancialmente. Até o final do século XIX existiam 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes (COELHO; VASCONCELOS, 2011).

O desenvolvimento do ensino superior se deu somente após a implantação da República Brasileira, em 1889. Esse período caracterizou-se pelo aumento da procura de ensino superior demandada pelas transformações econômicas e institucionais (COELHO; VASCONCELOS, 2011; SOARES; OLIVEN, 2002).



O crescimento do ensino superior permitiu a criação da primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. A universidade reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e as duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, as quais possuíam uma orientação profissional destacadamente elitista e seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa (COELHO; VASCONCELOS, 2011; SOARES; OLIVEN, 2002).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que concedeu autoridade ao Conselho Federal de Educação para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior (SOARES; OLIVEN, 2002).

A LDB (1961) também estabeleceu currículos mínimos, que apresentavam o detalhamento dos componentes curriculares e cargas horárias a serem cumpridos obrigatoriamente por todas as instituições de ensino superior, visando a igualdade de formação entre os profissionais de diferentes instituições. Em 1968, no entanto, a concepção de currículos mínimos foi substituída por diretrizes curriculares que conferiam maior autonomia as instituições de ensino superior na definição do currículo de seus cursos com base em competências e habilidades, segundo o parecer nº 776/97 do CNE/CES (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), que possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país. A lei estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica (BRASIL, 1968).

Pode-se considerar que a efetiva reestruturação da educação superior no Brasil se deu com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em forma de lei o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, de acordo com o Art. 214 (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, que em seu artigo 9º prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, sancionado em 09 de janeiro de 2001, segundo a Lei nº 10.172 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).



A LDB (1996) foi um marco para a educação a distância, que pela primeira vez foi citada na legislação educacional brasileira. Segundo o Artigo 80º, a LDB determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).


Atualmente, o ensino superior no Brasil contempla três modalidades de educação: presencial, a distância e híbrido, sendo que esta última ainda não está formalmente regulamentada pelo Ministério da Educação - MEC. A modalidade presencial caracteriza-se como um encontro regular entre professores e alunos em um mesmo local físico, a sala de aula. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. O modelo híbrido (*blended learning*, em inglês), por sua vez, é uma modalidade intermediária entre a presencial e a distância, ou seja, é uma combinação de aulas presenciais e ensino remoto (ALVES, 2011). O conceito de curso híbrido, no entanto, ainda não é reconhecido no Brasil e, na prática, geralmente caracterizam-se por cursos de graduação a distância com atividades práticas presenciais obrigatórias (WEIBLEIM, 2019).

## 1.2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A modalidade de educação a distância no Brasil se baseia no uso de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas na mediação do processo de ensino e aprendizagem. O *e-learning* (*eletronic-learning*) e o *m-learning* (*mobile-learning*) são os dois modelos de ensino associados a utilização de TICs para a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. A diferença entre os dois modelos, é que o *e-learning* requer o acesso a um computador que esteja conectado a uma rede com acesso à internet, enquanto o *m-learning* caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis, como celulares, smartphones, tablets (OLIVEIRA; MOZZAQUATRO, 2011).

É importante destacar, entretanto, que a concepção de educação a distância não se restringe ao modelo baseado no uso da internet como ferramenta na mediação do processo de ensino e aprendizagem, mas abrange também os modelos de ensino por correspondência, pelo rádio, pela televisão (teleducção) e pelo computador por meio de CD-ROM, sem o uso da internet (BIANCO; NUNES; PALHARES; VALENTE, 2009).

No Brasil, a modalidade de educação a distância foi definida oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:



Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).


Conforme pode ser observado, a definição de modalidade de educação a distância no Brasil está associada aos modelos que se baseiam no uso das TICs como ferramenta na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, neste artigo pode-se considerar que a denominação de educação a distância está associada diretamente ao modelo de *E-learning* ou *M-learning*.

Em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Superior (CES) publicaram a Resolução nº 01, que estabeleceu as diretrizes e normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância (BRASIL, 2016). A Resolução CNE/CES nº 01, contempla a qualificação profissional, políticas de acesso e o acompanhamento e avaliação da modalidade a distância (EaD). Segundo o Artigo 8º, “Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional”. Por sua vez, de acordo com o Artigo 9º, determina que a modalidade EaD “(...) deve ser considerada nos processos de credenciamento e credenciamento institucional, compondo as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeita à avaliação institucional externa para esse fim (BRASIL, 2016).

Em 2017, em conformidade com as diretrizes e normas estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 01, o Decreto nº 9.057 substituiu o Decreto 5.622/2005, incluindo a qualificação profissional e avaliação na definição de modalidade a distância, conforme pode ser observado no Capítulo I, Artigo 1º:

Para os fins desta Resolução / deste Decreto, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A flexibilização da regulamentação da modalidade EaD, associado a retração econômica do País, tem contribuído para o aumento da participação da modalidade EaD nos últimos anos. Em menos de dez anos, o número de alunos matriculados na modalidade EaD quase que dobrou, passando de 838 mil matrículas, em 2009, para 1.756.982, em 2017 (INEP, 2019).



Apesar do crescimento na modalidade EaD, o acesso à educação superior no Brasil ainda é muito restrito. Em 2017, a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior era de 34%, e a taxa líquida (população de 18 a 24 anos) de 18%. Dificilmente o País alcançará a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece que até 2024 a taxa bruta de matrícula na educação superior alcance 50% e a taxa líquida 33% (MEC/SASE, 2014).

Apesar dos desafios enfrentados no País, a educação a distância contribui para a eliminação ou ao menos para a diminuição do isolamento ou distanciamento geográfico dos grandes centros de ensino e aprendizagem, da existência de áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais e o insuficiente número de vagas. Mesmos para os grandes centros, ela contribui para a flexibilização de horários e permite ao estudante conciliar melhor trabalho e estudo (LESSA, 2011).


### **1.3. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E O PROCESSO DE BOLONHA**

A primeira universidade em Portugal foi instituída no final do século XIII, o Estudo Geral de Lisboa, cuja expressão “estudo geral” significa estudo aberto a todos do mundo cristão. De fundação régia e de caráter papal, a universidade compreendia faculdades de Artes, de Cânones, de Leis e de Medicina, tendo como objetivo proporcionar ao clero e a burguesia a possibilidade de obterem preparação adequada para o desempenho de suas funções (TORGAL; ÉSTHER, 2014).

As grandes mudanças no ensino superior português, no entanto, ocorreram a partir da década de 1970. O primeiro marco de mudança desse período se deu em 1971, com a criação da primeira universidade não estatal, a Universidade Católica Portuguesa (TORGAL; ÉSTHER, 2014). Outro marco se deu com a reinstalação da democracia no país, em 1974, que promoveu mudanças que levaram ao aumento da procura social de educação, numa tentativa de ascensão social por meio da qualificação (CABRITO, 2011).

A partir da década de 1970 há uma expansão institucional através da criação de novas Universidades e de uma rede de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores. O ensino universitário é orientado para a preparação científica e cultural e proporciona uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e que fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. O ensino politécnico é dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, e visa





proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior (DAVID; ABREU, 2009).


As mudanças ocorridas levaram a um crescimento do ensino superior. Em 1970, a rede de ensino superior integrava apenas 4 universidades públicas, localizadas em Lisboa, Porto e Coimbra. No final da década de 90 havia instituições de ensino superior em todos os distritos e nas Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SÉRIES CRONOLÓGICAS apud CASTRO; SEIXAS; NETO, 2010).

O crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) nesse período, foi acompanhado pelo aumento de alunos efetivos no ensino superior. Nas três décadas compreendidas entre 1970 e 1990, a taxa bruta de escolarização no ensino superior português passa de cerca de 14% no ano letivo de 1985/65 para cerca de 57% em 2003/4 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SÉRIES CRONOLÓGICAS apud CASTRO; SEIXAS; NETO, 2010).

O grande marco no ensino superior em Portugal se deu com implementação do acordo de Bolonha em algumas instituições de Ensino Superior, em 2006. O Processo de Bolonha implicou na criação de uma política educacional universitária comum aos estados membros da União Europeia, da qual Portugal faz parte, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior” (EEES). O EEES tem como principais objetivos garantir a liberdade competitiva e a abertura do ensino superior, visando facilitar e incentivar o traslado de estudantes, professores e pesquisadores dos países integrantes (DAVID; ABREU, 2009).

O Processo de Bolonha é um acordo assinado em junho de 1999 pelos ministros da Educação de 29 países da Europa, inclusive Portugal, na cidade italiana de Bolonha. Segundo o estudo “European higher education in 2018” (Klemenčič, 2018), atualmente há 48 países que integram o “espaço europeu de educação superior”. O Processo de Bolonha baseia-se em seis linhas de ação: (1) adoção de um sistema de graus comparável e elegível; (2) adoção de um sistema de ensino superior baseado em três ciclos; (3) estabelecimento de um sistema de créditos; (4) promoção da mobilidade; (5) promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade; (6) promoção da dimensão europeia no ensino superior (DAVID; ABREU, 2009).

Os países que assinaram a Declaração de Bolonha passaram a ter um ensino superior segundo uma mesma dinâmica, estrutura e tempo de duração, destacando-se a adoção de um sistema de créditos comum, cumulativos e transferíveis, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS - European Credit Accumulation and Transfer System),



visando permitir que os estudantes transitem, a seu critério, com mais facilidade entre os centros educacionais dos países participantes do Processo de Bolonha (ROCHA; VAIDERGORN, 2010).

Adotou-se entre os países membros um sistema de ensino superior restrito a três ciclos: (Ciclo 1) Licenciatura com duração de 6 (180 ECTS -) ou 8 (240 ECTS) semestres, que corresponde ao bacharelado no Brasil; (Ciclo 2) Cursos complementares à licenciatura, entre eles, o mestrado, com duração entre 18 e 24 meses (90 a 120 ECTS); e (Ciclo 3) – Cursos de Doutorado (ROCHA; VAIDERGORN, 2010).

Para se adequar ao acordo de Bolonha, aprovou-se o Decreto-Lei nº 42/2005, que definiu os princípios reguladores em Portugal para a criação do espaço europeu de Ensino Superior. Em consequência, é publicado a Lei nº 49/2005 que estabeleceu que no Ensino Superior português são conferidos os graus acadêmicos de Licenciado, Mestre e Doutor, integrados em ciclos (DAVID; ABREU, 2009).

As instituições de ensino superior portuguesas destacaram-se principalmente pela reformulação realizada nos conteúdos das diversas formações e nas metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem. Com relação aos conteúdos, para a adoção dos três ciclos, reduziu o número de anos curriculares do primeiro de 5 para 4 ou 3 anos e em compensação adotou uma formação pós-graduada (mestrado) com 1 ou 2 anos curriculares no segundo ciclo (DAVID; ABREU, 2009).

Quanto as metodologias de ensino, aprendizagem e formação prática, procurou-se desenvolver um programa de estudos vocacionado para um determinado perfil de qualificação. Espera-se que os discentes desenvolvam capacidades executivas mais específicas, abordando o que se colocaria entre as ciências empresariais ou administrativas, entre elas: visão ética de negócios; trabalho em equipes multidisciplinares; capacidade de decisão em situação de pressão em níveis distintos; capacidade de liderança e iniciativa; sentido de avaliação de riscos; e utilização eficiente e equilibrada das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Para a implantação das reformulações requeridas pela Declaração de Bolonha, as instituições públicas e privadas portuguesas tiveram que vencer alguns desafios, dentre os quais destacam-se: (1) assegurar a qualidade em qualquer fase da vida de uma instituição; (2) colocar-se bem posicionadas frente as exigências de relevância das formações que oferecem, em especial as de curto prazo, como apontam as pressões do mercado de trabalho; (3) adequar-se a públicos diversos, com novas forma de organização e funcionamento; (4) saber e ter



capacidade de atrair estudantes cada vez melhores, assim como gerar oportunidades para colaboração com outras instituições e entidades; (5) e obter a decantada sustentabilidade financeira, que causa transtornos enormes quando a oferta se torna superior à procura.

Portugal se antecipou a algumas dessas particularidades e promoveu um grande esforço para que o sistema de educação superior tivesse como finalidade a qualidade da formação colocada à disposição de cidadãos, internos e externos com a garantia de qualidade geral que obedeça a padrões internacionais adequados e relevantes.

A atração de novos públicos permitiu a Portugal o alargamento geográfico da sua área de captação de candidatos. Em décadas passadas, Portugal situava-se num patamar muito baixo na recepção de estudantes de origens diversas, o que também contribuiu para que o País revisasse as políticas internas e as instituições ampliassem seus investimentos em qualidade, divulgação e participação em rankings, bem como a busca de estudantes em países de língua portuguesa.

O conjunto de ações demandadas no processo de reformulação proporcionou uma expansão qualitativa e a diversificação do sistema de educação superior português. Antes, promovia-se o estudo da retórica, do direito, da filosofia, entre outras possibilidades. Segundo Van Vught, (apud LOURTIE, 2014), incentivou-se a diversificação institucional, passando-se a ofertar novas áreas de formação, como as tecnologias da saúde. A diversidade de áreas de formação, a massificação e as exigências de cobertura geográfica possibilitaram a criação de instituições com características distintas, como a criação dos Politécnicos.

Houve também um crescimento quantitativo da população estudantil. Em 1971, a taxa de frequência no ensino superior em Portugal correspondia a 4%, e passou para 40%, em 2012. Ao longo desse período, ocorreu uma diversificação dos perfis daqueles que chegam à educação superior, verificando-se o acesso da população sócio econômica mais baixa e de pessoas mais velhas, com experiência profissional, buscando reforço de suas competências, assim como de pessoas mais novas, tentando a ascensão social e profissional (LOURTIE, 2014).

O ensino a distância vai ao encontro da necessidade de adaptação do ensino as novas necessidades. Especificamente com o modelo *e-learning*, se apoia na evolução tecnológica que viabiliza novos processos e abordagens, e que passa a ser uma nova maneira de ofertar, bem mais flexível e adaptada à diversidade da procura (BAPTISTA, 2004).



## 2.2. O ENSINO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

Segundo o Decreto-Lei n.º 133/2019 (PORTUGAL, 2019), o ensino a distância caracteriza-se pelo ensino ministrado predominantemente com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que a:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipes online de suporte acadêmico e tecnológico;
- ii) O desenho curricular é orientado para a permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem;
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 133/2019 (Portugal, 2019), a entrada de instituições de ensino superior (IES) e a manutenção em funcionamento de ciclos de estudos ministrados a distância necessitam de acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, e de subsequente registo pela Direção-Geral do Ensino Superior.

Adicionalmente, para as IESs poderem atribuir graus acadêmicos na sequência de ciclos de estudos ministrados a distância elas devem ter um corpo docente que seja qualificado e especializado na área e formação pedagógica comprovada para o ensino a distância; deve possuir um corpo de técnicos especializados em número suficiente para prestar apoio individualizado aos estudantes; e possuir uma equipe que reúna competências técnico-pedagógicas para colaborar com os docentes no desenho curricular dos planos de estudos e dos materiais dos ciclos de estudos (PORTUGAL, 2019).

No entanto, o ensino à distância apresenta pouca representatividade no ensino superior em Portugal. Apenas 3% dos estudantes do ensino superior estavam inscritos no ensino a distância (EaD), em 2009, sendo que 90% deles na Universidade Aberta, criada em 1988, e os demais em universidades EaD com fins muito específicos (CASTRO; SEIXAS; NETO, 2010).

Apesar de ocupar um espaço menor, o ensino a distância é uma alternativa importante para o aumento da participação no ensino superior, em especial das populações adultas, permitindo a continuação de estudos e o aumento das qualificações da população economicamente ativa ao longo da vida (CASTRO; SEIXAS; NETO, 2010; MAGANO; CASTRO; de CARVALHO, 2008).

Segundo o Decreto-Lei n.º 133/2019 (PORTUGAL, 2019), o ensino a distância tem o objetivo de formar pelo menos 50 mil adultos até 2030, sustentado pela cooperação da Universidade Aberta com outras instituições de ensino superior através de redes e consórcios e ofertas de graus conjuntos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de Portugal ao Processo de Bolonha é o principal fator de diferenciação do ensino superior em relação ao Brasil. Ao criar um “espaço europeu de educação superior” o Processo de Bolonha facilitou o traslado de estudantes, professores e pesquisadores dos países integrantes. Na América Latina ainda não há uma política educacional universitária comum entre os países da região. Uma possibilidade seria a criação de um espaço comum entre os países membros do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL): Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Outro ponto de diferença é o sistema de avaliação dos cursos. Enquanto o sistema de avaliação em Portugal baseia-se na acreditação por meio de uma instituição privada, no Brasil, a avaliação é realizada pelo governo.

Com relação ao ensino/educação a distância, há aspectos comuns e distintos entre ambos os países. O aspecto comum é que nos dois países o ensino a distância é uma alternativa para acesso ao ensino superior das populações adultas. No Brasil, por exemplo, 45,4% dos alunos matriculados na modalidade a distância da rede privada encontram-se na faixa etária entre 30 a 44 anos.

Por outro lado, no Brasil, a educação a distância possui uma maior representatividade no ensino superior, ao redor de 20% das matrículas, em 2018, muito acima do que em Portugal. A explicação encontra-se no menor valor da mensalidade (propina) no Brasil para os cursos na modalidade a distância, que pode chegar a ser entre 30% a 40% menor do que na modalidade presencial.

A preocupação com a qualificação dos docentes e técnicos que atuam na modalidade a distância é um aspecto comum entre o ensino superior no Brasil e em Portugal. Esse fator é fundamental para permitir o crescimento da modalidade a distância em ambos os países, mas principalmente no Brasil. A preocupação com a qualidade permite que o preço menor praticado na modalidade a distância no Brasil não seja acompanhado com uma qualidade inferior.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 2011.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração**: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

BAPTISTA, C. **Os desafios do e-Learning em Portugal**. Cadernos e-Learning, 2004.

BIANCO, NELIA R. Del. Aprendizagem por rádio. In: Litto, F. M., & Formiga, M. (Eds.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 28 de novembro de 1968**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Acesso em: 5 jun. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm)

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988. Acesso em: 5 jun. 2020. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Acesso em: 5 jun. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001. Acesso em: 8 jun. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 20 dez. 2005. Acesso em: 8 jun. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm).


\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 01, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 mar. 2016. Acesso em: 8 jun. 2020. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/ead/legislacao\\_normas/resolucao\\_n\\_1\\_11032016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf)

CABRITO, B. G. **Ensino superior em Portugal: incertezas e contradições**. Revista Inter Ação, 36(1), 1-24, 2011.

CASTRO, A. M. D. A.; SEIXAS, A. M.; NETO, A. C. **Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil**. Revista Portuguesa de Pedagogia, 37-61, 2010.

COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina**. 2011. Acesso em: 12 jun. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37012>

CROISER, D.; HORVATH, A.; KERPANOVA, V.; KOCANOVA, D.; PAVERVA, T.; DALFERTH, S.; RAUHVARGER, A. **The European Higher Education Area in 2012:**



Bologna Process Implementation Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2012.

DAVID, F.; ABREU, R. **Implementação do processo de Bolonha em Portugal**. Revista Universo Contábil, 5(3), 139-155, 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018** – Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Acesso em: 5 jun. 2020. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censoda\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censoda_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)

KLEMENCIC, M. **European higher education in 2018**. European Journal of Higher Education, 8:4, 375-377, 2018.

LESSA, S. C. F. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 10, 2011.

LOURTIE, P. **Tendências da educação superior**: diversidade, relevância e qualidade. Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. v. 1, n. 1, Anual - 2014, p. 175-195, 2014.

MAGANO, J.; CASTRO, A. V.; DE CARVALHO, C. V. *O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo*. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, 1(1), 79-92, 2008.

MEC/SASE. **Planejando a Próxima Década** – PNE. Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), 2014. Acesso em: 5 jun. 2020. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

PORTUGAL. **Aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância**. Decreto-Lei n.º 133/2019. Diário da República n.º 168/2019, Série I de 2019-09-03. Presidência do Conselho de Ministros.

ROCHA, C. L.; VAIDERGORN, J. **Processo de Bolonha**: a criação de um espaço superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 5(2), 115-122, 2010.

SOARES, M. S. A.; OLIVEN, A. C. **Educação superior no Brasil**. Capes, 2002.

TORGAL, L. R.; ÉSTHER, A. B. **Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.



# CAPÍTULO 16

## A MATEMÁTICA EM PERIÓDICOS INFANTIS DA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

**Malcus Cassiano Kuhn**, Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, IFSul  
Câmpus Lajeado

### RESUMO

O presente capítulo versa sobre a Matemática em periódicos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), considerando-se as publicações editadas para o público infantil na primeira metade do século XX. Trata-se de um recorte da tese de doutorado intitulada “o ensino de Matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX”. De caráter qualitativo, a pesquisa possui aporte metodológico na pesquisa histórica, pois se investiga a Matemática em dois periódicos que complementavam o ensino nas referidas escolas: *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano*. A partir do ano de 1900, o Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, hoje IELB, iniciou sua missão nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul, fundando congregações religiosas e escolas paroquiais. Tais escolas estavam inseridas num projeto maior de comunidade que buscava não somente ensinar a língua materna aos seus filhos, mas também Matemática, valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos. Constatou-se que o conhecimento matemático nos periódicos se dava através de charadas e de descoberta de enigmas para desenvolver o raciocínio lógico. As habilidades concretas e abstratas do aprendizado matemático eram valorizadas através do cálculo mental em forma de brincadeiras lúdicas. Havia também relação dos cálculos com a biografia de matemáticos e os conhecimentos de Matemática eram integrados às histórias bíblicas, com o propósito de manter as crianças inseridas na prática religiosa luterana. O estudo realizado contribui para um resgate da História da Educação Matemática e a formação inicial e continuada de professores de Matemática, como um modo de promover reflexões sobre a sua prática docente e os materiais didáticos empregados nos processos de ensino e de aprendizagem.


**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação. Escolas Paroquiais Luteranas Gaúchas. Revistas Infantis. Matemática Lúdica.

### INTRODUÇÃO

A imigração alemã no Brasil tem permitido variadas leituras e interpretações, como abordagens históricas, preservação da memória, estudos socioeconômicos, investigações genealógicas e teológicas, pesquisas sobre o sistema educacional e estudos diversos. Ainda de acordo com Lemke (2001), mais recentemente, registram-se as abordagens que interligam as escolas em regiões de colonização alemã no Brasil, seus materiais didáticos e seus conteúdos curriculares.

Este capítulo aborda a Matemática presente em periódicos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), considerando-se as publicações editadas para o público infantil na primeira metade do século passado. Trata-se de um recorte da tese de doutorado intitulada “o





ensino de Matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX” e aprofundado no estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).


Até o final do século XIX, no Rio Grande do Sul (RS), as escolas mantidas por congregações religiosas eram ligadas à Igreja Católica ou ao Sínodo Rio-Grandense, hoje Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A partir do ano de 1900, o Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e Outros Estados, hoje Igreja Evangélica Luterana do Brasil, iniciou sua missão no estado gaúcho, fundando congregações religiosas e escolas paroquiais. O alvo do Sínodo de Missouri, desde a sua fundação em 1847, nos Estados Unidos, era ao lado de cada congregação construir uma escola. E assim, foram surgindo as escolas paroquiais nas colônias alemãs do RS, ligadas ao Sínodo de Missouri.

Como o tema da investigação se insere na História da Educação Matemática no RS, contemplando os imigrantes alemães luteranos e seus descendentes em nosso estado, o aporte metodológico está baseado em autores que dissertam sobre a pesquisa histórica, como Certeau (1982), Prost (2008) e Valente (2007).

Para investigar os periódicos editados pela Igreja Luterana para as crianças, ou seja, *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* (Jornal para crianças da Igreja Evangélica Luterana da América do Sul) e *O Pequeno Luterano*, realizaram-se visitas ao Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizado em Porto Alegre/RS, onde se encontram todas as edições pertencentes ao recorte temporal desta investigação. Ao pesquisar minuciosamente cada edição dos dois periódicos, fotografaram-se os excertos relacionados à Matemática para posterior análise. Ressalta-se que esses periódicos eram utilizados de forma complementar no ensino nas escolas paroquiais luteranas do RS.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para Certeau (1982), a história como uma produção escrita tem a tripla tarefa de convocar o passado que já não está em um discurso presente, mostrar as competências do historiador e convencer o leitor. Certeau (1982) define o fazer história, no sentido de pensar a história como uma produção. Dessa forma, a prática histórica é prática científica enquanto a mesma inclui a construção de objetos de pesquisa, o uso de uma operação específica de trabalho e um processo de validação dos resultados obtidos, por uma comunidade. Cabe ao historiador construir o passado como um objeto determinado de trabalho para sua investigação, ou seja, os




fatos históricos são construções do historiador a partir de suas interrogações. Levantando hipóteses e problematizando os vestígios do passado deixados no presente, o historiador procura construir um discurso elaborando respostas às questões prévias formuladas na pesquisa.

O trabalho do historiador, de acordo com Certeau (1982), não se limita a produzir documentos, textos em uma nova linguagem. Isso ocorre porque no seu fazer pesquisa há um diálogo constante do presente com o passado, e o produto desse diálogo consiste na transformação de objetos naturais em cultura. Ou seja, o historiador incorpora a natureza à civilização. A escrita da história, na visão de Certeau, seria “a ação do conteúdo sobre a forma” (CERTEAU, 1982, p. 105). A visão se baseia na construção e desconstrução, a qual faz parte do cotidiano da operação historiográfica, na qual o conceitual vem dar um amparo à exposição do conteúdo, que é hegemônico na maioria dos textos. Logo, o texto é o lugar do discurso histórico, da delimitação de um recorte espacial e temporal, para ser analisado.

De acordo com Prost (2008), os fatos históricos são constituídos a partir de traços, de rastros deixados no presente pelo passado. Assim, o trabalho do historiador consiste em efetuar um trabalho sobre esses traços para construir os fatos. Desse modo, um fato não é outra coisa que o resultado de uma elaboração, de um raciocínio, a partir das marcas do passado. Mas, a história que se elabora não consiste tão simplesmente na explicação de fatos. A produção da história, tampouco é o encadeamento deles no tempo, em busca de explicações *a posteriori*. O ofício do historiador não parte dos fatos como um dado *a priori*. O que precede o estabelecimento dos fatos são as questões do historiador, suas hipóteses iniciais. Assim, não haverá fatos sem questões prévias para o seu estabelecimento. Em síntese, não existem fatos históricos sem questões postas pelo historiador.

Assim, o método histórico envolve a formulação de questões sobre os traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas. Então, considera-se o trajeto da produção histórica como sendo um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade (PROST, 2008).

De acordo com Valente (2007), o uso de uma operação específica de trabalho na construção de objetos históricos significa, dentre outras coisas, que o trabalho do historiador não se limita à construção de uma simples narração. Ele inclui um trabalho de identificação e



construção de fontes, que sofrerão processos interpretativos e darão consistência ao objeto histórico em construção.

Ainda segundo Valente (2007), estudar as práticas da Educação Matemática de outros tempos, interrogar o que delas nos foi deixado, pode significar fazer perguntas para os livros didáticos de Matemática utilizados em cotidianos passados. Esses livros didáticos representam um dos traços que o passado nos deixou. Há uma infinidade de outros materiais que junto com os livros podem permitir compor um quadro da Educação Matemática de outros tempos. Esses materiais estão reunidos, em boa parte, nos arquivos escolares. Diários de classe, exames, provas, livros de atas, fichas de alunos e toda uma série de documentos estão nas escolas para serem interrogados e permitirem a construção de uma História da Educação Matemática. Além dos arquivos escolares, há os arquivos pessoais de estudantes e professores. Neles é possível encontrar cadernos de classe, cadernos de exercícios, rascunhos, trabalhos escolares, revistas e todo um conjunto de documentos ligados aos cursos e aulas. À parte a esses documentos, existe toda uma documentação oficial normativa e legislativa do funcionamento do ensino. Decretos, normas, leis e reformas da educação, constituem material precioso para a análise de como a educação foi pensada em diferentes momentos históricos e de que modo se busca ordenar a sua prática.

Para Valente (2007), pensar os saberes escolares como elementos da cultura escolar, ou mais especificamente, realizar o estudo histórico da matemática escolar, exige que se devam considerar os produtos dessa cultura do ensino de Matemática, os elementos que foram elaborados ao longo do tempo, que deixaram traços que permitem o seu estudo, como os periódicos infantis editados pela IELB.

## **ESCOLAS PAROQUIAIS LUTERANAS GAÚCHAS DO SÉCULO XX**

Para o Sínodo de Missouri era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo investindo na escola, influenciando o campo familiar dos seus possíveis fiéis. Por isso, de acordo com Kuhn e Bayer (2017), os missourianos não somente cuidaram da formação de pastores como também de professores que atuassem de acordo com a filosofia educacional missouriana, para que as escolas paroquiais atingissem seus objetivos como agência missionária e de educação geral.



Conforme Kuhn e Bayer (2017), as escolas paroquiais luteranas gaúchas estavam inseridas num projeto missionário e comunitário que buscava ensinar a língua materna, a Matemática, valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos. Tais escolas:

Tinham uma responsabilidade para com a comunidade no sentido de, junto e com ela, promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal de todos que a compunham, focando a cidadania. Se a escola formasse o ser humano com postura ética e moral exemplar, este poderia promover transformações sólidas em seu contexto social e seria um verdadeiro colaborador na seara de Deus e para o governo do mundo. (KUHNS; BAYER, 2017, p. 132).

As escolas paroquiais luteranas gaúchas, geralmente, eram constituídas por classes multisseriadas, mantidas pela comunidade escolar/paroquial e subvencionadas pelo Sínodo de Missouri para pagamento do salário do professor/pastor. Como havia poucos materiais didáticos nestas escolas, o ensino acontecia na base da recitação e da memorização. Os professores paroquiais eram formados pelo Seminário Concórdia, de acordo com os princípios morais e religiosos da Igreja Luterana. A prática pedagógica deveria levar em consideração a realidade dos alunos, para que, futuramente, os mesmos se engajassem de forma ativa nas estruturas comunitárias (KUHNS; BAYER, 2017).

Os egressos das escolas paroquiais luteranas gaúchas tinham maior conhecimento da Bíblia e uma formação consistente de crenças e valores cristãos tradicionais que enfatizavam a importância do relacionamento com Deus e com outras pessoas. Tinha-se a preocupação pedagógica para que a espiritualidade fosse vivida no dia a dia e não se reduzisse a ritos religiosos (KUHNS; BAYER, 2017).

O Sínodo de Missouri também direcionava sua atenção para os materiais didáticos usados nas escolas paroquiais, pois este material era escasso. De acordo com Weiduschadt (2007, p. 41), “os livros usados nas escolas paroquiais e utilizados pelos alunos foram produzidos pelas instituições religiosas com objetivo de formar e moldar as condutas e as práticas ao fazer a escolarização das comunidades”. Assim, por meio dos livros didáticos e dos periódicos, como os periódicos *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano* que são abordados na seção seguinte, as escolas paroquiais luteranas gaúchas conseguiram desenvolver uma educação integral cristã em todas as disciplinas. Nessas escolas, conforme Lemke (2001, p. 80), “o ensino da palavra de Deus, através da Bíblia, ficava em primeiro lugar, e as demais disciplinas não eram menosprezadas, mas complementavam a educação para servir no mundo”.



## A MATEMÁTICA EM PERIÓDICOS INFANTIS DA IELB

Este estudo está centrado na análise da Matemática presente em periódicos editados pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil para as crianças, durante a primeira metade do século XX. De acordo com Warth (1958), em 1931 começou a ser publicada a revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, em alemão gótico e que, desde 1939 passou a ser editada em português sob o título *O Pequeno Luterano*. A revista *O Pequeno Luterano* teve publicações mensais ou bimestrais e sua última edição aconteceu em 1966, permanecendo como encarte de uma página na revista *Mensageiro Luterano*. Conforme Weiduschadt (2012), o conjunto de publicações das revistas, *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano*, compreende, em 35 anos de circulação, 277 periódicos e 2339 páginas.

Ainda de acordo com Weiduschadt (2012, p. 19), a revista *O Pequeno Luterano* “em suas estratégias de edição, produção e circulação, foi planejada e gerenciada para educar e doutrinar, buscando formar a criança luterana e subsidiar didaticamente a escola, tendo em vista, também, a formação do leitor e do futuro fiel adulto”. Embora, fossem livros não formais, mas similares ao catecismo, o *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano* eram usados em aula para conteúdos interessados nas diferentes áreas do conhecimento. Com relação à Matemática presente nesses periódicos, Weiduschadt (2012) escreve que:

De forma lúdica, o conhecimento matemático se dava através de charadas, de brincadeiras e de descoberta de enigmas no intuito de desenvolver o raciocínio lógico. As habilidades concretas e abstratas do aprendizado matemático eram valorizadas, em grande parte, através do cálculo mental em forma de brincadeiras lúdicas e prazerosas. [...] Havia relação dos cálculos com as histórias bíblicas [...]. Nas escolas paroquiais, pelo que se constata no envio de relatos dos leitores/alunos ou dos professores, o currículo da matemática era bem aceito. Entre as histórias de conhecimento geral, as curiosidades envolvendo a matemática são apresentadas de inúmeras maneiras. Algumas ensinam cálculos de jogos de descoberta, outras contam a biografia de matemáticos, o modo como lidaram com o conteúdo. (WEIDUSCHADT, 2012, p. 151-152).

Apresenta-se a seguir, alguns excertos localizados nos periódicos *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano*, que ilustram a afirmação acima, dentro do recorte temporal desta investigação. Os recortes do periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* estão escritos em alemão gótico e foram traduzidos para o português. A Figura 1 mostra uma multiplicação curiosa com o número 37:



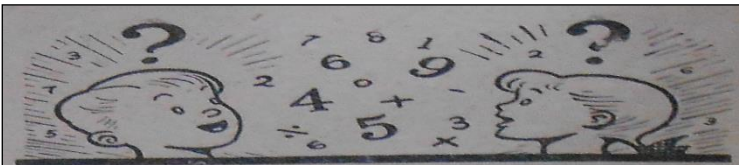
**Figura 1:** Multiplicação curiosa com o número 37

<p><b>Ein Rechenkunststück.</b> Die Zahlen zwischen 3 und 27, die durch 3 teilbar sind (3, 6, 9, 12, 15 usw.) lassen sich sehr schnell mit der Zahl 37 multiplizieren. Man teilt sie einfach durch 3 und stellt die gefundene Zahl dreimal nebeneinander. 1. Beispiel: <math>3 \times 37 = 111</math> <math>3:3 = 1</math>. Dreimal die 1 nebeneinander = 111 2. Beispiel: <math>6 \times 37 = 222</math> <math>6:3 = 2</math>. Dreimal die 2 nebeneinander = 222 3. Beispiel: <math>9 \times 37 = 333</math> <math>9:3 = 3</math>. Dreimal die 3 nebeneinander = 333</p>	<p><i>Tradução:</i> Uma façanha de cálculo. Os números entre 3 e 27, divisíveis por 3 são 3, 6, 9, 12, 15, etc. e podem ser multiplicados muito rapidamente pelo número 37. Dividi-se eles por 3 e se coloca o número obtido três vezes ao lado do outro. 1. Exemplo: <math>3 \times 37 = 111</math> <math>3 \div 3 = 1</math>. Três vezes 1 lado a lado = 111 2. Exemplo: <math>6 \times 37 = 222</math> <math>6 \div 3 = 2</math>. Três vezes 2 lado a lado = 222 3. Exemplo <math>9 \times 37 = 333</math> <math>9 \div 3 = 3</math>. Três vezes 3 lado a lado = 333</p>
---	---

**Fonte:** *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, mar./abr. 1934, p. 16.

Na Figura 1 se observa uma multiplicação curiosa envolvendo o número 37 e os múltiplos de 3 compreendidos entre 3 e 27. O recorte apresentado demonstra a curiosidade somente com os três primeiros casos ( $3 \times 37$ ,  $6 \times 37$  e  $9 \times 37$ ). Já na edição de setembro de 1951 da revista *O Pequeno Luterano*, encontrou-se a curiosidade com o número 37, de forma semelhante e escrita em português, porém, demonstrada para os nove casos possíveis, conforme a Figura 2:

**Figura 2:** O número 37



37

Um número curioso o 37!  
De sua multiplicação por três ou por um múltiplo de três até 27 resulta sempre um produto formado de três algarismos iguais:

$37 \times 3 = 111$
$37 \times 6 = 222$
$37 \times 9 = 333$
$37 \times 12 = 444$
$37 \times 15 = 555$
$37 \times 18 = 666$
$37 \times 21 = 777$
$37 \times 24 = 888$
$37 \times 27 = 999$

A soma dos algarismos de cada produto é igual ao multiplicador do qual ele se originou. Por exemplo:  $111 = 1 + 1 + 1 = 3$ .

**Fonte:** *O Pequeno Luterano*, set. 1951, p. 44.

Os dois periódicos analisados apresentam outras curiosidades matemáticas focadas na operação de multiplicação. De acordo com Kuhn (2015), esta constância pode estar relacionada com dificuldades dos estudantes nesta operação matemática.

O periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* também traz desafios matemáticos. Na Figura 3 se apresenta o desafio do caracol:


**Figura 3:** O desafio do caracol

<p><b>Rechenaufgabe.</b></p> <p>Eine Schnecke kriecht an einer 20 Fuß hohen Wand so hinauf, daß sie jeden Tag zwei Fuß zurücklegt, jede Nacht aber wieder einen Fuß zurückfällt. Nach wie vielen Tagen wird sie oben ankommen?</p>	<p><i>Tradução:</i> Tarefa de cálculo.</p> <p>Um caracol sobe uma parede com 20 pés de altura. Durante o dia, sobe 2 pés, mas todas as noites, escorrega 1 pé. Depois de quantos dias ele vai chegar ao topo?</p>
--	---

**Fonte:** *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, jun. 1934, p. 19.

Nas edições posteriores do periódico não foi localizada a resposta para o desafio do caracol, mostrado na Figura 3. Mas, o caracol levará 19 dias para subir a parede com 20 pés de altura. Na sequência, um desafio, localizado no periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, envolvendo formas geométricas:

**Figura 4:** A cruz partida

<p><b>Das zerschnittene Kreuz.</b></p>  <p>Mit den schwarzen Figuren hier oben wißt ihr wahrscheinlich zunächst nichts anzufangen. Ich will's euch erklären. Ihr schneidet die schwarzen Figuren heraus. Dann versucht ihr sie zusammenzusetzen, daß es ein Kreuz gibt. Ihr dürft aber nichts ändern und nichts fortschneiden. In der August-Nummer steht vorausichtlich, wie man es machen muß. Bis dahin versucht es selbst, es wird schon gelingen.</p> <p>Wer sein Blatt nicht zerschneiden will, kann sich mit durchsichtigem Papier die Figuren abzeichnen.</p>	<p><i>Tradução:</i> A cruz partida.</p> <p>Talvez você não sabe o que fazer inicialmente com estas peças pretas. Então, vou explicar o que deve fazer. Você recorta as peças pretas. Depois você tenta juntá-las para formar uma cruz. Mas, você não deve modificar ou cortar qualquer coisa. Na edição de agosto se mostrará a solução. Até então, você deve tentar fazê-lo com sucesso. Quem não quer recortar a revista, pode conseguir as figuras com papel transparente.</p>
--	---

**Fonte:** *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, jun. 1934, p. 23.

O periódico traz um desafio com seis formas geométricas que devem ser juntadas para formar uma cruz. Na edição de agosto de 1934 se apresenta a solução do desafio, conforme mostrado na Figura 5:



**Figura 5:** Solução do desafio da cruz partida

*Tradução:*

A cruz partida vista com as peças juntadas: [...]

Compare com a tarefa na edição de junho.

**Fonte:** *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, ago. 1934, p. 31.

A Figura 6 mostra outra curiosidade matemática envolvendo números, encontrada no periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*:

**Figura 6:** Adivinhando o número

**Zahlen raten**

1	2	4	8	16
3	3	5	9	17
5	6	6	10	18
7	7	7	11	19
9	10	12	12	20
11	11	13	13	21
13	14	14	14	22
15	15	15	15	23
17	18	20	24	24
19	19	21	25	25
21	22	22	26	26
23	23	23	27	27
25	26	28	28	28
27	27	29	29	29
29	30	30	30	30
31	31	31	31	31

Schreibe diese Tabelle auf einen Zettel oder ein Stück weiße Pappe. Nun bitte jemanden, sich eine beliebige Zahl bis höchstens 31 zu denken. Gib ihm dann die Tabelle und laß ihn sagen, in welchen senk-

rechten Reihen die gedachte Zahl sich befindet. Ein Blick auf diese Reihen und du hast die Zahl erraten!

Nehmen wir an, er habe sich 25 gedacht. Dann muß er dir sagen, daß die 25 in der ersten, vierten und fünften Reihe steht. Nun zählst du rasch die Zahlen zusammen, die in der ersten waagerechten Reihe bei den betreffenden senkrechten Reihen sich finden. In diesem Falle also 1 und 8 und 16. Die Summe ist tatsächlich 25. Hat sich jemand 18 gedacht, so muß er die zweite und fünfte Reihe nennen. Du zählst dann 2 und 16 zusammen und hast die richtige Lösung. Hat er sich 1 gedacht, so kann er nur die erste Reihe melden und du findest so ohne weiteres die 1; hat er dagegen sich 31 gedacht, so wird er sagen, sie stünde in allen Reihen. Dann ergibt sich aus 1 und 2 und 4 und 8 und 16 schnell die 31.

*Tradução:* Adivinhando o número

Escreva esta tabela em um pedaço de papel ou um pedaço de papelão branco. Então, peça para alguém pensar em qualquer número até 31. Em seguida, mostre a tabela e deixe-o dizer em que coluna o número pensado está localizado. Ao olhar para estas colunas e você tem que adivinhar o número! Suponha que ele tenha pensado 25. Então, ele tem que dizer-lhe que o 25 está na primeira, quarta e quinta colunass. Agora você soma rapidamente os números da primeira linha que estão nas colunas indicadas, ou seja, 1 e 8 e 16. A soma é realmente 25. Alguém pensou 18, devendo informar a segunda e quinta colunas. Somando 2 e 16, temos a resposta certa. Se o número pensado está apenas na primeira coluna, você vai encontrar tão facilmente 1 como resposta. Se alguém pensar 31, vai dizer que o número está em todas as colunas. Somando-se 1, 2, 4, 8 e 16, rapidamente se chegará em 31.

**Fonte:** *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, jan./fev. 1939, p. 7.



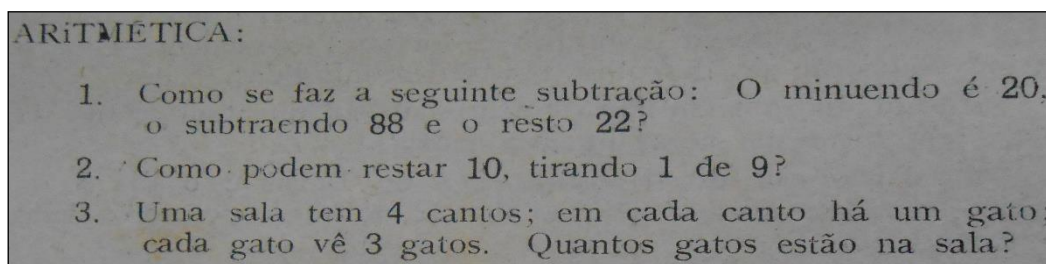
Trata-se de uma curiosidade matemática que explora a adivinhação de números e a operação de adição, exigindo a interação e a atenção entre os envolvidos na atividade. O excerto, mostrado na Figura 6, é uma curiosidade matemática que explora a adivinhação de números entre 1 e 31 e exige a interação e a atenção entre os envolvidos, explorando o pensamento matemático de forma lúdica. A localização de cada número nas colunas está associada a sua representação no sistema de numeração de base 2. Por exemplo:

a)  $11_{10} = 1101_2$ , pois  $11 = 1 \times 2^0 + 1 \times 2^1 + 0 \times 2^2 + 1 \times 2^3$ . Logo, o número 11 se encontra na 1ª, 2ª e 4ª colunas da tabela apresentada na Figura 10.

b)  $31_{10} = 11111_2$ , pois  $31 = 1 \times 2^0 + 1 \times 2^1 + 1 \times 2^2 + 1 \times 2^3 + 1 \times 2^4$ . Portanto, o número 31 se encontra em todas as cinco colunas da tabela.

A seguir, apresentam-se desafios ou curiosidades matemáticas localizadas na revista *O Pequeno Luterano*, no período de 1939 a 1950. A Figura 7 traz charadas de aritmética:

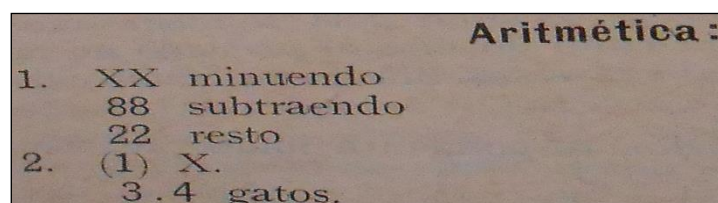
**Figura 7:** Charadas de aritmética



**Fonte:** *O Pequeno Luterano*, maio 1943, p. 20.

As charadas de aritmética mostradas na Figura 7, também estimulam o pensamento lógico, sendo que as duas primeiras fazem referência à operação de subtração e são resolvidas por meio de associações com os números romanos, conforme as soluções apresentadas na Figura 8 e localizadas na edição posterior da revista:

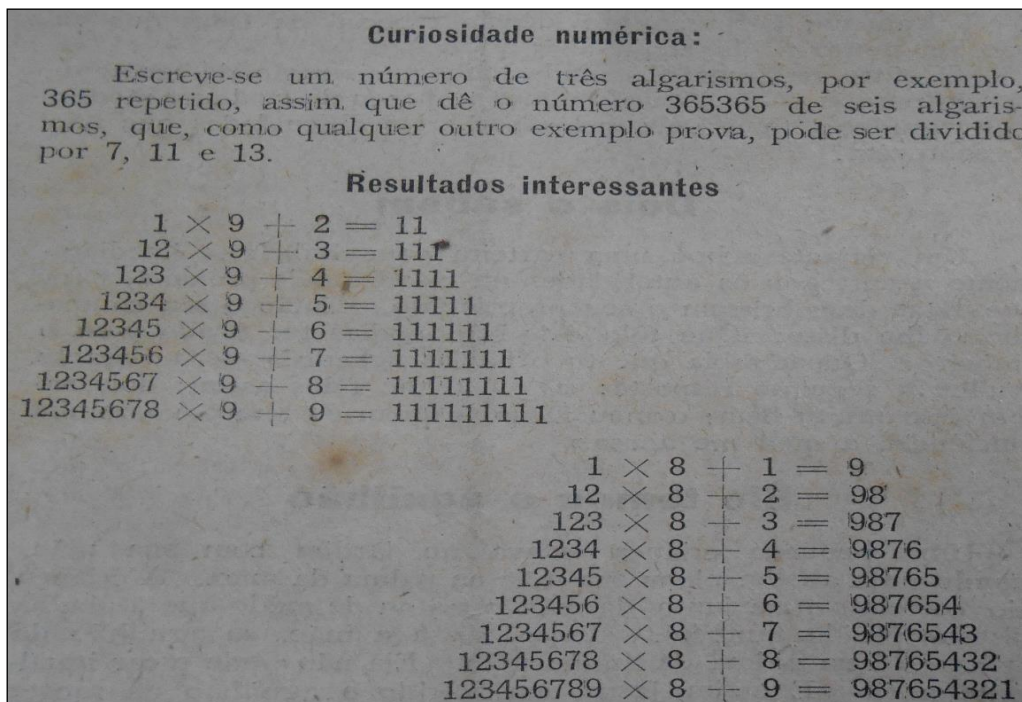
**Figura 8:** Soluções das charadas de aritmética



**Fonte:** *O Pequeno Luterano*, jun. 1943, p. 28.

Na revista *O Pequeno Luterano* também se encontraram curiosidades numéricas, conforme mostrado na Figura 9:

Figura 9: Curiosidades numéricas



Fonte: *O Pequeno Luterano*, nov./dez. 1945, p. 48.

A Figura 9 traz três curiosidades numéricas encontradas na revista *O Pequeno Luterano*. A primeira, parte de números com três algarismos, repete-os igualmente, resultando em um número com seis algarismos e divisível por 7, 11 e 13. Esta explicação é exemplificada com o número 365. A mesma é válida para qualquer outro número com três algarismos, pois  $7 \times 11 \times 13 = 1001$  e multiplicando-se um número de três algarismos por 1001, obtém-se um número com seis algarismos, havendo a repetição dos algarismos do número inicial, na mesma ordem. No caso do exemplo apresentado pelo editor do periódico,  $365 \times 1001 = 365365$ . A afirmação também é válida para números com três algarismos, sendo dois ou os três repetidos. Por exemplo:

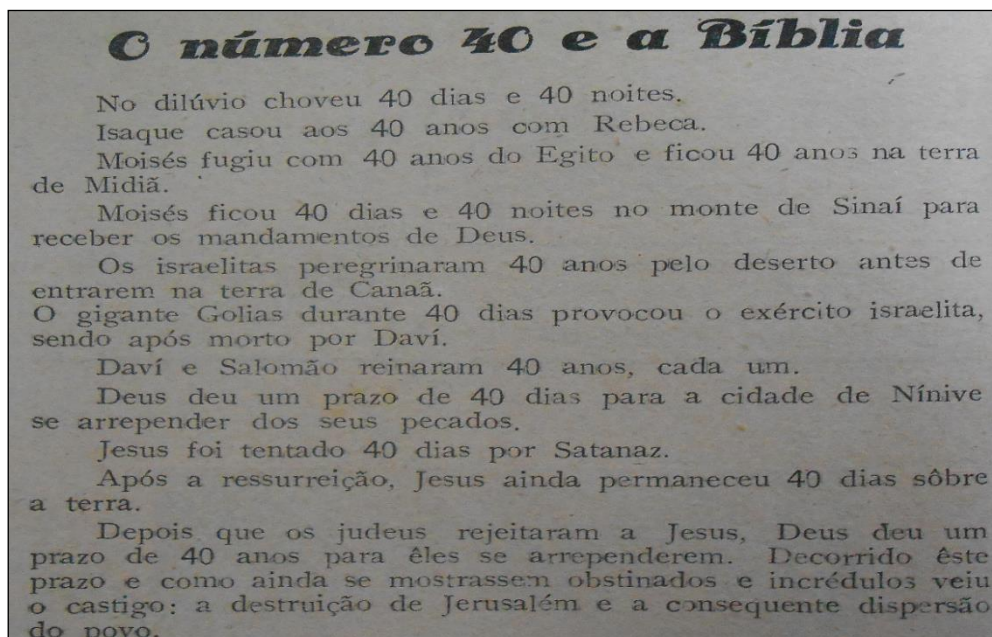
- $202 \times 1001 = 202202$  que é divisível por 7, 11 e 13.
- $999 \times 1001 = 999999$  que também é divisível por 7, 11 e 13.

A segunda curiosidade apresenta oito resultados interessantes, a partir de multiplicações por 9 e somas de 2 a 9, sendo que os resultados são números com todos os algarismos iguais a 1. Observa-se que a quantidade de algarismos 1 coincide com a parcela que é adicionada a cada produto, sendo que o aumento gradativo do número de algarismos do resultado está relacionado ao aumento de um algarismo, em ordem crescente (2 a 8), no primeiro fator das multiplicações.

Na terceira curiosidade numérica se observam nove multiplicações por 8 e somas crescentes de 1 a 9, sendo que a quantidade de algarismos do resultado de cada cálculo é igual a parcela que está sendo adicionada ao produto. Verifica-se também que há o aumento de um algarismo, em ordem crescente (2 a 9), no primeiro fator das multiplicações e o aumento de um algarismo, em ordem decrescente (8 a 1), nos resultados finais.

Na Figura 10 se apresenta uma curiosidade envolvendo o número 40 e a Bíblia:

**Figura 10:** O número 40 e a Bíblia



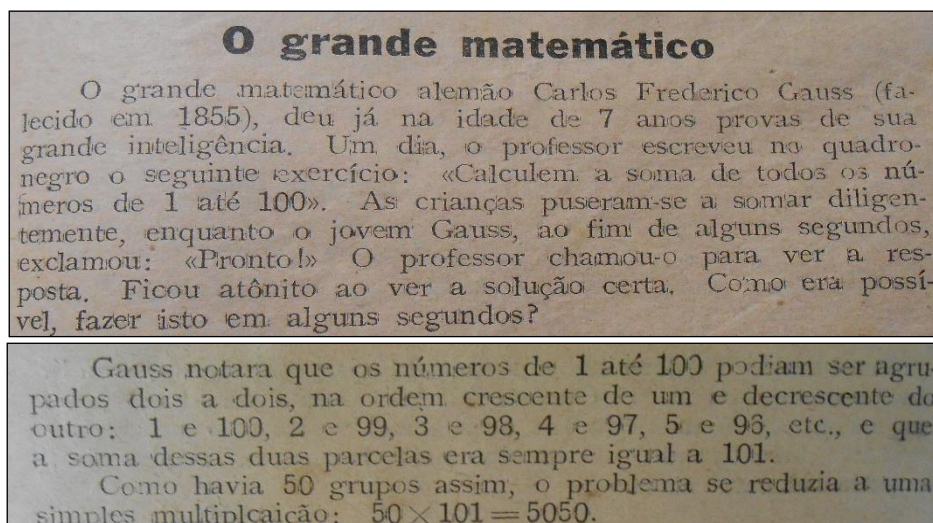
**Fonte:** *O Pequeno Luterano*, ago./set. 1948, p. 30.

A curiosidade mostrada na Figura 10 relaciona o número 40 com passagens bíblicas. De acordo com Kuhn e Bayer (2017), o Sínodo de Missouri, mantinha uma preocupação com o ensino sistematizado aos seus fiéis. Era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo investindo na escola, e, ainda, influenciar o campo familiar dos seus possíveis fiéis.

O excerto do *Pequeno Luterano*, ilustrado na Figura 11, fala sobre o matemático Gauss:



Figura 11: O matemático Gauss



Fonte: *O Pequeno Luterano*, maio 1949, p. 19-20.

Com o título *O grande matemático*, o periódico conta como Gauss chegou rapidamente à soma dos números de 1 a 100, quando tinha 7 anos. Gauss observou que a soma de dois termos equidistantes dos extremos era igual à soma dos extremos, ou seja, 101, a qual foi multiplicada pelas 50 parcelas obtidas, resultando em 5050. Este procedimento originou, posteriormente, a fórmula para determinação da soma dos termos de uma progressão aritmética (PA) finita. No exemplo de Gauss, pretende-se obter a soma dos termos da PA finita (1, 2, 3, ..., 100), em que o primeiro termo é 1, o último termo é 100, o número de termos é 100 e a razão é 1. Logo, tem-se:

A soma dos termos de uma PA finita pode ser determinada por:

$a_1 = 1$	$S_n = \frac{(a_1 + a_n) \cdot n}{2}$
$a_n = 100$	$S_n = \frac{(1 + 100) \cdot 100}{2}$
$n = 100$	$S_n = \frac{101 \cdot 100}{2}$
$r = 1$	$S_n = 101 \cdot 50$
$S_n = ?$	$S_n = 5050$

E assim, de uma forma lúdica, os editores dos periódicos permitiam, ao público leitor, o contato com conhecimentos matemáticos, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades para o cálculo escrito e mental.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as escolas paroquiais luteranas estavam inseridas num projeto maior da comunidade que buscava não somente ensinar a língua materna aos seus filhos, mas também a Matemática e valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos, a IELB se preocupou em produzir materiais específicos para suas escolas. Através da Casa Publicadora Concórdia de Porto Alegre/RS, a IELB publicou livros didáticos e periódicos que contribuíram para os processos de ensino e de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Investigando-se os periódicos *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e *O Pequeno Luterano*, constatou-se que o conhecimento matemático nos mesmos se dava através de charadas e de descoberta de enigmas para desenvolver o raciocínio lógico. As habilidades concretas e abstratas do aprendizado matemático eram valorizadas através do cálculo mental em forma de brincadeiras lúdicas. Havia também relação dos cálculos com a biografia de matemáticos e os conhecimentos de Matemática eram integrados às histórias bíblicas, com o propósito de manter as crianças inseridas na prática religiosa luterana.

Essas tarefas desafiadoras (charadas e desafios) e as curiosidades numéricas encontradas nesses periódicos também estão presentes em livros de Matemática atuais e aparecem em obras como as de Malba Tahan. Acredita-se que o estudo histórico realizado contribui para a formação inicial e continuada de professores de Matemática, como um modo de promover reflexões sobre a sua prática docente e os materiais didáticos empregados nos processos de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA**. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1931-1939.
- KUHN, M. C. **O ensino da Matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX**. 2015. Tese de Doutorado, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.
- KUHN, M. C.; BAYER, A. **O contexto histórico das escolas paroquiais luteranas gaúchas do século XX**. Canoas: Ed. ULBRA, 2017.
- LEMKE, M. D. **Os princípios da educação cristã luterana e a gestão de escolas confessionárias no contexto das ideias pedagógicas no sul do Brasil (1824 – 1997)**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.



**O PEQUENO LUTERANO.** Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1939-1966.

PROST, A. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 2.2, p. 28-49, 2007.

WARTH, C. H. Igreja Evangélica Luterana no Rio Grande do Sul. *In*: BECKER, K. (org.). **Enciclopédia Rio-Grandense.** v. 4. Canoas: Regional, 1958.

WEIDUSCHADT, P. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966).** 2012. Tese de Doutorado, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

WEIDUSCHADT, P. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar.** 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

# CAPÍTULO 17

## PROMOÇÃO, EDUCAÇÃO E SAÚDE: ESTRATÉGIA DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

Cyntia Costa Guimarães, Acadêmica de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.

Michelli Domingos Da Silva, Enfermeira. Doutora pela Universidad de Ciencias  
Empresariales y Sociales, Buenos Aires – Argentina.

Franciana Aguiar Azedo, Acadêmica de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.

Aderson Aleixo Salustiano Júnior, Acadêmico de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.


Keila Abreu Sepuvida, Acadêmica de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.

Abílio Tavares de Lira Neto, Acadêmico de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.

Maria Silvia Prestes Pedrosa, Acadêmica de Medicina pela Universidade Nilton Lins  
Manaus – AM.

### RESUMO

**Introdução:** O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, sendo resultante do trabalho conjunto entre os Ministérios da Saúde e da Educação, constituindo-se de uma estratégia que tem por objetivo principal, contribuir para a formação de forma integral da cidadania. Tendo o intuito de ampliar as ações específicas de saúde junto aos alunos da rede pública de educação, contribuindo para a formação destes através da prevenção, promoção e atenção à saúde de forma que integre as redes do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema de Educação, a partir da interação das escolas públicas, unidades básicas de saúde e de unidades de saúde da família. **Objetivo:** Explanar sobre a promoção da saúde no ambiente escolar, obtida através do PSE. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão de literatura de caráter descritivo com abordagem qualitativa. Para a elaboração desta pesquisa foram utilizados artigos das bases eletrônicas de dados online: ScIELO (Scientific Electronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), abrangendo o período de pesquisa de 2015 a 2019, com publicação no idioma português, sendo estes materiais com disponibilidade na íntegra e de forma gratuita. **Resultados:** A saúde na escola veio agregar educação e qualidade de vida a esses alunos. A escola tem como objetivo explanar os processos de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. Ainda assim, a saúde na escola recebe importante atenção no processo, que será trabalhado e desenvolvido com os alunos de diferentes faixas etárias com o envolvimento dos educadores e com os profissionais de saúde. **Conclusão:** A Escola é a área institucional privilegiada deste encontro da educação e saúde para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde pelo viés de uma Educação Integral. As mudanças proporcionadas pelo Programa Saúde na escola não ficaram apenas no ambiente escolar. Elas chegaram até à casa dos estudantes ocasionando mudanças nos hábitos de toda a família. Para o alcance dos objetivos e sucesso do PSE é de fundamental importância compreender a Educação Integral como um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar.



**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégia Saúde da Família; Promoção da Saúde na Escolar; Profissionais de Saúde.

## **INTRODUÇÃO**

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, sendo resultante do trabalho conjunto entre os Ministérios da Saúde e da Educação, constituindo-se de uma estratégia que tem por objetivo principal, contribuir para a formação de forma integral da cidadania. Tendo o intuito de ampliar as ações específicas de saúde junto aos alunos da rede pública de educação, contribuindo para a formação destes através da prevenção, promoção e atenção à saúde de forma que integre as redes do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema de Educação, a partir da interação das escolas públicas, unidades básicas de saúde e de unidades de saúde da família (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

O PSE é caracterizado como uma política intersetorial de Educação e Saúde, onde estes setores se unem com o intuito de promover de forma integral saúde e educação, com o objetivo de identificar problemas de saúde no ambiente escolar, assim como tratá-los e controlá-los (SILVA, 2015).

Os termos saúde e educação são os principais atuantes quando se norteia as condições de vida de uma população, sendo que a interação entre esses termos independe de onde ocorrem, seja no serviço de saúde ou no ambiente escolar, contribuindo para um importantíssimo caminho para a qualidade de vida (CARVALHO, 2015).

A escola é considerado um lugar de enorme relevância em relação à promoção da saúde, exercendo papel fundamental na formação do cidadão, onde estimula a autonomia, a prática de direitos e deveres, o controle da qualidade de vida e das condições de saúde, oferecendo e optando por ações mais saudáveis (LEITE et al., 2015).

Devido o papel de destaque na formação do indivíduo a escola estimula a autonomia, o controle das condições de saúde assim como das condições de vida, a prática dos direitos e deveres, estímulo de comportamentos e atitudes que favorecem os hábitos saudáveis. Com isso, as atividades promotoras da saúde no ambiente escolar, são de grande impacto na saúde da população (CAMOZZI et al., 2015).

Diante do exposto, este estudo justifica-se a partir da importância que o PSE tem dentro do contexto escolar, contribuindo de forma positiva para a promoção da saúde da população.

O objetivo deste estudo é explanar sobre a promoção da saúde no ambiente escolar, obtida através do PSE.





## METODOLÓGICA

Trata-se de uma revisão de literatura de caráter descritivo com abordagem qualitativa, onde para Lakatos e Marconi (2017) se baseia teoricamente em bibliografias já publicadas, onde a finalidade é ter contato direto com materiais de determinada temática para auxílio da pesquisa.

Para a elaboração desta pesquisa foram utilizados artigos das bases eletrônicas de dados online: SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), abrangendo o período de pesquisa de 2015 a 2019, com publicação no idioma português, sendo estes materiais com disponibilidade na íntegra e de forma gratuita.

Os descritores utilizados para este estudo foram: Saúde Escolar, Programa Saúde na Escola, Promoção em Saúde. Após análises, os materiais foram selecionados conforme pertinência a temática em questão. Seguindo os critérios de inclusão e exclusão, onde foram elegíveis os que estavam de acordo com o tema abordado e excluídos os que não apresentavam relevância para o tema, que não estavam dentro do período de pesquisa ou idioma previamente estipulados, os pagos e os que não estavam com conteúdo completo. Após seleção criteriosa e leitura exploratória dos materiais, os dados destes foram extraídos e reportados em forma de texto, para que houvesse melhor compreensão e análise dos resultados obtidos do estudo.


Quanto as questões éticas, o presente estudo não necessitou de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa devido ao mesmo não envolver ou ter abordagem com seres humanos, conforme Resolução Nº 466/12.

## REVISÃO DA LITERATURA

### PROMOÇÃO DA SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme a Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde – A Carta de Otawa é compreendida como um processo que visa capacitar a comunidade, para que esta seja protagonista da melhoria da qualidade de vida e de saúde. Assim, para que um indivíduo alcance o bem-estar físico, mental e social, este deve saber como identificar suas necessidades modificando o meio onde vive. Sendo assim, a promoção da saúde não é de responsabilidade somente do setor de saúde (SILVA, 2015).

Dentro do contexto escolar, deve ser analisado as condições que favorecem a saúde e também as que podem produzir agravos. No entanto, não se baseia somente em prevenir doenças, deve também promover a saúde da população assistida. A prevenção da saúde é



caracterizada como estratégias que levam os indivíduos a realizar ações que evitem o risco de adoecer, já a promoção da saúde visa estratégias que atuem diretamente nos determinante sociais da saúde, assim como na mudança de hábitos e comportamentos cotidianos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e de construir territórios saudáveis (SILVA; BODSTEIN, 2016).


Atualmente o PSE é considerado uma das principais políticas públicas que abrangem a infância e adolescência. Dentre seus elementos formadores destacam-se as avaliações clínica, psicológica e nutricional, assim como a promoção da alimentação saudável e também ações de educação permanente em saúde com a inclusão de temáticas que envolvam a educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas (CORD et al., 2015).

A promoção da saúde particularmente é baseada em estratégias de caráter intersetorial e interdisciplinar, que oferecem possibilidades que diminuam os riscos que acometem a saúde. No entanto para que as ações promotoras de saúde sejam satisfatórias é imprescindível que a comunidade escolar assim como a família esteja envolvida (SILVA, 2015).

O Programa Saúde na Escola recomenda a atenção de forma integral a saúde, favorecendo a prevenção, promoção e atenção de crianças, adolescentes e jovens do ensino público, passando pela educação infantil, ensino fundamental e médio, e também para educação profissional e tecnológica, nesse ínterim incluindo jovens e adultos. O PSE ainda caracteriza a escola como um espaço comunitário que dinamiza informações e atribui conceitos que contribuem para uma comunidade com vida mais saudável (SILVA; BODSTEIN, 2016).

Dentro do contexto escolar a promoção da saúde deve ser compreendida como um processo em permanente desenvolvimento. O cenário escolar vem sendo reconhecido como um local de grande relevância para as práticas promotoras da saúde, tanto relacionadas à prevenção quanto à educação em saúde. E ainda proporciona o fortalecimento, ao enfrentar vulnerabilidades no âmbito da saúde, que podem levar ao comprometimento do pleno desenvolvimento escolar. A escola consegue atingir grande parte da população, a partir de seu caráter educativo, sendo efetiva em relação a mudança de comportamento e hábitos (FARIAS et al., 2016).

A escola que é promotora de saúde, incita o desenvolvimento de hábitos saudáveis, assim como comportamentos e atitudes relacionados a um vida saudável, além de identificar e prevenir riscos para a saúde da população, que de certa forma afetam o processo de aprendizagem e também contribui para que tanto o ambiente escolar quanto a comunidade ao



seu entrono, tornem-se ambientes favoráveis ao desenvolvimento físico, mental e social do indivíduo (SILVA; BODSTEIN, 2016).

O encontro multiprofissional entre as áreas da educação e da saúde, mostra a capacidade de potencializar e desenvolver ações que proporcionem a dimensão educativa relacionada a saúde pessoal, coletiva e do ambiente, ocasionando um desenvolvimento saudável da população escolar e da comunidade onde vivem, permitindo assim a melhora da qualidade de vida (MACHADO et al., 2015).

É válido destacar que não é o bastante apenas abrir espaço para que se haja a promoção da saúde, porém é necessário desenvolver nos estudantes a importância dessas práticas de saúde, pois há grande relevância na participação dos mesmos na mobilização, capacitação e desenvolvimento, relacionados a aprendizagem de habilidades individuais e coletivas para enfrentar os processos de saúde-doença, que são imprescindíveis para efetivação dessas ações (CARVALHO, 2015).


O âmbito escolar torna-se essencial para a co-responsabilização dos indivíduos quando se trata do processo saúde-doença, pois a autonomia é gerada a partir da conscientização das ações realizadas pelo indivíduo, assim como a participação de forma crítica para a promoção da saúde, que no meio escolar representa uma visão multidisciplinar e integral do ser humano, considerando de forma ampla o contexto familiar, comunitário e social (DUARTE, 2015).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **ATUAÇÃO DA EQUIPE DE ESTRATÉGIA SAÚDE NA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A equipe da Estratégia Saúde da Família (ESF) é formada por diferentes profissionais, dentre esses podemos destacar: médico, enfermeiro, técnico/auxiliar de enfermagem e agente comunitário de saúde (ACS). Esses profissionais devem ter capacidade de resolver/sanar os problemas de saúde da população abrangida, com a promoção da assistência à saúde tanto na unidade de saúde quanto nas escolas e outros cenários sociais que atendem a comunidade (GAVALOTE et al., 2016)

Para Lima et al. (2016) a equipe deve trabalhar visando atender a comunidade com qualidade e acesso aos serviços prestados, assim como elaborar ações e estratégias que



contribuam para a saúde da população, buscando sempre o cuidado individual, familiar e coletivo.

O ambiente escolar é caracterizado como um espaço de cunho social que tem o intuito de ofertar a disseminação de informações, ideias e saberes organizados de forma disciplinar, tornando-se um local adequado para realizar a promoção da saúde, considerada uma meta a ser atingida juntamente com diversos setores da saúde e da sociedade, visando a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e da comunidade, tendo participação efetiva e direta da equipe da estratégia saúde da família (FEIO; OLIVEIRA, 2015).


O PSE aponta as equipes de saúde da família, para junto com a educação básica, construir uma estratégia de integração e articulação entre as ações e políticas de saúde e de educação, juntamente com a participação da comunidade escolar (FONTENELE, 2015).

Viero et al. (2018) afirma que para se construir uma sociedade mais saudável as unidades de saúde e escolas devem trabalhar juntas, tendo como um dos desafios mais importantes a promoção da saúde a escola, onde deve haver uma instrumentalização técnica do corpo docente e funcionários da escola, assim como dos profissionais da estratégia saúde da família, estes devem incentivar as iniciativas que visem o compromisso da escola com a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

## **CONTRIBUIÇÃO DO PSE PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE**

O PSE contribui diretamente no fortalecimento de ações que visam o desenvolvimento integral do indivíduo e também proporciona a comunidade escolar a participação em atividades que mesclam saúde e educação, para melhor enfrentamento de agravos que comprometem a saúde (FONTENELE, 2015).

Para Leite (2015) o programa estabelece um elo entre os profissionais da saúde e os professores, pois não é possível trabalhar com estudantes e não envolver os seus professores. O processo de educar em saúde necessita basicamente de troca de experiências e de conhecimentos multiprofissionais que devem ser compartilhados com todos, inclusive com a família. Nesse contexto a escola passa a ser um lugar importante para desenvolver estratégias educativas em saúde tendo como finalidade promover a autonomia do estudante, para que este possa ter um controle maior da prevenção e de sua saúde e também repassar conhecimentos para a comunidade em que se encontra inserido.



A importância do PSE é compreendida pelos profissionais atuantes no programa, pois a inclusão da saúde no ambiente escolar promove benefícios para a melhora da qualidade de vida dos estudantes e como consequência propicia maior acesso dessa população aos serviços de saúde, o que colabora de forma positiva para a educação (FARIAS et al., 2016).

Duarte (2015) corrobora que o Programa Saúde na Escola, atua com oferta de serviços de saúde e de educação, visando a promoção da saúde, sendo que esta, no ambiente escolar deve ser realizada por todas as partes dos setores sociais que são envolvidos no processo do programa, como os profissionais de saúde, a comunidade escolar e local, com o intuito de desenvolver as ações de promoção da saúde em todas as oportunidades educativas.

As práticas educativas voltadas para a melhoria da qualidade de vida têm como recursos importantes as unidades de saúde, a escola e a família, que podem influenciar no comportamento dos indivíduos que levam a promoção da saúde a toda a comunidade. Sendo assim, as práticas educativas em saúde no contexto escolar, são um instrumento de grande importância, pois atuam diretamente na formação do cidadão, justificando assim, a atuação e importância do PSE (CARVALHO, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Escola é a área institucional privilegiada deste encontro da educação e saúde para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde pelo viés de uma Educação Integral. As mudanças proporcionadas pelo Programa Saúde na escola não ficaram apenas no ambiente escolar. Elas chegaram até à casa dos estudantes ocasionando mudanças nos hábitos de toda a família. Para o alcance dos objetivos e sucesso do PSE é de fundamental importância compreender a Educação Integral como um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar.

Na esfera da saúde, as práticas das equipes de Saúde da Família, incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos trabalhando os territórios locais a partir de estratégias firmadas entre a escola através do projeto político-pedagógico e a unidade básica de saúde, visando seu principal objetivo que é promover atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público por meio de ações integradas e contínuas que influencie de forma direta nos agrados locais melhorando a qualidade de vida em seu entorno.



## REFERÊNCIAS

CAMOZZI, Aída; MONEGO, Estelamaris; MENEZES, Ida; SILVA, Priscila. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia ? **Cad. Saúde Colet.** Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Fábio. A Saúde var à Escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Revista de Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, 2015.

CORD, Denise; GESSER, Marivete; NUNES, Alana; STORTI, Moysés. As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015.

FARIAS, Isabelle; SÁ, Ronice; FIGUEIREDO, Nilcema; FILHO, Abel. Análise da Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2016.

FEIO, Ana; OLIVEIRA, Clara. Confluências e Divergências Conceituais em Educação em Saúde. **Saúde Soc**, 2015.

FONTENELE, Ana. Promoção da Saúde do Adolescente no Programa Saúde na Escola: Atuação dos Profissionais de Saúde na Atenção Primária. **Universidade Estadual do Ceará**, 2015.

GAVALOTE, Heletícia; ZANDONADE, Eliane; GARCIA, Ana; FREITAS, Paula; SEIDL, Helena; CONTARATO, Priscila; ANDRADE, Maria; LIMA, Rita. O Trabalho do Enfermeiro na Atenção Primária à Saúde. **Esc Anna Nery**, 2016.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de Metodologia Científica: Técnicas de Pesquisa.** 8ª ed. Atlas, São Paulo. 2017.

LIMA, Eliane; SOUSA, Ana; LEITE, Franciele; LIMA, Rita; SOUZA, Maria; PRIMO, Cândida. Avaliação da Estratégia Saúde da Família na Perspectiva dos Profissionais de Saúde. **Esc Anna Nery**, 2016.

LEITE, Cícero; MACHADO, Maria; VIEIRA, Roberta; MARINHO, Mirna; MONTEIRO, Claudete. Programa Saúde na Escola: percepções de docentes. **Invest. educ. enferm**, 2015.

MACHADO, Maria; GUBERT, Fabiane; MEYER, Anya; SAMPAIO, Yana; DIAS, Maria; ALMEIDA, Ana; MORAIS, Ana; SILVA, Anamaria; CAMPOS, Jocileide; CHAGAS, Maristela; CHAVES, Emília. Programa Saúde na Escola: Estratégia Promotora de Saúde na Atenção Básica no Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, 2015.

MONTEIRO, Paulo; BIZZO, Nelio. A Saúde na Escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciência, Saúde.** Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Olivia. Sensibilização dos Profissionais do Programa Saúde na Escola (PSE) para a Importância das Ações de Promoção da Saúde, no Ambiente Escolar, em Campo Grande,



Alagoas. **Universidade Federal de Minas Gerais**. Curso de Especialização em Estratégia Saúde da Família. Alagoas, 2015.

SILVA, Carlos; BODSTEIN, Regina. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2016.

VIERO, Vanise; FARIAS, Joni; FERRAZ, Fabiane; SIMÕES, Priscyla; MARTINS, Jéssica; CERETTA, Luciane. Educação em Saúde com Adolescentes: Análise da Aquisição de Conhecimentos sobre Temas de Saúde. **Esc Anna Nery**, 2018.

# CAPÍTULO 18

## A LEI N° 9394/96 E OS AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL

**Patricia Costa Pereira da Silva**, Pedagoga do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, Doutora em Educação pela UFF

### RESUMO

Através dos textos da Constituição Federal de 1988 e da lei nº 9.394/96 (conhecida como LDB), o presente artigo apresenta reflexões sobre os avanços trazidos pela LDB à educação nacional. É possível compreender que a LDB trouxe alguns avanços, como o estabelecimento educação como dever da família e do Estado e direito público subjetivo. O presente estudo elegeu a pesquisa bibliográfica e documental como metodologias de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** LDB, avanços, educação nacional.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo do presente artigo é apresentar algumas reflexões sobre os avanços trazidos pela Lei nº 9.394/96 (LDB)<sup>7</sup> à educação nacional. Pretende-se realizar um estudo aprofundado da LDB e da Constituição Federal de 1988<sup>8</sup> (CF/88) em seu capítulo que trata sobre educação.

Estabeleceram-se as seguintes questões norteadoras para o estudo apresentado no presente artigo: quais são as principais contribuições da LDB para a educação nacional? Como seu texto favorece o estabelecimento do estado democrático de direito?

O presente artigo foi desenvolvido sob a égide dos saberes e conhecimentos do Direito Educacional e elegeu como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. O artigo representa um produto final das leituras e estudos realizados no curso de Especialização Profissional de Direito Educacional do Instituto de Pesquisa e Administração da Educação.


### 2. A EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO EM NÍVEL INFRACONSTITUCIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LDB

Desde a independência do Brasil em 1822, o país teve sete Constituições nos seguintes anos: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Desde a primeira Constituição brasileira,

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (Acesso em: 30/01/2020)

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) (Acesso em: 30/01/2020)





outorgada por Dom Pedro I em 1824, até a atual, promulgada em 1988 pelo Deputado Federal Ulysses Guimarães, a educação aparece na composição de seus textos, que apresentaram avanços e retrocessos para a matéria. Contudo, foi somente a Constituição de 1934 que dedicou, pela primeira vez, um capítulo inteiro à educação.

Além da Constituição Federal, existem outras normas que se inserem no cenário brasileiro e são aplicáveis em todo o território nacional. A principal lei infraconstitucional da educação, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como LDB.

A LDB resultou de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988. Foram necessários oito anos para sua tramitação no Congresso Nacional. Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, ganhou o número 9.394 e foi sancionada e promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, baseada no princípio constitucional do direito universal à educação para todos.


A LDB veio em atendimento aos preceitos constitucionais: procede do artigo 22º, inciso XXIV da CF/88, que institui competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação educação nacional. A lei nº 9.394/96 é a terceira LDB que o Brasil já teve: a primeira foi a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a segunda foi a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Também conhecida como Lei Darcy Ribeiro – por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época –, a LDB pode ser denominada como Carta Magna da Educação. Não se trata, portanto, de uma lei qualquer; é uma lei que aborda aspectos múltiplos da educação e fornece, ao longo de seus 92 artigos, as indicações fundamentais que garantem a organização do sistema educacional do país.

A LDB veio para ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. A lei traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis, etapas e fases da educação, diversificou as modalidades de ensino e regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. É uma lei que envolve muitos interesses e tem interferência nas instituições públicas e privadas.

O professor Nelson Joaquim, ao analisar a LDB, afirma que:

[...] ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Pode-se identificar na nova LDB um traço bastante singular: ela foi a única que nasceu no seio do Poder Legislativo. Para



Gracindo, não veio, como as suas antecessoras, encaminhadas pelo Executivo, processo que, lamentavelmente, foi invertido nos momentos finais de sua aprovação. Como destaque inicial dessa lei, o reconhecimento de *crime de responsabilidade*, por parte da autoridade competente, na hipótese de o não oferecimento do ensino obrigatório (§ 4º do art. 5º da LDB). Vale lembrar que, a partir das linhas mestras da matéria educacional da constituição, estabeleceu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, em 1996. Outro destaque, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o município passa a ter atribuições e responsabilidades não previstas nas legislações anteriores. Um dos pontos de avanço: a forma de colaboração estabelecida entre diversas esferas do poder público na oferta da educação. Assim, cabe ao município colaborar com a União e o Estado e receber deles a colaboração necessária para o cumprimento de suas responsabilidades. (2009, p.91)

Sendo consequente com a Constituição Federal de 1988 (artigo 205º), a LDB estabeleceu em seu artigo 2º as seguintes finalidades da educação:

- a) desenvolvimento pleno do educando;
- b) exercício da cidadania;
- c) qualificação para o trabalho.


Ainda que em seu artigo 1º a LDB trate de sinalizar que a educação abrange de uma forma geral “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”, a referida lei trata de disciplinar a educação escolar apenas.

Silva e Silva (2016), ao analisar a LDB, apontam que

Estes elementos iniciais da Lei nº 9.394, de 1996, nos informam importante alteração no tratamento dado à educação no arcabouço normativo brasileiro, na medida em que, por um lado, ampliam a compreensão da educação e dos processos educativos na dinâmica da vida social, ultrapassando os limites das instituições educativas. Ou seja, é colocado em destaque a importância de outros espaços e instituições sociais onde os processos de formação humana se desenvolvem, como a família, o mundo do trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais e as *manifestações culturais*. Mas, por outro lado, ela não perde o foco ao definir os limites deste ato regulatório: *disciplinar a educação escolar*. (p.398)

A respeito da educação escolar, a LDB tornou obrigatória e gratuita a educação básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Com o tempo, expandiu o ensino fundamental para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos.

A LDB, assim como a Constituição Federal, estabelece a obrigação de educar como norma cogente e de ordem pública; o direito à educação passa a ser, então, direito público subjetivo e no caso de seu não oferecimento ou de oferta irregular do ensino obrigatório, há



instrumentos jurídicos colocados à disposição do cidadão para exigir do poder público o cumprimento da prestação educacional.

É importante sinalizar, ainda, que a LDB trouxe mudanças significativas para as nomenclaturas dos níveis, das etapas e das fases do ensino. Temos, então, os seguintes níveis para a educação escolar nacional: a educação básica e a educação superior.

A educação básica possui três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As etapas da educação básica são organizadas em fases. A educação infantil, por exemplo, é dividida em: a) creche (para crianças de 0 a 3 anos); e, b) pré-escolar (para crianças de 4 a 5 anos). O ensino fundamental é dividido em: a) anos iniciais (1º ao 5º ano); e, b) anos finais (6º ao 9º ano).

O ensino superior inclui os seguintes cursos e programas: a) cursos sequenciais; b) graduação; c) pós-graduação; e, d) extensão.

Além dos níveis, etapas e fases, a LDB apresenta diversas modalidades do ensino, a saber: a) educação de jovens e adultos; b) educação especial; c) educação profissional e tecnológica; d) educação do campo; e) educação escolar indígena; f) educação escolar quilombola; g) educação a distância.


A LDB também introduziu mecanismos de avaliação do ensino, que hoje se materializam em iniciativas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Censo Escolar e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Assim como a Constituição, a LDB foi sendo atualizada e passou a incluir temas que foram ganhando importância na sociedade. Essas atualizações representam alguns avanços para a educação e trouxeram, também, alguns desafios. É sobre os avanços que o presente artigo tratará.

### **3. AVANÇOS DA LDB PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL**

Com o advento da LDB, muitas transformações foram introduzidas no cenário educacional, o que ampliou e modificou o conceito de educação. É possível dizer que a LDB é fruto do debate de questões acadêmicas e sociais das décadas que a antecederam.

Ainda que seja alvo de muitas críticas oriundas do meio acadêmico e de profissionais da educação, a LDB trouxe alguns avanços muito importantes para a educação nacional; definiu o que pode, o que é e o que não é permitido em termos educacionais no território brasileiro.



Suas delimitações e suas permissões permitiram delinear uma logística básica de administração da educação nacional. Esta lei pode ser vista, portanto, como um ordenamento jurídico infraconstitucional de grande impacto.

Essa seção do presente artigo tratará de analisar os avanços trazidos pela LDB. Por limitação teórico-metodológica, escolheu-se analisar os seguintes avanços: a educação como dever da família e do Estado; a educação básica como direito público subjetivo; a gestão democrática como princípio do ensino público; e, a livre organização pedagógica dos estabelecimentos.

### **3.1. A EDUCAÇÃO COMO DEVER DA FAMÍLIA E DO ESTADO**

No Brasil, até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estado e a família não tinham a obrigação formal de garantir a educação de crianças e adolescentes; o ensino público era tratado como uma assistência social, um amparo dado àqueles que não podiam pagar por uma educação privada. Entretanto, as responsabilidades do Estado e da família foram repensadas e promover a educação passou a ser seu dever.

A CF/88, em seu artigo 205º, aponta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo constitucional supracitado, é possível ressaltar, pelo menos, dois pontos importantes: a) a educação é dever do Estado. É a garantia de que as crianças e os jovens no Brasil terão acesso à educação oferecida na rede regular de ensino; e, b) a educação também é dever da família, que precisa se responsabilizar pelo acesso à educação dos seus membros.

Ou seja, na previsão constitucional, a educação é empregada no sentido de “educação escolarizada” como aponta Bulos (2005, p.1364):

No art. 205, a palavra “educação” foi empregada no sentido de “educação escolarizada”, isto é, como processo formal, regular e escolar, vale reforçar. Três motivos justificam a opção do constituinte: 1º) oficializar a escola como a instituição principal do processo ensino-aprendizagem; 2º) o regime democrático requer maior preparo e capacitação profissional, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; 3º) a educação informal é intangível, nem sempre alcançando os mesmos resultados do ensino regular.

Em seu artigo 227º do capítulo VII, que trata sobre a família, a criança, o adolescente, o jovem e o idoso, a CF/88 ratifica o exposto acima ao apontar que:



É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação ao dever da família<sup>9</sup>, complementando o artigo supracitado, a CF/88 apresenta, em seu artigo 229º, a seguinte orientação:

Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Por sua vez, em relação ao dever do Estado, a CF/88 apresenta, em seu artigo 208º, a seguinte orientação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.


§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente

A LDB, sendo consequente com o texto constitucional, estabelece, em seu artigo 2º, o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

---

<sup>9</sup> Ainda que não seja objeto de estudo do presente artigo, é pertinente sinalizar que o o Código Civil Brasileiro, em seu artigo 1.634º, aponta que: “Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: I – dirigir-lhes a criação e educação”. O Código Civil encontra-se disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm) (Acesso em 11/02/2020)



A introdução da educação como dever da família e do Estado é um grande avanço trazido pela CF/88 e, conseqüentemente, pela LDB. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971<sup>10</sup>, - que é a LDB anterior à atual – não faz qualquer menção a direitos e deveres da família e/ou do Estado ao longo de seus 88 artigos. A primeira LDB, a lei nº4.024/61<sup>11</sup>, também não faz menções a deveres da família e/ou do Estado aos longos de seus 120 artigos; faz, contudo, menção ao direito à educação<sup>12</sup>.

A respeito do dever da família, a LDB traz, em seu artigo 6º, a seguinte orientação:

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

O artigo 6º da LDB, além de ser consequente com os preceitos constitucionais, é alinhado com a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu artigo 55º, o ECA estipula a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos na rede regular de ensino. O descumprimento dessa obrigatoriedade leva à aplicação de penalidades, como perda do poder familiar e detenção.<sup>13</sup>

O princípio da educação como dever da família aparece no ordenamento jurídico a partir da constatação que, em razão da fragilidade e vulnerabilidade de crianças e adolescentes e da necessidade de atenção especial ao seu desenvolvimento, o papel da família é fundamental na criação e evolução desses como seres humanos. Segundo o promotor de justiça Wilson Donizeti Liberati, “a família é o primeiro agente socializador do ser humano, e a falta de afeto e de amor da família gravará para sempre o seu futuro” (2008, p. 22).


O fundamento de tal princípio está na consideração da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento e que carecem de valores éticos, morais e cívicos necessários para sedimentarem a sua jornada rumo à vida adulta. Os laços familiares possuem a capacidade de

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em 11/02/2020)

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em 11/02/2020)

<sup>12</sup> A educação como direito será tema do próximo tópico.

<sup>13</sup> O Código Penal Brasileiro, através do seu artigo 246º, tipifica como crime de abandono intelectual o não provimento de educação escolar para crianças e adolescentes em idade escolar. O Código Penal encontra-se disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm) (Acesso em: 11/02/2020)



manter as crianças e os adolescentes amparados emocional e socialmente para que possam, de forma livre e feliz, trilhar o caminho da estruturação de sua personalidade (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2011).

A família é compreendida, portanto, como um ambiente natural para a concepção, formação e desenvolvimento do ser humano. É no ambiente familiar que o indivíduo aprende a proferir as primeiras palavras, ensaiar e desenvolver os primeiros passos, amar e ser amado.

A instauração da educação como dever da família a coloca em uma posição mais ativa no processo educacional de crianças e adolescentes. Esse papel é essencial para que se alcance o desenvolvimento pleno do educando, que é um dos objetivos da educação estabelecido na LDB e na CF/88.

A respeito do dever do Estado, a LDB traz, em seu artigo 4º, a seguinte orientação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

O princípio da educação como dever do Estado aparece no ordenamento jurídico a partir da ideia de que acesso à educação é um pilar da própria democracia, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana; a sociedade democrática não pode, portanto, afastar a cidadania, que é justamente um dos objetivos da educação estabelecidos pela LDB. Segundo o professor Carlos Roberto Jamil Cury,



A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado. (2008, p.296)

No Estado Democrático de Direito<sup>14</sup>, o acesso à educação configura-se como um exercício da cidadania, uma vez que a educação prepara e desenvolve o indivíduo nos seus aspectos moral e político, promove a conscientização de seus direitos e deveres e faz compreender os problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade. Para Cury (2008, p.296), “a educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã.”

Além do alinhamento com os princípios democráticos e constitucionais, a educação como dever do Estado se deve também à percepção que

(...) a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (alunos), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade. (DUARTE,2004,p.115)

A educação é área chave para desenvolvimento econômico<sup>15</sup> e social de qualquer sociedade cimentada em valores como solidariedade, justiça e responsabilidade.

---

<sup>14</sup> Com a premissa de que todo o poder emana do povo prevista na Constituição Federal de 1988, a nação brasileira enquadra-se na categoria de Estado Democrático de Direito. Suas principais características são soberania popular; da democracia representativa e participativa; um Estado Constitucional, ou seja, que possui uma constituição que emanou da vontade do povo; e um sistema de garantia dos direitos humanos. Para saber mais, consulte: <http://www2.planalto.gov.br/mandatomicheltemer/acompanhe-planalto/noticias/2018/10/entenda-o-que-e-o-estado-democratico-de-direito> (Acesso em: 10/02/2020)

<sup>15</sup> A Teoria do Capital Humano, por exemplo, defende que educação é um investimento que aprimora os conhecimentos e as habilidades dos indivíduos. Em larga escala, esse aprimoramento torna os indivíduos mais produtivos, o que pode influenciar positivamente nas taxas de crescimento dos países. Para saber mais sobre os porquês da educação ser importante para o desenvolvimento econômico, ler o texto de Harry A. Patrinos, disponível em: <http://blogs.worldbank.org/education/why-education-matters-economic-development> (Acesso em 11/02/2020)



### 3.2. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

A LDB traz um novo conceito que precisa ser compreendido em um novo quadro de referências: a educação básica. Para Cury (2008) a educação básica, como conceito novo, “(...) é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

A educação é um pilar do exercício da cidadania. O estabelecimento da educação básica “(...) traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático.”(p.294).

Da educação básica, espera-se “(...) a transmissão de conhecimentos necessários para a vida, a ereção de novos hábitos e novos padrões pelos quais se haveria de instituir, de modo organizado e sistemático, uma “vontade geral democrática” até então inexistente no país” (TEIXEIRA, 1996 *apud* CURY, 2008, p.297-8).


A educação básica também deve ser compreendida como uma nova forma de organização da educação nacional. Como já dito anteriormente, a educação básica é constituída de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sobre a nova forma de organização, Cury (2008) aponta: “(...) a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão conseqüente das partes.”(p.295)

Para além das ideias de conceito e forma de organização, a educação básica também se impõe na LDB como direito ao ampliar o espectro da cidadania educacional (CURY, 2008).

Segundo Cury (2008), a educação básica enquanto direito “(...) significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.”(p.294)

A CF/88, no parágrafo 1º do artigo 208º, declara a educação básica como direito público subjetivo, a saber:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
(...)  
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.



A educação básica é positivada como direito do cidadão e dever do Estado. Esse reconhecimento positivado, inserido num Estado Democrático de Direito, é resultado de um longo caminho percorrido em que a educação era ou objeto quase exclusivo de determinados grupos sociais ou objeto de atenção estatal de cunho assistencialista. Declarar a educação básica como direito é uma prática que significa:

(...) em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p.20)

Para o professor José Luiz Bolzan de Moraes,

Ao tratarmos a Educação como direito constitucionalizado, parece-nos relevante referir que no contexto contemporâneo a educação passa a ser, talvez, a ‘mercadoria’ mais relevante socialmente, na medida em que a detenção do conhecimento importa na apropriação de poder e na agregação de valor aos bens e produtos levados ao mercado de consumo. Ou seja, os bens valem mais, muitas vezes, pelo conhecimento tecnológico incorporado do que pelo material empregado, impondo-se, assim, o conhecimento como instância de autonomização das sociedades e dos indivíduos [...]. (MORAIS, 2000, p. 101)

Sendo conseqüente com o ordenamento jurídico maior, a LDB, em seu artigo 5º, aponta que:


Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Mas, o que significa, de fato, o entendimento da educação básica como direito público subjetivo? Em sua obra publicada em 1892, o jurista alemão Georg Jellinek, definiu direito público subjetivo como “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (JELLINEK, 1910, p. 10).

Na mesma esteira, a pesquisadora Clarice Seixas Duarte configura o direito público subjetivo como:

(...) um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor. (2004, p.113)

O reconhecimento da educação básica como direito “(...) autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente.” (DUARTE, 2004, p.115)



O direito público subjetivo, enquanto instrumento jurídico de controle, visa resguardar os interesses individuais quando os mesmos são compatíveis com o interesse público. Em outras palavras, isso significa dizer que admitir que o indivíduo fazer com que a máquina estatal funcione em seu interesse próprio não se choca com o interesse e o bem comum. Em verdade, o “reconhecimento de pretensões aos indivíduos pela lei vem reforçar a proteção de sua liberdade e não transformá-los em direitos privados.” (DUARTE,2004, p.115)

Quando um indivíduo exerce seu direito à educação básica de forma isolada e não coletiva, ele está acionando uma norma geral e abstrata para seu próprio interesse. O estabelecimento da exigibilidade individual do direito à educação básica surgiu para proteger valores marcadamente individualistas ao fazer resguardar o cidadão *contra* interferências abusivas do Estado na sua esfera de liberdade. (DUARTE, 2004)

### 3.3. GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DO ENSINO PÚBLICO


Assim como a educação básica, a gestão democrática é outro conceito novo que surgiu no ordenamento jurídico nacional (CURY, 2008). Esse conceito nasceu no contexto da transição democrática brasileira, na contestação das práticas de gestão escolar em voga durante o regime militar e na luta pela construção de uma educação nova no bojo de pilares democráticos e critérios mais contemporâneos de justiça social.

A gestão democrática é produto, sobretudo, de luta dos movimentos sociais por uma educação mais inclusiva e dialoga

(...) com uma demanda histórica de educadores e da sociedade, em favor da democratização da gestão escolar, que é derivada do reconhecimento da necessidade de se constituir no universo escolar e educacional condições mais horizontais, de maior diálogo e participação, favorecendo a socialização do poder institucional e a constituição de um ambiente mais adequado ao ensino e à aprendizagem. (SOUZA&PIRES,2018,p.68)

Em razão disto, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino no inciso VI do artigo 206º, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
**VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**  
VII - garantia de padrão de qualidade.



VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Antes da CF/88, até era possível que os gestores dos sistemas e das escolas públicas pudessem optar por desenvolver ou não um tipo de gestão com base e orientação nos preceitos e pilares da democracia. Entretanto, a gestão democrática do ensino público tornou-se, no ordenamento jurídico, um direito da sociedade e um dever do Estado.

Sendo consequente com a CF/88, a LDB, através dos artigos 3º (inciso VIII) e 14º<sup>16</sup>, determina que as instituições públicas, que ofertam a educação básica, devem ser administradas com base no princípio da gestão democrática:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;


II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como pode ser visto acima, a LDB adianta no artigo 3º que tratará da matéria, mas que os sistemas estaduais e municipais de ensino poderão e/ou deverão regulamentá-la também nas suas próprias esferas. Mesmo informando que os sistemas poderão fazer sua própria regulamentação sobre a matéria, no artigo 14º a LDB aponta que a gestão democrática é objeto de regulamentação nas normas de cada sistema de ensino, desde que os tópicos indicados nos incisos I e II estejam garantidos. Pode-se dizer que os referidos tópicos tomam como referência a noção de participação como elemento emblemático da democracia, ainda que não forneça elementos indicativos para sua implementação.

Além dos dispostos acima, o artigo 15º da LDB aponta que os sistemas de ensino assegurem às escolas públicas de educação básica, “progressivos graus de autonomia

---

<sup>16</sup> É importante sinalizar que o princípio da gestão democrática também surge no artigo 9º da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Ainda no artigo 9º, o texto determina que estados, Distrito Federal e os municípios brasileiros devem, em prazo até junho de 2016 (já expirado, portanto), elaborar sua legislação própria acerca da temática.



pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”<sup>17</sup>.

A gestão democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social. A comunidade escolar – que é composta por professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários – é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola.

Deste modo, é imprescindível que cada cidadão tenha clareza e conhecimento de seu papel como participante da comunidade escolar. Cabe, no entanto, aos sistemas de ensino, definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades.

Nesse intuito, o artigo 12º da LDB aponta as incumbências dos estabelecimentos do ensino. Uma dessas incumbências é:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
(...)  
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Na mesma esteira, o artigo 13º da LDB aponta as incumbências dos docentes, a saber:


Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  
(...)  
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Souza & Pires (2018) explicam que a participação da comunidade escolar pode se dar em duas frentes: “(...) uma interna à escola, com a ação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto da escola e, de outro lado, externa, com a inclusão de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida na composição e funcionamento dos conselhos escolares.”(p.69)

Tanto a CF/88 quando a LDB parecem focalizar a gestão democrática no âmbito escolar, sem tratar sobre as relações políticas e organizacionais na esfera do sistema educativo como um todo (SOUZA&PIRES,2018). Em outras palavras, “isso significa que nas escolas há esforços

---

<sup>17</sup> A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 fixou o prazo de dois anos, contados da publicação da lei, para que os entes subnacionais disciplinassem a gestão democrática no âmbito de seus sistemas de ensino.



em se garantir que as relações entre as pessoas sejam pautadas pela democracia, nos processos de discussão, tomada de decisões, acompanhamento de ações, avaliação dos resultados” (SOUZA&PIRES,2018, p.80).

Trata-se da primeira LDB a incorporar o conceito de gestão democrática; portanto, trata-se de um importante avanço para a melhoria das relações entre família e escola.

### 3.4. LIBERDADE PEDAGÓGICA DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO


Em matéria de educação, o ordenamento jurídico nacional se dispõe a organizar a educação escolar, mas não se limita a caracterizar a normativa da organização da educação nacional; define, também, as atribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além disso, as leis, em níveis constitucional e infraconstitucional, definem também as atribuições das escolas e dos docentes e conferem liberdade pedagógica aos estabelecimentos de ensino através da instituição do princípio de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

É importante destacar que, logo no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, aparece o ideal de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

A CF/88, em seu artigo 206º, estabelece os princípios do ensino. A liberdade de organização pedagógica é um deles, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
**III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.



O referido princípio representa um extraordinário avanço para a educação nacional, uma vez que, pela primeira vez, autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados em texto de lei. A Constituição faz referência a idéias – no plural – por entender que, no ambiente escolar, são previsíveis pensamentos ou concepções dos professores e alunos em diversos domínios dos conhecimentos sejam de ordem teórica, doutrinária ou filosóficas. As instituições de ensino devem respeitar, por força desse princípio, os diferentes pontos de vista ou opiniões dos agentes educacionais.

Segundo o professor José Mário Pires Azanha, a relevância do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas

(...) está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática. (1998, p.14)

A pesquisadora Lurdes Oyama explica, em sua dissertação de mestrado, que o do pluralismo de ideias, enquanto preceito constitucional, significa que:

(...) não cabe ao Estado impor modelos, ideias únicas e autoritárias a ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, nem editar concepções pedagógicas, mas construídas no cotidiano das atividades educativas, respeitando as realidades regionais, as diferenças ideológicas, a autonomia das unidades escolares e o contexto social da localidade, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados. (2009, p.152 *apud* LIMA Jr, 2012, p.31)

Sendo conseqüente com a CF/88, a LDB, através de seu artigo 3º, estabelece que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
**III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**  
(...)

Mais pra frente, em seu artigo 12º, a LDB estabelece a incumbência dos estabelecimentos de ensino, a saber:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;  
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;  
(...)



A proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino é a expressão de sua autonomia. Nos termos do artigo 12º supracitado, a primeira incumbência da escola é a de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Todas as demais incumbências estão referenciadas a esta atribuição primeira.

O artigo 13º é, do ponto de vista pedagógico, paradigmático. Segundo a LDB, o primeiro dever dos docentes é “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Igualmente, o segundo dever é a de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Vejamos em texto de lei:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

(...)

Faz-se mister enfatizar que o conceito de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas está diretamente relacionado com a liberdade, uma vez que “(...) na própria Constituição Federal o inciso que precede o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é o que institui o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (LIMA Jr., 2012, p.35).

Dessa forma, ainda na esteira de conferir liberdade pedagógica aos estabelecimentos de ensino e seus docentes, a LDB, através de seu artigo 23º, sinaliza que as instituições de ensino podem se organizar de formas diversas<sup>18</sup>, sempre com o objetivo de atingir o melhor resultado no processo de aprendizagem:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.


§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

---

<sup>18</sup> Por sua vez, no artigo 24º, a LDB informa que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com regras comuns. Ou seja, a liberdade pedagógica é autorizada, desde que obedeça às regras comuns como a carga horária mínima para os ensino fundamental e médio e os critérios para a verificação de rendimento.





A aplicação dos princípios de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a livre organização dos estabelecimentos está alicerçada na liberdade como fundamento da educação; está em sintonia com a autonomia das instituições de ensino.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca em nossa história temos feito tantos progressos no setor educacional, mas também nunca alcançamos uma consciência tão clara de nossas próprias fraquezas. (Darcy Ribeiro)

Ao ser promulgada em 1996, a LDB estabeleceu muitas discussões. Cury (1997), ao analisar a LDB, permite compreender as circunstâncias em que a lei foi criada e o(s) porquê(s) dela até hoje ser fonte de muita discussão:

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante. (p.15)

Como qualquer legislação, a LDB está longe de apresentar tudo o que é necessário para dar andamento a uma reforma educacional consistente. Então, importa dizer que nem tudo o que a referida lei normatiza foi, de fato, implantado. As diretrizes propostas estão sendo implantadas progressivamente.

A LDB traz muitos desafios para o cenário educacional como, por exemplo, o mau desenho da organização administrativa, a indeterminação das formas de financiamento, o não estabelecimento do cálculo aluno x qualidade, a dívida com a profissionalização do magistério e a precariedade da formação docente para implementação da diversidade étnico-racial.

Contudo, é possível dizer que muitos dos seus artigos promoveram inovações e foram responsáveis por mudanças estruturais importantes no cenário educacional. É a primeira vez que uma lei dedicada à educação concede à União um forte papel de gerenciador, ao mesmo tempo que concede autonomia para iniciativa dos estados e dos municípios.

Faz-se necessário reconhecer o papel importante que a LDB desempenhou desde sua promulgação. Ao analisar seus objetivos, seus princípios e ideais, conclui-se que é preciso colocar em discussão uma análise mais profunda das questões impostas pela Lei de Diretrizes e Bases. Reconhecer a importância da LDB é tarefa de todo profissional da educação para que, assim, as instituições possam oferecer um ensino mais voltado ao desenvolvimento do educando.

#### 4. REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. II, n.4,p.11-21, 1998

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 38, n. 134, p. 293-303, Aug. 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000200002&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Feb. 2020

CURY, C. R. J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J. et al (org.). *Medo, liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação*. São Paulo: Editora do Brasil,1997. p. 4-96.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo Perspec.*, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 113-118, June 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso)>. Access on 13 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>.

JELLINEK, G. *Sistema dei diritti pubblici subbietivi*. Milano, 1910

JOAQUIM, N. *Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 10ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

LIMA Jr., Celso. *O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito Educacional*.2012.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, 2012.

MORAIS, J. L. Bolzan. Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça - uma visão contemporânea. In: KONZEN, A. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

OYAMA, Lurdes Keiko. *A Educação na Constituição de 1988: o processo educacional e a educação contemporânea*. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 2 ed. São Paulo: RT, 2011.



SILVA, Marcelo Soares Pereira da. SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Nuances e contornos do direito à educação: Na lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 393-406, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018



# CAPÍTULO 19

## ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

**Rosana Cássia Rodrigues Andrade**, Docente da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes

**Marilene Ribeiro Resende**, Docente da Universidade de Uberaba – Uniube

### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os marcos regulatórios do estágio no Brasil, especialmente na formação de professores, considerando que esses dispositivos traduzem concepções de formação e evidenciam elementos importantes para a discussão da complexa relação teoria-prática. Neste estudo, pôde-se verificar que, no campo da formação de professores, o estágio, nas primeiras escolas normais, estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica. A seguir, tornou-se um componente curricular mínimo, depois, a disciplina denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”, e, por último, um dos momentos da prática, concebida como componente curricular. Percebe-se, desse modo, que, nos dispositivos legais, ora a prática é tratada como prática de ensino se identificando com o estágio, ora são vistos como componentes distintos, revelando, assim, a complexidade e as múltiplas concepções da relação teoria e prática.


**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio; Formação de Professores; Prática de Ensino.

### INTRODUÇÃO

O estágio curricular obrigatório é um componente fundamental no processo formativo, que oportuniza ao estudante o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar. Deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão.

Na formação do professor, o aluno deverá se aproximar da realidade da sala de aula e da escola para que, a partir das observações realizadas e das vivências neste contexto, fosse possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que aí se efetiva. Essa reflexão proporcionaria a (re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais a sua formação.

A discussão da questão do estágio ocorre sempre no bojo da complexa relação teoria-prática. Cury (2003, p.113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de



ensino”. Assim, pensar o estágio supervisionado envolve pensar as questões de ensino-aprendizagem, como também as questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social. As questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos. Dada a importância inquestionável desse componente curricular na formação profissional, ele é tratado em diferentes instrumentos legais – trabalhistas e educacionais. Assim, neste texto, fruto de pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos uma contextualização legal do estágio. Tomamos como marco a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996, e analisamos normatizações anteriores e posteriores a ela, apontando mudanças que ocorreram e suas implicações no contexto de uma necessária articulação entre a teoria e a prática.

O nosso objetivo é identificar os marcos regulatórios e as concepções de prática e de estágio neles presentes, considerando que esses dispositivos traduzem concepções de formação profissional, especialmente de formação de professores, e que o conhecimento deles é fundamental para todos os envolvidos no processo formativo.


## **2. A PRÁTICA E O ESTÁGIO NO PERÍODO ANTERIOR À LDB/96**

### **2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS NAS ESCOLAS NORMAIS**

Faremos, inicialmente, uma rápida releitura do contexto histórico das escolas formadoras de professores, com o objetivo de entender a origem das concepções de estágio e suas mudanças ao longo dos anos.

Segundo Didone (2007), as escolas de formação de professores foram criadas no Brasil a partir do século XIX. No ano de 1835, em Niterói, surge a primeira Escola Normal, com o objetivo de formar e qualificar docentes. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto da Escola Normal, na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar, nas camadas populares, a civilidade e a ordem e impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal.

Ainda, segundo Didone (2007), em 1880, instalou-se a Escola Normal pública, gratuita e mista. O currículo “extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série, chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar, e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia




Geral” (ACCACIO, s/d, p.3). A prática de ensino estava incluída nessa disciplina e, segundo o autor, é provável que não se efetivasse de fato, pois se tratava de um curso noturno, de matrícula livre. No início da República, foi criada a Escola de Aplicação, porém não era vinculada à Escola Normal para a prática dos alunos. Segundo Accacio (s/d), de 1890 a 1897, a pedagogia desaparece dos currículos da escola normal. Com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, em 1897, a partir de onde derivavam, então, diretrizes para o ensino no País, a formação pedagógica passou a ser uma preocupação e a duração do estágio foi definida - seis meses em uma escola primária.

Novo avanço se deu em 1914, quando a Escola de Aplicação se tornou subordinada à Escola Normal, o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor. Entretanto, a prática continuou dependente do professor da escola primária, o que, segundo Accacio (s/d, p.8), representava um descompromisso dos outros setores da Escola Normal com a formação pedagógica. Pode-se afirmar que foi nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e a prática passou a ser assunto de preocupação. Contudo, Accacio (s/d, p.19) lembra que, aliadas ao esforço de melhor qualificação da formação do professor primário, essas mudanças trazem o ônus da elitização do Instituto de Educação, criado pelo Decreto No 3.810, de 19 de março de 1932. Em janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei No 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Foi estabelecido um currículo único para todos os Estados, tendo como finalidade promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. Essa lei, também, possibilita o acréscimo e o desdobramento das disciplinas definidas

De acordo com Pimenta (2001),

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2001, p.27).

Com essa Lei, o Ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo, denominado de Escolas Normais Regionais, destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, apresentava uma estrutura curricular na qual predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação especial. Desse modo, as matérias voltadas para a formação de professores se restringiam, na quarta série do curso, às disciplinas: Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.



Por outro lado, o curso Normal do 2o ciclo, com duração de três anos, que funcionava nas Escolas Normais, apresentava uma estrutura curricular mais diversificada e especializada, incluindo: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação. A Prática de Ensino vai constar como disciplina na 3ª série do curso e também aparece em Metodologia do Ensino Primário.


No Art. 47, o Decreto-Lei n. 8.530/46 estabelece, ainda, a exigência: “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas, para a demonstração e prática de ensino”.

Segundo Didone (2007), nos anos de 1950 a 1960, estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, feitos pelos intelectuais educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho – muitos deles ainda ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) –, apontaram falhas e também soluções para os problemas da formação de professores. Documentos registram, então, que a Escola Normal traduzia em seu interior o não compromisso com a formação do professor, necessário para a transformação da escola, estando a “prática” cada vez mais distanciada da realidade.

## **2.2 PRÁTICA DE ENSINO SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO - PARECER 292/62/CFE**

Na década de 1930, mais precisamente em 1931, foi estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por ele, conforme se lê no Parecer CNE/CP 28/2001, se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que incluía, dentre as suas funções, preparar pessoas para o magistério. Pelo Decreto-lei Nº 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a contar com um curso de Pedagogia de 3 anos que formaria o bacharel. Foram criados bacharelados em diversas áreas: matemática, história e geografia, história natural, física, dentre outros. O Decreto incluía, também, um curso de Didática de 1 ano, visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema “3 + 1”, que perdurou por várias décadas. Ele estabelece uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica.

No período que compreende as décadas de 1950 e 1970, várias universidades federais foram criadas no Brasil, devido à descentralização do ensino superior e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 – Lei No 4.024. Essa Lei não chegou a alterar



a formação do professor. No decorrer da década de 1960, o sentido de prática presente era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”, como afirma Pimenta (2001, p.29).

O Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época.

Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular. A prática, quando realizada, era desenvolvida em estabelecimentos-modelos (Colégios de Aplicação) junto às faculdades onde se formavam professores, vinculados às Faculdades de Filosofia. Deve-se ressaltar que a anterior exigência de manter um colégio de aplicação não obrigava legalmente a realização da prática de ensino.


O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real”.

A prática passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação.

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerada a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (CAIMI, 2002, p.87-88)

Entretanto, segundo Carvalho (1985, p.51), o Estágio Supervisionado definido pelo Parecer 292/62, fundamentado no racionalismo técnico presente na formação de professores no esquema “3 + 1” não sofreu mudanças significativas ao longo de décadas. Realizado no último ano ou semestre dos cursos de licenciatura, significou, por um longo período, o momento da formação em que o licenciando deveria aprender a “aplicar, em situações práticas, os





conhecimentos aprendidos na universidade”. Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

No contexto político vigente à época, após o golpe militar em 1964, a educação brasileira passa a adotar um modelo tecnicista, com o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau. Assim, a Lei Nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal quando estabeleceu a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante. O curso Normal passou a ser uma habilitação específica.

Dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata do “Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”. Sobre a Didática e a Prática de Ensino, lê-se nesse documento:


A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

Percebe-se, assim, que a Prática de Ensino deve ser preocupação da Didática e realizada sob forma de estágio supervisionado nas próprias escolas da comunidade. A relatora do Parecer ainda afirma que “Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutares que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente”.

Para Pimenta (2001, p.48), esse Parecer propõe uma imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Além disso, trata o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário. Atribui, ainda, a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino.

Já nos anos de 1980, os educadores reivindicavam o reconhecimento da escola enquanto espaço das práticas sociais. Assim descreve Candau (1986 apud PIMENTA, 2001) esse momento:

[...] os movimentos nos anos 80 não se reduzem à mera retomada do antigo curso, pois o contexto social mudou. A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro




da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de assegurar, de fato o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo (CANDAUI, 1986 apud PIMENTA, 2001, p.79)

Desse modo, era preciso construir outro Curso Normal – um curso cujos currículos e professores fossem de fato compromissados com essa finalidade, segundo Pimenta (2001, p.79). Conseqüentemente, não era suficiente revitalizar, era preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor comprometido com a transformação social. Entretanto, é interessante notar que a formação do professor fica restrita às disciplinas ditas “pedagógicas” e à Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, pois não se faz referência às demais disciplinas que compõem os currículos de formação. Em decorrência disso, é mantida a dicotomia formação específica e formação pedagógica.

Mais do que a década anterior, os anos de 1990 foram marcados na área educacional por reformas trazidas pelas novas legislações; em grande parte fruto da efervescência das lutas dos educadores dos anos de 1980. As mudanças ocorridas são reflexos dos tempos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação. Nesse cenário de mudanças, o papel do professor assume importância relevante, seja no sentido de mantenedor da ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente.

Com relação ao estágio, é importante citar, ainda, a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, a qual “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e Supletivo”, pois os estágios na área de formação de professores também devem se inserir dentro dessas normas gerais. Há outros dispositivos anteriores a ela, mas essa vigorou até 2008. Essa Lei prevê que: os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculo empregatício; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura de termo de compromisso.




### **3. LEI Nº 9.394 DE DEZEMBRO DE 1996 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB: AS NORMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO NO PERÍODO PÓS-LDB.**

A Lei Nº. 9.394/96 trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes. Pela primeira vez, uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, abrindo margem para a iniciativa autônoma dos Estados, Municípios e escolas. A Educação é caracterizada como dever da família e do Estado. Foram introduzidas a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino, os sistemas de avaliação e a municipalização do ensino. A abertura de espaço para a educação a distância e, principalmente, para a educação especial se faz presente. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais. Essa Lei propugnou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário, continuar-se-á a mascarar existência dessa relação, ou, o que é pior, continuará como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação. Ao que parece, portanto, tem-se aqui a sinalização de que formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições próprias da profissão requer, antes de tudo, a superação de modelos desarticulados. Nesse cenário, em 2000, o Ministério da Educação remete ao Conselho Nacional de Educação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por um Grupo de Trabalho. O documento foi submetido para apreciação à comunidade educacional em audiências públicas e reuniões técnicas.

#### **3.1 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, PARA LICENCIATURAS DE GRADUAÇÃO PLENA**

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação




Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito de a prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso.

Uma nova concepção de prática, segundo o documento, implica vê-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos diversos momentos, durante o processo de formação em que se reflete sobre a atividade profissional. Assim, o planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores, e não apenas para o “supervisor de estágio”. Dentre as questões a serem enfrentadas na formação de professores, outro aspecto abordado no Parecer Nº. 9/2001 refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. É muito diferente observar um dia de aula numa classe, uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, percebendo o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola, e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP9/2001, p.23)

Considera-se, portanto, no referido Parecer, o Estágio Curricular Supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama Estágio Curricular Supervisionado; é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem.

Há, no documento, um posicionamento de que, em tempo e espaço curricular específico, integrado pelo grupo de formadores, no coletivo, a dimensão prática poderá transcender o estágio, tendo como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Prevê, ainda, que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.



Dessa forma, o Parecer/CNE/CP/09/2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re)criação do conhecimento. Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar.


Ainda, em 2001, foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, o Parecer CNE/CP 21/2001, mas não homologado, que instituía a duração e a carga- -horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior. A integralização deveria ser efetivada mediante o cumprimento de, no mínimo, 2.800 horas. Nesse total se incluem 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso; e 1.800 horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmicas científico-culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/ CP nº. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Supervisionado, indicando que ele deveria ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. No documento há indicação de que o Estágio seja desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, deu então nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21/2001. Apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, que permitem uma verificação das perspectivas sobre as quais foram propostos a prática e o estágio supervisionado na formação de professores. O texto explica o que se entende por relação teoria e prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Esse Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre



o saber e o fazer. Essa imbricação visa permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração e de ensino, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).


O documento tenta distinguir a prática, como componente curricular, da prática de ensino. O Parecer considera a prática como um componente mais abrangente por contemplar não só os dispositivos legais, indo além destes.

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em seu Art. 3º, a Resolução determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverá observar os seguintes princípios norteadores: “I – Competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem”.

A centralidade que as Diretrizes colocam no desenvolvimento de competências provocou inúmeras controvérsias no meio educacional, pois o próprio conceito não é entendido do mesmo modo. Ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação, e mesmo como possibilidade de se superar a dissociação teoria-prática.

No bojo dessa concepção de formação de professores presente nas Diretrizes, a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.




Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 02, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, estipulando 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Pimenta e Lima (2004, p.87) qualificam como “equivocos e retrocessos”, o estabelecimento e distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação. As autoras criticam a fragmentação de horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais. Entendem que essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Essas exigências, segundo as autoras, prejudicariam uma possível flexibilização dos projetos, dificultando à instituição formadora, a reestruturação dos cursos e a autonomia para inovação. Outro aspecto apontado pelas autoras refere-se ao fato de que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.87). Mesmo diante de possíveis ganhos que essas determinações possam ter trazido para os cursos de licenciatura – ainda que com restrições, como as feitas anteriormente –, registramos a existência de um Projeto de Resolução CNE/CP nº 009/2007 que propõe alterações nas práticas e nas horas destinadas ao estágio. Apresenta apenas dois artigos, propondo a reorganização da carga horária mínima dos cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior, dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional. Essa Resolução propõe, no seu Art. 1º, “2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas”

Tem-se como pressuposto que, ao se revogar uma regulamentação, é natural supor que se tenha concluído pela sua não-adequação aos propósitos de um curso de formação de qualidade. Assim, entende-se que a revogação integral da Resolução CNE/CP nº 002/2002, pela Resolução CNE/CP nº 09/2007, além de não ter sua fundamentação explicitada, poderá ter consequências para a qualidade dos cursos de licenciatura. A primeira delas está relacionada à Prática como componente curricular: a carga horária mínima de 400 horas, determinada na



Resolução vigente, pode ser reduzida a limites prejudiciais para uma formação de qualidade dos professores que irão atuar na escola básica.

Seria necessário que se estabelecesse um diálogo com as sociedades científicas e com representantes da comunidade dos educadores envolvidos na formação de professores em nosso País, a fim de que se pudessem avaliar as experiências atuais e, de maneira fundamentada, formular aprimoramentos graduais do modelo vigente.

Algumas manifestações contrárias a essa proposta de Resolução foram feitas, como a encaminhada aos conselheiros do CNE, em 5 de dezembro de 2007, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, em que os signatários manifestam o desejo de compreender as razões que moveram os conselheiros a decidir pelas mudanças, alegando que, do ponto de vista da SBEM, elas estão muito pouco explicitadas. Em segundo lugar, manifestam o desejo de buscar o diálogo e a interação. Essa Resolução não foi homologada pelo CNE/CP.

### **3.2 LEI N.º. 11.788 /2008 DO CONGRESSO NACIONAL**


Não podemos deixar de fazer referência, ainda, à Lei N.º. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, revogando a Lei No 6.494/77. Ela define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores. Essa lei apresenta uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Entendido como ato educativo, o estágio supervisionado exige que a escola e a parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas.

Essa Lei estabelece que o estágio é um componente do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer na forma de obrigatório ou de não obrigatório. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe, cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses.






À parte concedente, dentre outras atribuições, cabe ofertar instalações adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um funcionário de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno; e enviar relatório das atividades do estagiário.

A lei normatiza, ainda, férias e períodos de recesso para os estagiários de acordo com a duração do estágio e estabelece o número de horas de trabalho diárias, conforme o nível e as modalidades de ensino. Fixa o prazo máximo de dois anos para estágio numa mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Autoriza profissionais liberais de nível superior a recrutar estagiários.

A Lei Nº. 11.788/2008, após mais de 30 anos da promulgação da lei anterior, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. O estágio, antes concebido como “complementação do ensino e da aprendizagem”, em termos de treinamento prático, passa a ser definido como “ato educativo”, previsto no projeto pedagógico do curso, o qual deve integrar o itinerário de formação do aluno. Segundo a lei, no Art. 1º, § 2º, “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Prevê e define claramente, em capítulos específicos, as obrigações das instituições de ensino, das partes concedentes e do estagiário.

Por se tratar de uma lei que dispõe sobre estágio do estudante de educação superior, os cursos de formação de professores a ela devem se adequar. Nesse sentido, alguns elementos poderão se constituir em dificuldade para as instituições formadoras. Dois deles nos parecem mais problemáticos – o seguro pessoal contra acidentes e a exigência de um supervisor na parte concedente, a quem caberá orientar e supervisionar no máximo 10 (dez) estagiários. Com relação ao seguro, quem arcará com os custos? As escolas da educação básica, como parte concedente, conforme previsto no Art. 9º, inciso IV, ou as instituições de ensino superior, conforme estabelecido no parágrafo único do mesmo artigo? Com relação ao supervisor indicado pela parte concedente, no caso das escolas de educação básica, torna-se complicado exigir que o professor assumira mais essa função, sem remuneração para tal. Algumas iniciativas têm sido feitas nesse sentido, como a prevista no Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mas ainda são insuficientes e não conseguem abarcar todos os sistemas de ensino do território nacional.



Essas são questões que deverão ser discutidas, especialmente a do acompanhamento do estudante no campo de estágio.


#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pudemos constatar que, no campo da formação de professores, a relação entre prática, prática de ensino e estágio é dúbia nos documentos legais e varia de acordo com os paradigmas educacionais vigentes em cada época. Nas primeiras escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. A seguir, tornou-se um componente curricular mínimo, depois foi considerada uma disciplina denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”. Por último, dentro de uma concepção mais alargada de prática, o estágio aparece como um momento de prática, mas não o único do processo formativo.

Percebe-se, assim, que ora a prática de ensino se identifica com o estágio, ora são vistos como componentes distintos. Ora o estágio é concebido como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos, ora como imitação de modelos, ou, ainda, como momento prático do curso. Ora os dispositivos legais revelam a dicotomia entre teoria e prática, ora revelam tentativas de uma concepção mais abrangente.

Conforme mencionamos neste texto, os últimos anos foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou incorporar as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa temática, tentando superar questões históricas tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor – o supervisor de estágio. É necessário reconhecer que legalmente houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

Entretanto, há situações conjecturais que dificultam e, às vezes, até impedem que o proposto possa ser realizado. Esses limites/ desafios são de naturezas diversas, podendo ser institucionais – tanto da instituição formadora como da escola-campo; relacionados aos formadores; relacionados aos alunos; concernentes às modalidades dos cursos – a distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros.



Finalizando, consideramos que a formação do profissional docente deve ser pensada “a partir”, mas também “para além” de suas diretrizes legais, pois essas, ainda que incorporem discussões que se travam na área e que sejam elementos norteadores dos projetos pedagógicos, não conseguem captar a dinâmica da realidade e da complexa relação teoria-prática. Quanto à prática, prática de ensino e estágio, mudanças estruturais na formação inicial de professores se fazem necessárias, buscando permitir que o aluno da licenciatura seja preparado na universidade, mas também “na” e “para” a escola. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e que deverá construir de modo idiossincrático a sua prática na realidade da sala de aula. Ainda que essa construção não se esgote na formação inicial, pois ocorre de forma permanente e contínua durante a trajetória profissional, as experiências ali vivenciadas e refletidas são fundamentais. Desse modo, devem merecer atenção das políticas que tratam da formação, das instituições formadoras, dos pesquisadores do campo, dos supervisores de estágio, enfim, de todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCACIO, L. O. Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2008. BRASIL.

Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2008.


BRASIL. Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CFE n.º 627/69. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Lei n.º 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Parecer CFE N.º 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2008.



BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 09/2007. Sociedade Brasileira de Matemática. Disponível em: Acesso em: 11 maio 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: Acesso em: 05 maio 2009.

BRASIL. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2011.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002. p.83-96.

CARVALHO, A. M. P. Prática de Ensino: os estágios na formação do professor. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985.

CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Orgs.). Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.113-122

DIDONE, A. M. Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia



exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos. anexos. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2011.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.



# CAPÍTULO 20

## EDUCAÇÃO SOCIAL: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Juliana dos Santos Rocha, Doutora em Educação, PUCRS  
Roberta Soares da Rosa, Doutoranda em Educação, FURG  
Santiago Pavani Dias, Mestre em Ciências Sociais, PUCRS


### RESUMO

A escola é considerada socialmente como o espaço exclusivo onde se organizam as situações de ensino e de aprendizagem. Contudo, historicamente muitas outras instituições e espaços têm se dedicado à Educação de forma planejada e intencional, em alguns casos por ativismo civil, em outros, por ampliação dos programas e serviços que objetivam executar políticas públicas de direitos de cidadania. É nesse contexto que a Educação Social tem se fortalecido nas últimas duas décadas como uma ocupação no país, ainda com pouco reconhecimento, inclusive dos espaços formativos. Há uma série de compreensões quando se fala em Educação Social, mas poucas certezas. No Brasil, a Educação Social já possui uma significativa construção teórica e prática, porém, seus(suas) trabalhadores(as) ainda buscam seu reconhecimento, tendo em vista que tramitam nas casas legislativas brasileiras dois projetos de lei que objetivam regulamentar a atividade ocupacional de educadores(as) sociais, um deles sugerindo a profissionalização da ocupação. Em alguns países como Espanha, Portugal, Uruguai e Argentina, a Educação Social já se constitui como área do conhecimento organizada, inclusive com curso de Educação Social/Pedagogia Social, em nível de graduação e pós-graduação. Sendo assim, buscaremos refletir acerca da conceituação de Educação Social, considerando aspectos a respeito das características de atuação, necessidades de formação e organização próprias de educadores(as) sociais, as lutas e discussões atuais sobre a regulamentação de sua atividade ocupacional e uma possível profissionalização da categoria e, ainda, como os espaços de sua atuação têm se organizado no país. Para tanto, tem-se como principais referenciais Antonio Petrus, Jorge Camors e Érico Ribas Machado, entre outros autores europeus e latinoamericanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Social; Educadoras Sociais; Educadores Sociais; Sociologia das Profissões; Formação de Educadores Sociais.

### INTRODUÇÃO

Quando alguém fala sobre aprendizagem ou pergunta sobre alguém que lhe ensinou alguma coisa, a grande maioria das pessoas pensam na escola. Sejam exemplos bons ou ruins, a tendência é lembrar de algum(a) professor(a) ou alguma aprendizagem ocorrida no ambiente escolar. A escola é socialmente considerada como “o” espaço onde se organizam e se executam as situações de ensino e de aprendizagem. Contudo, historicamente, muitas outras instituições e espaços tem se dedicado à Educação de forma planejada e intencional. Em alguns casos por ativismo civil, em outros, em razão dos processos de ampliação e garantia de direitos, outros ainda, são espaços voltados às questões culturais e artísticas. Fato é que, nesses contextos, a Educação Social tem se fortalecido nas últimas três décadas no país, mas ainda com pouco



reconhecimento, inclusive dos espaços formativos. Há uma série de noções quando se fala em Educação Social, mas poucas certezas.

O objetivo do presente texto é refletir a respeito de como vem se constituindo a área da Educação Social no país e os desafios que os(as) trabalhadores(as) da área, educadores(as) sociais, vem enfrentando ao longo dos anos, no que se refere a teorias, práticas, regulamentação da ocupação e constituição da identidade ocupacional, no sentido de que se possa compreender quem são esses(as) trabalhadores(as) e qual é o seu papel nos espaços onde atuam. Tais questões estão em pleno avanço no país e, portanto, ainda há uma série de divergências no campo. Em razão disso, compreendemos que essa temática deve ser amplamente discutida e investigada.

Deste modo, o texto está organizado da seguinte forma: um primeiro tópico versa de forma breve sobre o início da Pedagogia Social na Europa e como o campo da Educação Social vem se estruturando no Brasil; um segundo tópico se propõe a pensar como vem se constituindo historicamente o fazer de educadores(as) sociais no país.

## **EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL: CONCEITOS INICIAIS E LUGAR DA PRÁTICA**

Uma das primeiras referências da Pedagogia Social no mundo é o alemão Paul Natorp, que lançou seu primeiro livro em 1899, no qual faz distinção entre a Pedagogia Social e a Pedagogia Individual. No livro, traduzido e publicado em espanhol em 1913, sob o título *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*, o autor propõe uma perspectiva comunitária e coletiva do fazer pedagógico, partindo do princípio de que “el hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana” (NATORP, 2001, p. 169). De acordo com Hämäläinen (2003), o autor foi fortemente influenciado pela doutrina de ideias de Platão, pelas propostas epistemológicas e éticas de Immanuel Kant (1724-1804) e pela teoria da educação de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Contudo, foi a partir da década de 1920 que o educador Herman Nohl, também alemão, passou a promover a Pedagogia Social como uma área de atuação profissional, tendo como base a filosofia hermenêutica da ciência, pois, “após a Segunda Guerra Mundial, a abordagem hermenêutica original tornou-se mais crítica, revelando essa atitude em relação à sociedade e levando em consideração os fatores estruturais da sociedade que produzem sofrimento social (HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 70, tradução nossa).

Cabe salientar assim que, a Pedagogia Social como pensamento e ação é mais antiga do que o conceito ou o uso do termo. Seus fundadores não utilizavam a nomenclatura, mas suas




práticas baseavam-se em tentativas de encontrar soluções educacionais para problemas sociais. Desse modo, podem ser considerados pioneiros da Pedagogia Social os educadores que se voltaram para questões referentes à pobreza e outras formas de sofrimento social, como Johann Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel (1782-1852). Ao citar indiretamente o importante autor alemão Mollenhauer (1959), Hämäläinen (2003) destaca que “em termos de história social, a origem da ação pedagógica social está firmemente ligada aos processos de industrialização e urbanização, que causaram novos problemas sociais ao fragmentar a ordem social da sociedade de classes agrária tradicional” (p. 71, tradução nossa).

No Brasil, em meados dos anos 1960, a instauração de práticas educativas no campo social inaugura, ainda que timidamente, a Educação Social, que, a partir de suas peculiaridades na área da Educação, tensiona a abertura de um espaço dedicado à reflexão, formação e pesquisa, trazendo a Pedagogia Social para o contexto brasileiro. A Pedagogia Social mais conhecida no Brasil, de tradição Espanhola e com diferentes vertentes, tem sido utilizada e entendida no país, até o momento, como uma das principais ciências que se propõe a estudar a Educação Social.

A grande maioria dos autores(as) brasileiros(as) que tem se dedicado ao tema têm compreendido, assim como os autores(as) espanhóis(olas), que a Educação Social se refere ao campo prático, o campo de atuação do(a) educador(a) social, e a Pedagogia Social se trata da ciência que se propõe a pensar o fazer desse profissional (RIBAS MACHADO, 2014). Nesse sentido, os dois termos vêm sendo usados quase como sinônimos. Assim, cabe ressaltar que, no Brasil, se tem buscado compreender a Educação Social e a Pedagogia Social em um processo dialógico, no intuito de superar a tradicional dicotomização do pensamento ocidental positivista.

É necessário ressaltar que a Educação Popular freireana dialoga com pressupostos da Pedagogia Social de origem europeia e contribui também para a reflexão, para a prática e para a instauração da Educação Social de forma significativa no contexto brasileiro (RIBAS MACHADO, 2014). A tradição da Educação Popular de base freireana influencia principalmente “as educações” que ocorrem fora do espaço escolar, como nos Movimentos Sociais, Partidos Políticos, Sindicatos, associação de moradores e outras Organizações Sociais que têm a transformação social como princípio ou objetivo, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina. No entanto, segundo Streck e Esteban (2013, p.8), os lugares da Educação Popular não são estáticos tampouco seus referenciais teóricos, os autores afirmam






que a Educação Popular se reinventa em diferentes espaços e tem a capacidade de incorporar novas teorias sem perder o espírito que a alimenta.

Silva e Machado (2013), apontam a contribuição da teoria de Paulo Freire como importante fundamentação teórica da Pedagogia Social brasileira. Santos e Paulo (2017), consideram a Educação Popular como uma inspiração para a Pedagogia Social, uma “referência mobilizadora da ação educativa no campo social” (SANTOS e PAULO, 2017 p. 160). Deste modo, historicamente, uma parte significativa de educadores(as) sociais tiveram contato com práticas de Educação Popular em algum momento de sua trajetória pessoal de vida, na militância ou na formação, o que não quer dizer que suas práticas reflitam coerente e necessariamente os princípios da Educação popular.

Contudo, uma das questões mais levantadas quando se fala em Educação Social é: mas não é toda a Educação social? Nesse sentido, faz-se referência a Morales (2016) que ressalta que o “sobrenome” social, aplicado à pedagogia ou à Educação, serve para reivindicar uma parte da Educação que tem sido historicamente esquecida. Trata-se, portanto, de uma intencionalidade política necessária para que a Educação possa se ocupar do social, pensando nos processos educativos e pedagógicos que ocorrem fora de um currículo preestabelecido, fora do processo formal de educação, mas que não deixam de ser importantes para as Ciências da Educação e para o bem-estar social dos sujeitos.

É nessa perspectiva que se defende a importância do investimento em estudos que se dediquem à Educação Social e à Pedagogia Social e contribuam para a consolidação da área a partir da produção de conhecimento antropológicamente situado, mas que busque aprender criticamente a partir das experiências de outros países.

A Educação Social é uma área multidisciplinar, haja vista a complexidade do ser humano e dos processos que o compõe. Entretanto, defende-se que o fazer dos educadores(as) sociais se refere essencialmente à área da Educação. Utiliza-se como exemplo a grade curricular do curso de formação de educadores na área da Pedagogia Social da Università Pontificia Salesiana di Roma (UPS), Roma-Itália, que é composta por disciplinas das quais 31,2% são pedagógicas, 14,6% são psicológicas, 14,6% são humanísticas, 12,5% são sociológicas, 12,5% são técnicas e de animação cultural e 4,2% são jurídicas (CALIMAN, 2006). Fica evidente, então, a predominância das disciplinas pedagógicas, reforçando a ideia de que o fazer desse profissional é eminentemente pedagógico, apesar da necessidade de nutrir-se de conhecimentos



advindos de outras áreas. Nesse sentido, a Educação Social poderia ser considerada uma área, ou subárea, dentro das Ciências da Educação.

Mas na prática, onde e como acontece a Educação Social? A que se refere exatamente? Esse tem sido um esforço de diferentes pesquisadores(as) e trabalhadores(as) da área: construir algumas compreensões comuns mais coesas. Até o momento, no Brasil, a Educação Social tem se dado principalmente pela via das políticas de assistência, através de serviços de cunho social e educativo, planejados e executados por diferentes trabalhadores(as), tais como: educadores(as) sociais, assistentes sociais, pedagogas(os), psicólogas(os), cientistas sociais, entre outros(as). Contudo, destacamos que os fundamentos e as práticas de educadores(as) sociais diferenciam-se das desses(as) outros(as), pois, tem seu foco nos processos educativos/pedagógicos.


De modo geral, sua atuação junto a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, prioritariamente em situação de violação de direitos, se refere a estruturar e desenvolver atividades que possam ampliar o repertório de ação desses sujeitos no mundo, em espaços de garantia de direitos. Sua atuação deve primar pela promoção de sujeitos conscientes e críticos, autônomos e ativos nos mais variados processos humanos, de modo que possam, de forma protagonista, fazer escolhas, projetar e efetivar seus projetos de vida.

A construção de conhecimento nesses espaços se refere às áreas mais variadas possíveis, não há, pois, um conhecimento hierarquizado e organizado de antemão através de um currículo. O papel do(a) educador(a) social é sistematizar sua ação e suas propostas pedagógicas de acordo com o interesse, os saberes prévios, as necessidades e as potencialidades dos(as) educandos(as), de acordo com as propostas de cada serviço, mas, de modo geral, possibilitando que o(a) educando(a) seja investigador(a) e ativo(a) nos processos educativos nos quais participa.

No Brasil, a Educação Social vem acontecendo em instituições públicas de variadas áreas, como: saúde – hospitais e Centros de Atenção Psicossocial –, educação – escolas –, assistências social – Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) –, segurança – penitenciárias, bem como em instituições privadas, principalmente as Organizações da Sociedade Civil (OSC)<sup>19</sup>,

---

<sup>19</sup> A partir da Lei Federal 13.019/14, de 2016, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, evidenciou-se uma nova denominação para as antigas “Organizações Não-Governamentais (ONGs)”.



que, em boa medida, vem executando as políticas de assistência social e os programas de aprendizagem, no país.

Assim, seriam os cursos de Licenciatura em Pedagogia adequados para a formação de educadores sociais? Silva, Neto e Moura (2011) argumentam que não, já que os cursos de Pedagogia estão centrados na formação de educador para a educação escolar. Apesar da Educação Não Escolar estar contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o curso de Pedagogia, Severo (2018) ao investigar os Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia de vinte universidades brasileiras, constatou que a Educação Não Escolar aparece apenas em citações das DCN, em nenhum PPC foi apresentada conceitualmente ou como campo de atuação do Pedagogo, além disso o autor identificou uma tendência nos PPCs que privilegia o magistério escolar.

Ainda que os PPCs contemplassem a Educação Não Escolar, não necessariamente contemplariam a Educação Social, pois a Educação Não Escolar abrange todos os espaços educativos fora da escola como em museus, academias de ginástica, unidades de conservação, empresas, entre outros, mas, segundo a nossa compreensão, a educação nestes espaços só se configura como social se objetiva a promoção da cidadania, a proteção social daqueles tidos como em situação de risco e vulnerabilidade social, geralmente vinculado às políticas de assistência social.


## **EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS EM BUSCA DE RECONHECIMENTO: LUTAS PELA VALORIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO NO BRASIL<sup>20</sup>**

Antes de descrevermos algumas das ações da luta de educadores(as) sociais no Brasil pela valorização social do seu trabalho, precisamos definir um pouco mais a categoria reconhecimento. O significado de reconhecimento com o qual vamos trabalhar aqui é desenvolvido conceitualmente por Axel Honneth, filósofo alemão vinculado a Escola de

---

entidades sem fins lucrativos que celebram parceria com o poder público, denominando-as como Organizações da Sociedade Civil (OSC).


<sup>20</sup> As reflexões desenvolvidas nesse tópico são adaptadas da dissertação de mestrado de Dias (2018). Nas referências encontram-se as informações completas para acessar o trabalho na íntegra.



Frankfurt, em uma de suas principais obras, “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (2003).

Assim como Paulo Freire, Honneth também vai se inspirar nos escritos de Jena do jovem Hegel para afirmar que é da condição humana a necessidade por reconhecimentos recíprocos intersubjetivos para a plena realização individual e social dos sujeitos, ou seja, as pessoas só se reconhecem como sujeitos de valor e de direitos individuais e sociais quando estabelecem relações sadias de reconhecimentos umas com as outras. As sociedades ocidentais modernas estabeleceram histórica e socialmente três diferentes formas de reconhecimentos recíprocos: a esfera do amor; a esfera do direito; e a esfera da contribuição social. Resumidamente, podemos explicar as três formas de reconhecimentos recíprocos da seguinte maneira: expressamos reconhecimento recíproco na forma do amor ao zelar pelo bem-estar físico das outras pessoas; expressamos reconhecimento recíproco na forma do direito ao acesso zelar pelo acesso equitativo das pessoas a todos os direitos (civis, políticos e sociais) e obrigações cidadãos da sua comunidade jurídica; por fim, expressamos reconhecimento recíproco na forma da contribuição social quando consideramos adequadamente o trabalho social de cada pessoa. Quando não há o estabelecimento de relações sadias de reconhecimento recíproco em qualquer uma das esferas, estamos diante de uma experiência de desrespeito (HONETH, 2003).

É a última forma de reconhecimento recíproco, a contribuição social, que nos interessa quando falamos em processo de valorização social do trabalho realizado por educadores(as) sociais. Utilizando-se de estudos de Hegel e Durkheim, Honneth (2008) investiga se o sistema capitalista dotou o trabalho social de alguma função essencial para a coesão social. Somente se estiver dotado de alguma força normativa que o próprio sistema capitalista tenha lhe conferido, o âmbito do trabalho será uma categoria válida para uma crítica imanente à ordem social capitalista e poderá ser um espaço de potenciais lutas legítimas por reconhecimento. Analisando a nova organização do trabalho social que se estabelecia em suas épocas, o capitalismo industrializado, Hegel e Durkheim argumentaram que as pessoas só aceitariam participar livremente dela e permanecerem fiéis às suas regras pela força de determinadas promessas do sistema: uma recompensa (renda) que lhes permitisse garantir para si e para as suas famílias o mínimo de dignidade estabelecido socialmente e a manutenção de uma estrutura mínima (organização e complexidade) das atividades de seus trabalhos, de tal forma a manter o sentido do trabalho e a estima social do(a) trabalhador(a). Mas, por óbvio, um sistema orientado para o lucro não teve (tem) a capacidade de cumprir essas promessas, ficando a cabo dos(as) próprios(as) trabalhadores(as) lutarem para que elas sejam cumpridas. Eis o que justifica a luta




de educadores(as) sociais pela valorização social do seu trabalho, expressa em melhor renda e estruturação.

A prática de atividades que possam ser identificadas e descritas como Educação Social já existem no Brasil há muitos anos. Nesse sentido, baseados na divisão temporal que Assumpção (1993) faz para falar da constituição das organizações não-governamentais (ONGs) no Brasil, podemos traçar um paralelo e apontar quatro momentos da conformação do trabalho de educadores(as) sociais como uma ocupação no Brasil: (1) as décadas de 1950 e 1960, com experiências de voluntariado motivadas pela religiosidade e/ou pela militância política; (2) as décadas de 1970 e 1980, a redemocratização política do país e a profissionalização das ONGs; (3) a década de 1990 até os dias atuais, a institucionalização das Políticas Públicas de Assistência Social e a transformação das(os) Educadores(as) sociais em trabalhadoras(es) do Estado; e (4), nos últimos 30 anos, as experiências de organização autônomas de Educadores(as) sociais no Brasil, as associações e os fóruns. Vamos resumir esses quatro momentos (DIAS, 2018).

(1) Nos anos 1960, algumas pessoas atuavam como “educadoras(es) de base” em uma proposta da Igreja Católica inspirada nas Escolas Radiofônicas da Colômbia, o Movimento de Educação de Base (MEB). A proposta, que tinha como objetivo principal a alfabetização de jovens e adultas(os) das regiões mais empobrecidas do Brasil, mas, em realidade, ia muito além disso pois, juntamente com o processo de alfabetização propunha a conscientização e organização política dos grupos populares. No MEB existiam coordenadores (em geral os bispos das dioceses), supervisoras(es), professoras(es)-locutoras(es) e monitoras(es)as. São as(os) últimas(os) que serão identificadas(os) como “educadoras(es) de base”. No final da década, buscando maior autonomia no trabalho, essas instituições se secularizaram, rompendo ou ressignificando seus vínculos religiosos e passaram a se identificar como Centros de Educação Popular (CEPs). Em geral, o trabalho nesses centros de assessoria e apoio a grupos populares era voluntário e motivado por engajamentos religiosos ou políticos (de espectro progressistas e de esquerda).


(2) Aos poucos, os CEPs foram tornando-se mais institucionalizados e o trabalho dentro deles foi adquirindo as características das relações de trabalho assalariado entre os anos 1970 e 1980, momento em que as instituições civis que organizavam e executavam esses trabalhos reivindicaram para si uma identidade institucional singular, a de serem ONGs. Essa mudança foi, em boa parte, impulsionada pela necessidade em responder uma demanda da outra ponta de parcerias em que se sustentavam as entidades, além das bases populares, as agências de



financiamento internacional da Europa ou da América do Norte, que passaram a exigir projetos de trabalho e relatórios dos impactos sociais das atividades executadas formulados e validados por especialistas que tivessem formações universitárias. As pessoas que trabalhavam nas ONGs eram, em geral, cristãos e/ou marxistas, “eram pessoas que cultivavam uma atitude negativa com relação aos valores do mercado, procurando manter-se distantes dele em profissões e projetos” (ASSUMPCÃO, 1993, p. 123), ou profissões-projetos. Buscavam uma atividade mais caracterizada como “emprego-militância”. As ONGs eram espaços de trabalho ideal para essas pessoas. O espaço de trabalho mudava, o trabalho mudava, e a preparação ou os saberes, habilidades e atitudes necessárias para se executar o trabalho, também mudavam.

(3) Posteriormente, com a reabertura democrática dos anos 1980 e a constituinte de 1988, em que a assistência social é incluída como um direito de cidadania e a sua garantia compreendida como um dever do Estado, há uma modificação do papel que as ONGs exercem na relação entre Estado e sociedade civil. Elas passam da ênfase em um engajamento político para um engajamento civil, em que trabalham em parceria com o Estado mediando o acesso e a garantia à Assistência Social, principalmente, e a outros direitos de cidadania. Essas alterações não modificam apenas o tipo de relação que trabalhadoras(es) identificadas(os) como Educadores(as) sociais tinham com as instituições que lhes proporcionavam espaço de trabalho, modificaram também o caráter do próprio trabalho de educação no campo social e, conseqüentemente, o perfil dessas(es) trabalhadoras(es). Assim como modificaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para a realização do trabalho. Somente boa vontade, dedicação e um desejo humanístico de fazer o bem ou auxiliar a(o) outra(o) não eram mais suficientes para a execução de um trabalho que se colocava, em nome do Estado, como mediador de garantia de direitos, em geral, dos grupos sociais cujos cotidianos de vida continham as mais complexas situações de misérias materiais e simbólicas, violências de todo tipo e, principalmente, a de violação de direitos.

(4) A última etapa da nossa historicidade da conformação do trabalho de educadores(as) sociais como uma ocupação no Brasil apresenta uma lista das iniciativas autônomas de mobilização e organização de educadores(as) sociais no país de forma a exemplificar a tomada de consciência e a apropriação de uma identidade como categoria ocupacional que compreende a importância e o impacto do seu trabalho na e para a sociedade e busca estratégias para divulgar publicamente essa importância com o objetivo de reivindicar formação, melhores condições de trabalho e renda e, principalmente, maior prestígio social do seu trabalho: Encontros Nacionais



de Educação Social (ENES) em 2001, 2002, 2004, 2006, 2008, 2012 e 2017<sup>21</sup>; Associação de Educadores Sociais do Ceará em 2004; Associação dos Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana entre 2005 e 2006; Associação Brasileira de Educadores Sociais em 2006, e que depois torna-se Associação Brasileira de Pedagogia Social em 2010; Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS) nos anos de 2006, 2008, 2010, 2012, 2015 e 2018; Proposição do PL nº 5346/2009, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências, em 2009; Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo em 2009; Associação dos Educadores Sociais de Maringá em 2012; Proposição do PL nº 328/2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadoras e educadores sociais e dá outras providências, de 2015; Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social (EdusoBrasil), em 2017; Associação Nacional de Educadores e Educadoras Sociais, em 2017; Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de São Leopoldo, 2010; Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, 2016; e o Encontro Estadual de Educação Social do Rio Grande do Sul, nos anos de 2016, 2017 e 2018<sup>22</sup> (DIAS, 2018).

Toda esta trajetória de organização dos(as) educadores(as) sociais brasileiros(as) em busca de identidade e reconhecimento já alcançou alguns resultados, como por exemplo, os dois projetos de lei que tramitam no Senado Federal. Ambos os projetos (PL 5346/2009 e PL 328/2015) versam sobre a regulamentação das atividades de educadores(as) sociais no Brasil, e ambos buscam definir quem são os(as) educadores(as) sociais, qual é a sua área ocupacional de atuação, o nível mínimo de escolaridade necessário para o trabalho e quais as suas atribuições, anunciando mais um capítulo na história da Educação Social no Brasil.

---

<sup>21</sup> Indicação do ano de fundação das associações ou de realização dos eventos.

<sup>22</sup> Ainda podemos citar aqui, porém sem precisão de datas, os Encontros Estaduais de Educação Social do Paraná (Eduso-PR), os Encontros Estaduais de Educação Social de Vitória (Eduso-ES), os Encontros de Educação Social de Maringá, todos com mais de uma edição, e o Encontro Estadual de Educação Social do Rio de Janeiro (Eduso-RJ) e o Encontro Brasileiro de Educação e Pedagogia Social (Ebepes).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado a Educação Social acontece no Brasil de forma mais ou menos organizada há décadas; vem sendo estruturada progressivamente e, nos últimos anos tem se tornado objeto de estudo de pesquisadores(as) nacionais, reflexo também do movimento das(os) educadores(as) sociais conforme apresentamos anteriormente. Fato é que, atualmente não há um consenso entre os(as) pesquisadores(as) nacionais e nem entre as(os) próprias(os) educadores(as) sociais sobre a constituição de uma Pedagogia Social brasileira, enquanto ciência que estuda a Educação Social, e nem sobre a formação mínima adequada às(aos) educadores(as) sociais para um adequado e efetivo exercício ocupacional.

Sabe-se, contudo, que ainda há um longo caminho a ser construído de modo que teoria e prática possam assumir aspectos importantes que são específicos do campo educativo social no Brasil e na América Latina. Nesse sentido, se faz importante um diálogo constante entre os(as) trabalhadores(as), as(os) educadores(as) sociais, outros(as) profissionais que têm atuado na área, pesquisadores(as) e as comunidades que participam dos espaços da Educação Social, a fim de se construir um fazer antropológicamente situado, no qual todos os sujeitos tenham papel ativo.

## REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Leilah Landim. **A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome**. Rio de Janeiro. Museu Nacional/UFRJ. Tese de doutoramento. 1993.


CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <[www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CARIDE, J. A. **Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

DE LIMA SEVERO, José Leonardo Rolim; MACHADO, Érico Ribas; DE FÁTIMA RODRIGUES, Marli. Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 3, n. 1, p. 11-20, 2014.

DIAS, Santiago Pavani. **Educadoras e educadores sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 162 f. 2018. - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8164>.





FICHTNER, B. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009. p. 43-50.

HÄMÄLÄINEN, J. The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. **Journal of Social Work**, London, v. 3, n. 1, p. 69-80, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e reconhecimento**: tentativa de uma redefinição. Civitas. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan.-abr, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4321/6867>>.

MOLLENHAUER, K. **Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft**. Weinheim: Julius Beltz, 1959.

MORALES, M. El educador social: entre la profesión y la contingencia. In: CAMORS, J. et al. **Pedagogia social e educação social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. Montevídeu: Mastergraf SRL, 2016. p. 55-70.

NATORP, P. **Pedagogía Social**: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidade. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

RIBAS MACHADO, E. R. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, M. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SANTOS, Karine dos; PAULO, Fernanda dos Santos. (Des) encontros entre a educação popular e a pedagogia social. **Ensino & Pesquisa**. Paraná. 2016. Vol. 15, n. 2, p. 117-140, 2017.

SILVA, Roberto da; MACHADO, Érico Ribas. Uma mesma teoria geral para Educação Popular e a Educação Social: Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. In:

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**: lugares de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 128-12.

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa. Apresentação. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN **Educação Popular**: lugares de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-8.



# CAPÍTULO 21

## O CENÁRIO DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Gleudson José dos Santos Oliveira, USC  
Ivone Maria Santos Simões, USC  
Ubrayne Yure de Sirqueira Santos, USC  
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

### RESUMO


A Educação de Jovens e Adultos é segundo a Lei 9.394/96 uma modalidade específica da Educação Básica, tendo o seu público-alvo aqueles/as que não tiveram chance de exercer seu direito à educação durante o período que seria o mais favorável para isso. Esse artigo se justifica pela constante luta educacional de todo jovem ou adulto, que por motivos diversos, não conseguiu dar continuidade a seus estudos de forma regular, seja a nível fundamental ou médio, sendo a EJA uma modalidade que lhes resguardará o direito a educação. Seu objetivo geral é examinar os documentos publicados sobre a EJA, no conjunto das políticas educacionais brasileiras e como o país passou a garantir o direito à educação gratuita não só aos que se acham na denominada idade própria, mas também aqueles que pelas inúmeras circunstâncias não usufruíram deste direito antes de chegarem à vida adulta. Utilizando em sua metodologia uma revisão bibliográfica, questionando sobre o que foi publicado e a sua efetivação no chão da escola. Quando se busca estudos na história da EJA, verifica-se a existência de mudanças que foram importantes nesta trajetória até os dias atuais, principalmente no que toca a legislação e metodologia usada no processo de ensino aprendizagem para que se tenha uma educação mais democrática. Essas modificações foram de extrema necessidade já que se observa o descaso por parte do governo em não seguir aquilo que foi publicado em forma de lei.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Historicidade.

### INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de jovens e adultos) tem uma história de lutas intensas para que se efetive essa modalidade educacional no país. Apesar de garantida por lei ela não é efetivada de forma generalizada ocasionando grandes desigualdades sociais na sociedade.

Os sujeitos que participam da Educação de Jovens e adultos são aqueles que por diversos motivos foram excluídos do sistema de ensino, ou que apresentaram um tempo maior na sua escolaridade por repetências acumuladas e interrupções na vida escolar, além daqueles que nunca adentraram aos muros de uma unidade de ensino, ou tiveram que se afastar ainda na sua infância ou necessitaram entrar precocemente no mercado de trabalho, seja ela formal ou informal ocasionando a evasão escolar, problema esse de cunho social muito comum no Brasil.



Segundo Ezpeleta; Rockwell (1989) sujeitos são construídos em e por relações sociais, específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, os sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

Ao retornarem aos espaços acadêmicos são levados a um desejo de melhoria de vida, seja por uma consciência de sua posição à margem da sociedade ou pelas próprias exigências do mercado de trabalho que pedem no mínimo a educação básica completa.

Levando em consideração os problemas sociais de diversas ordens é de suma necessidade integrar o jovem e o adulto promovendo uma educação que se imponha a qualquer tipo de exclusão decorrente da idade, gênero, religião ou etnia, assegurando uma busca ativa dos cidadãos que se encontram fora do sistema educacional, garantindo assim o acesso, permanência e condições para prosseguir com seus estudos.

A prática pedagógica bem fundamentada supera os modismos políticos e realiza uma de suas principais funções que é a inclusão social. A EJA não pode ser uma modalidade educacional neutra pela grande dimensão que tem.

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Jovens e Adultos, ela deve ser uma modalidade de ensino com uma estrutura mais flexível do que as escolas regulares, onde o tempo de aprendizagem de cada aluno é diferenciado, portanto, deve ser levado em conta, dando-se ênfase ao educando para atender suas necessidades individuais com propostas educativas que garantam o acesso, a permanência e o êxito na escola.

Em todos os níveis e modalidades de ensino a escola deve estar voltada ao aluno e não o contrário. Na EJA, este conceito deve ser reforçado, pois o jovem e o adulto que procuram esta modalidade já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente.

O objetivo geral deste artigo é examinar os documentos publicados sobre a EJA, no conjunto das políticas educacionais brasileiras e como o país passou a garantir o direito à educação gratuita não só aos que se acham na denominada idade própria, mas também aqueles que pelas mais diversas circunstâncias não usufruíram deste direito antes de chegarem à vida adulta. Utilizando em sua metodologia uma revisão bibliográfica, questionando sobre o que foi publicado e a sua efetivação no chão da escola.



## HSTORICIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O direito à educação pública está presente na constituição do país desde o período Imperial, onde na constituição (de 1824), no artigo 179, item 32 se tem registrado a gratuidade da instrução primária aos cidadãos, mas na prática essa determinação não foi cumprida e o país não conseguiu atender a alfabetização regular nem de crianças e nem de adultos chegando ao fim do século XIX sem efetivar o que estava na lei.

Constatou-se de acordo com os censos de fins do século XIX que o país tinha um índice de 82,6% de não alfabetizados, considerando-se pessoas a partir de 5 anos, segundo Ferraro (2009). Observa-se que a sociedade brasileira da época era essencialmente rural, governada por oligarquias com um sistema de informação extremamente precário perdurando assim até 1930, quando do rompimento do poder oligárquico e uma nova estruturação política.

Num panorama do período citado acima observa-se com dados de censos que não havia uma preocupação efetiva com o público entre 14 e 18 anos não alfabetizado, tendo esse que se adequar à escola noturna que atendia em sua maioria adultos sendo absorvido por essa modalidade que os possibilitava certo grau de instrução.


No Município Neutro, de 1874, os indivíduos de 14 a 18 anos deveriam procurar nas imediações residenciais cursos diurnos ou noturnos para adultos. Esse contingente vai assumindo devagar posição junto aos adultos buscando lugar nessa demandasse e se adaptando à oferta. (Silva, 2013. p.294).

Percebe-se com essa passagem que a preocupação com um analfabetismo não se dava em todos os níveis populacionais, em virtude da ausência de políticas públicas que atendessem a toda a população.

Para Ribeiro (2001): “a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior”.

A EJA ganha maior destaque em campanhas de alfabetização, com os movimentos culturais e sistemas de ensinos criados pelo governo. No entanto, a política pública tem garantido apenas o acesso desse público à escola, mas não sua permanência.

Outra observação seria que historicamente a instituição governamental só vem preocupar-se com a questão da alfabetização dos jovens muito recentemente a partir da constituição de 1988 isso de maneira a efetivar a resolução do problema nessa parcela da população.



Essa preocupação se dará não com a devida intensidade a partir de 1920 com a constatação no censo de que o analfabetismo entre a população a partir de 15 anos era de 64,9% muito próximo do de 1900 que era de 65,3% da população nessa faixa etária (Ferreira, 2015).

A primeira Constituição brasileira, em 1824 teve na época forte interferência da Europa e garantia “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” então temos a inclusão do adulto á nível de escolarização. Porém, levando seu contexto histórico, nada efetivamente foi realizado, onde para HADDAD; PIERRO (2000) o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história.

Com todas as lutas na busca de direito do sujeito em 1988 a Constituição Federal traz um marco para à EJA, na seção I, artigo 208 assegurando os direitos e deveres do estado que diz:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Necessário se faz refletir que esse período é aquele posterior à instauração da república e ao fim da escravidão respectivamente 1888 e 1889, onde a população do país era composta em sua maioria de ex escravos e seus descendentes, indígenas e os descendentes e europeus empobrecidos, essa população caracterizada, em muito, como fruto das relações entre essas etnias de forma consensual ou não que era muito característico nas relações sexuais no período. Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208.

O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no



mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar do artigo que definiu na Constituição a educação como “direito de todos”, chegou-se à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional.

Somente alguns estados, que sempre tiveram grupos com história política voltada para a organização popular, preocupavam-se em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular.

Observando-se esses grupos populacionais, que compõe a maioria da população do país, constantemente são desconsiderados pelos governantes, que priorizam os grupos mais abastados em seus projetos de governo seja priorizando a economia, federação, industrialização entre outras que historicamente permeiam a trajetória política do país desde o início da República até a atualidade.

[...] Em face da omissão criminoso do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 2003, p.16).

A partir de fins da década de 20 do século XX desenvolve-se “cursos populares noturnos” que ofereciam ensino primário além de instruções de higiene e elementos da cultura geral baseado em orientações práticas e palestras populares. A partir da década de 30 com o advento do governo Vargas foram criados “cursos de continuação e aperfeiçoamento” respectivamente em 1932 e 1935.

A campanha lançada em 1932 pelo governo Vargas, começando no Rio de Janeiro e se estendendo para o território nacional, objetivando a minimização do analfabetismo se caracterizou como uma “Cruzada Nacional de Educação” e assim denominada, caracterizada como de salvação pública essa campanha demonstrava a luta para acabar com a mancha do analfabetismo que degradava o Brasil.

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças. No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. (HADDAD; DI PERRO, 2000, p. 109).



Pouco resultado foi observado como consequência dessa campanha, uma vez que “o censo de 1940 indicou um índice de 56,2% de analfabetos com mais de 15 anos” (Ferreira, 2015. p. 36), de modo que foram tomadas medidas como a criação do Fundo Nacional do ensino Primário em 1942, destinando recursos para o ensino supletivo de jovens e adultos analfabetos.

Com o fim da segunda Guerra e do Estado Novo, inicia-se uma nova fase da educação no Brasil atrelado aos ideais da UNESCO (Organização das Nações Unidas Para Educação Ciência e Cultura) criada em 1945 no que se preocupava com a desigualdade entre os países, redução das taxas de analfabetismo no mundo chamando a atenção para o papel da educação nos países em atraso desenvolverem-se resolvendo essas questões.

Com essa proposta o governo Dutra lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), essa campanha de educação visava combater a marginalização como pronunciou o diretor do departamento de educação Manoel Lourenço Filho:


Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça e o país possa ser mais coeso e solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e sociedade em geral. (Lourenço Filho, 1950. In Ferreira, 2015).

Essa passagem torna explícita a preocupação com os jovens, no sentido de não se ter um contingente de pessoas ao ócio desenvolvendo a marginalização, que seria, diante do discurso, a vadiagem a malandragem e outras formas de expressão desse público, pois todas essas ações configuram-se em formas de expressão social de determinados grupos.

A campanha coloca o analfabetismo como um flagelo que limita o ser humano tornando-o inapto ao trabalho, a cuidar da família e incapaz politicamente, sendo esse um risco à sociedade, propenso a balburdia que o governo identifica como risco a ordem pública um princípio positivista que está gravado na própria bandeira do país “Ordem e progresso”.

Diante da ineficácia dessa ação o próprio Lourenço Filho tratou de dirigir uma campanha atrelada ao Ministério da Saúde e da Agricultura o CENER (Campanha Nacional de Educação Rural) ofertando segundo a fala dele que promoveria a alfabetização, desenvolveria a saúde, o lazer e a educação para o trabalho.

Toda a proposta era realizável no papel, no documento, pois na efetivação encontrou-se inúmeros entraves como falta de formação dos profissionais, locais inadequados para realizar as aulas e a indisposição do aluno devido à excessiva e sacrificante jornada de trabalho diária e um limitado recuso pedagógico, essas condições entre outras levaram a campanha ao fracasso.



Com o governo Kubitschek identificou-se que a proposta anterior não havia surtido efeito na resolução do problema do analfabetismo, logo os técnicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) desenvolveram uma proposta tendo alguns municípios como projeto piloto para desenvolver a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Por seu intermédio, procuraríamos ensaiar os melhores métodos e processos de elevação do nível cultural de nosso povo (...) não tínhamos em mira apenas o ensino propriamente dito, desligado dos problemas sociais a que se relacionasse, mas principalmente, o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que são aumento da produtividade e do consumo, fatores primordiais do desenvolvimento nacional. (Moreira, 1960. In Ferreira, 2015. p.38).

A CNEA tratou de modificar o discurso em relação ao problema do analfabetismo deixando esse atrelado ao efeito do atraso econômico e cultural do Brasil, nessa perspectiva a educação deveria estar em consonância com o plano de metas, de caráter desenvolvimentista, do presidente. Priorizou-se o ensino primário regular dos 7 aos 11 anos, em virtude de os técnicos definirem que o problema estava em não conseguir alfabetizar as crianças na idade apropriada.

Uma reflexão importante a respeito da educação no Brasil levando em consideração a Europa e América Latina de fins do século XIX e início do XX apresenta-se na passagem a seguir com um olhar coerente sobre as situações em cada realidade.

Em contraposição à Europa, a taxa de analfabetismo no Brasil partiu de um ponto muito mais elevado, iniciou sua queda mais tarde e se processou de maneira bem mais lenta. Isso vale também, comparativamente, em relação ao percurso da taxa de analfabetismo em alguns países da América Latina, como Argentina e Uruguai. (Ferraro, 2009. p.98).

A partir de 1960 surge em Pernambuco o Movimento de Cultura Popular (MCP) tendo em suas fileiras intelectuais como Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, Luís Mendonça, Aloízio Falcão, Francisco Brennand e Paulo Freire que desenvolvem um ideal de educação de adultos com outra ideologia voltada à efetiva participação popular.

Por iniciativa da CNBB, Confederação de Bispos do Brasil desenvolveu-se o Movimento de Educação de Base (MEB), pautado na proposta de desenvolver educação de base no meio rural em 1961, quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases sobre a Educação Nacional foi promulgada.

Em 1963 criou-se o PNA Programa Nacional de Alfabetização, um marco na Educação de Jovens e Adultos, embasado no sistema Paulo Freire que se utiliza até a atualidade na educação do país.





Numa proposta que englobava uma consciência político-pedagógica Freire entendia que analfabetismo e alfabetização estão diretamente ligados a essa conscientização e não era um fenômeno meramente técnico e apolítico e sim partia desse estágio do indivíduo de desenvolver a consciência de sua condição e a busca de superação dessa.

No período da Ditadura Militar (1964 a 1985) a preocupação com o analfabetismo continuou e foram criadas campanhas de alfabetização com o intuito de “erradicar o analfabetismo” como “A cruzada ABC” Ação Básica Cristã em substituição aos movimentos de educação e cultura popular, e o (MOBRAL) Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Essas campanhas não resolveram o problema do analfabetismo, pois voltaram a atrelar-se simplesmente a questão técnica ensinando simplesmente a ler e escrever sem uma relação com a formação do homem e sua concepção de ser pensante, reflexivo que interage em seu contexto social.


A proposta pedagógica do Mobral desconsiderava a migração rural-urbana (intensa naquele período) e dava extrema importância a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo

Suas orientações metodológicas e os materiais didáticos reproduziram alguns procedimentos e experiências utilizados na década de 60, no entanto o seu conteúdo foi esvaziado de todo caráter crítico e problematizador. Mesmo com características tão comprometedoras, o programa na década de 70 foi expandido a todo o território nacional.

Após a implantação do novo governo, foram suprimidas muitas experiências julgadas subversivas. A proposta de educação libertadora e conscientizadora de Paulo Freire foi uma das experiências que foram extintas no governo militar ditatorial.

O pensamento Freiriano foi considerado por este governo como uma ameaça à ordem social, pois em sua educação libertadora Freire compreendia o analfabetismo como efeito da situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária

Com a Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompeu com a política de Educação de Jovens e Adultos do período militar, extinguiu o Mobral e criou a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Esta Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.



Em 1986, o MEC descentralizou os recursos e o poder de decisão das políticas públicas educacionais. Vislumbrava-se nesse período que os próprios estados e municípios ofertassem a Educação de Jovens e Adultos, passando a assumir, com seus orçamentos, a demanda de alfabetização e escolarização desse público. As conquistas sociais consagradas pela Constituição Federal de 1988, entre elas o direito à educação que foi estendido a todos e elevado à categoria dos deveres básicos do Estado, propiciou a ampliação do atendimento escolar à população adulta.


A partir da década de 90 surge, pelo mundo como um todo, a preocupação com a questão educacional e nesse contexto a EJA faz-se presente, pois a preocupação com a redução do analfabetismo é constante e entende-se que os problemas que incidem sobre o processo ensino/aprendizagem são diversos e de possível solução.

Numa concepção crítica identifica-se que a história da EJA sempre foi marcada pela exclusão, promovendo seu sujeito a mão de obra qualificada para desenvolver atividades de ganhos limitados, servindo a um contexto de que promove a manutenção da concentração dos privilégios nas mãos de uma minoria aumentando o fosso das desigualdades no país como exposto em:

Temos uma política de desobrigação, onde o Estado juntamente com a Educação pública não apoia a educação e cada vez mais há exclusão de crianças, jovens e adultos, ocorrendo uma desigualdade social. O movimento popular no Brasil há muito vem denunciando essas condições da educação e o caráter economista que os governos têm atribuído a ela. A educação brasileira limitou-se, ao longo de sua história a atender aos interesses das elites, visando formar, entre elas, os dirigentes tendo-se voltado para o povo nos limites da formação de mão de obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes. (Saviani, 1997. p. 58).

Tendo o direito à educação básica gratuita para todos que não tiveram acesso independente de idade assegurado em 1988, a Educação de Jovens e Adultos procurando se fortalecer na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamentais e médias, destinando-se a quem deixou os estudos e desejavam retornar aos mesmos.

Segundo o artigo 37: da LDB “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Com isso eles não retornarão à sala de aula apenas com o intuito de escolarizar-se, pois possuem um conhecimento que foi construído ao longo de sua vida que precisa ser compartilhado e ampliando com todos envolvidos no processo educacional.



Nota-se que o texto remete para uma situação em que os sistemas de ensino têm a obrigação de assegurar oportunidades apropriadas para os alunos que não conseguiram terminar seus estudos em idade regular, porém, ainda hoje, tendo em vista que a lei tem mais de 20 anos, e não foi possível ofertar essas tais oportunidades, visto que existem muitas entrelinhas para o macro sistema educacional que termina por inviabilizar, inclusive, investimentos para a área educacional.

Além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social, pois ela dará mecanismos e ferramentas para que os alunos melhorem suas condições de trabalho, elevando assim a sua qualidade de vida.


Cabe ao governo, de acordo com o parágrafo segundo o artigo 37, da LDB, estimular o acesso da população a essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento digno, para que sejam de fato efetivados os seus objetivos que são os de inclusão social e melhoria da qualidade de vida pessoal. Além da oferta do ensino fundamental e médio, também é possível a integração da EJA a cursos da Educação Profissional possibilitando assim ao aluno, além de alcançar o nível de ensino que ele deseja (fundamental ou médio) uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho, promovendo então a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino, e o Conselho Nacional de Educação emite parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de Ensino.

“É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente.” (CEB 11/2000: 4).

Esta citação acima do texto do parecer nos introduz que o ele foi feito para regulamentar a EJA como modalidade da educação básica, norteando todos os ambientes educacionais que trabalham com a EJA, que devem ofertar aos seus estudantes uma educação de qualidade, através de um currículo atualizado e de professores habilitados para assumir tais turmas dessa educação.

Dessa forma, o texto regulamenta o ensino da EJA nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, além de nortear os mais diversos espaços educativos com jovens e adultos. Enxerga-



se, então, que este parecer é um documento de suma importância quando regulamenta a EJA, além de abraçar programas que se utilizam desta modalidade da educação básica para resgatá-los, levando-os esperança e realizações.

As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (CEB 11/2000:4).

O documento, nos seus conceitos para com a EJA, reconhece o grande déficit existente com os mais diversos indivíduos que, de certa forma, tiveram seus direitos a educação negados pelo próprio estado e situações de vida adversas, e que precisaram se evadir do ensino regular para de certa forma construir o futuro do país.


Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (CEB 11/2000:5).

A resolução CEB de nº 1 de 05 de julho de 2000, é de suma importância para a Educação de Jovens e Adultos, por estabelecer as diretrizes nacionais para a EJA, sendo assim, a resolução vem nortear os currículos para a EJA nos mais diversos ambientes escolares.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA (DCEs) enfatizam a função social dessa modalidade de ensino, o perfil de seus educandos, as formas de avaliação, metodologia e especialmente, os três eixos articuladores do currículo de EJA, a saber: cultura, trabalho e tempo. De acordo com a DCE-EJA (2005):

A partir das reflexões durante o processo de elaboração das DCE para a Educação de Jovens e Adultos, identificaram-se os eixos cultura, trabalho e tempo como os que deverão articular toda a ação pedagógico-curricular nas escolas. Tais eixos foram definidos tendo em vista a concepção de currículo como um processo de seleção de cultura, bem como pela necessidade de atender o perfil do educando da EJA. (DCE/EJA, 2005, p.37).

É notório a importância deste documento que regulamenta o aspecto em que as DCEs, asseguram os três principais eixos onde deve se pautar o projeto pedagógico de currículos das escolas que desenvolvem a modalidade de educação para jovens e adultos, configurando uma estrutura ensino aprendizagem de suma importância que venha contemplar essa metodologia de ensino



A construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos concretiza-se na organização curricular, pois é nesse momento que são delimitados os tempos e os espaços de ensinar e aprender, em que a diversidade apresentada por este grupo aponta para a construção de um currículo flexível, mas com a garantia de qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os saberes vividos e os escolares.

De acordo com Jaqueline Moll:

“Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos”. (MOLL, 2004, p.17)

Segundo o Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos VI CONFINTEA:


Tempos e espaços na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos e espaços outros, de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, sem acelerar/aligeirar processos de aprendizagem dos educandos, mas ampliando e socializando saberes. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços flexíveis, em todos os seguimentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida.

Assim, a EJA passa a ter um olhar, já descrito de certa forma pela LDB, mais profissional. Vai formar o cidadão não alfabetizado, ou que não concluiu os estudos no tempo certo para o mercado de trabalho. Sendo assim, o campo da educação profissional e da EJA andarão lado a lado, sempre integrados, construindo mesmo um currículo voltado para a aprendizagem necessária onde o indivíduo será inserido com mais facilidade no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social, pois ela dará mecanismos e ferramentas para que os alunos melhorem suas condições de trabalho, elevando assim a sua autoestima e qualidade de vida.

Em se tratando de preocupação do governo com a EJA, identifica-se uma ausência de interesse da administração pública no tocante à essa modalidade de ensino, verifica-se isso historicamente, pois todas as políticas destinadas a esse público, foram compostas de uma ausência de ações eficazes e condizentes com a realidade vivida pelos mesmos, a que mais se aproximou desta melhoria de condição desses cidadãos, foi a que considerou os critérios e



ideologia de Freire, que se faz aliada ao conhecimento que os envolvidos trazem a cerca de sua cultura e de sua condição de cidadão.

Observa-se também os anseios desse jovem enquanto agente social construtor ativo de saberes da sua realidade, pois a pretensão seria a de promover a visibilidade da condição do jovem enquanto agente social, desconstruindo estigmas, construídos historicamente sobre essa fase da condição humana.

A importância da EJA perpassa por Paulo Freire que defendia uma educação onde transforma e liberta o indivíduo, com isso ela se alia ao aumento cultural, intelectual e social dos envolvidos, sendo o caminho para a educação deste novo século, procurando ter uma equidade entre os gêneros, na construção de uma sociedade onde o diálogo dar lugar à agressividade, buscando a paz numa turma onde existe caminhos percorridos por diferentes atores.

Métodos avaliativos precisam ser ressignificados com o propósito de identificar habilidades peculiares de cada educando evitando métodos convencionais de avaliação que muitas vezes rotulam o aluno por notas. As atividades desenvolvidas na EJA, necessitam garantir a integração com todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, desconstruindo a visão marginalizada do aluno desta modalidade, despertando o interesse da comunidade que desconhecia a eficiência do projeto refletindo assim a necessidade de expansão social e educacional.

A EJA tratada como direito adquirido é a reafirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde constituiu a educação o direito fundamental da pessoa, do cidadão, indo além, a Educação de Jovens e Adultos oferece as condições para que de fato esse direito seja cumprido.

Assegurar, portanto, a educação como direito auxiliará como fundamento socioeducativo para a inclusão social, por meio de um ensino de qualidade social, de vivência do trabalho como princípio educativo e de formação para a cidadania, reconhecendo as especificidades dos que se encontram privados da liberdade.

## REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Juventude novos sujeitos num velho cenário**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Educação de Jovens e Adultos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: \_\_\_\_\_. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/16677551/PierreBourdieu-A-Juventude-e- apenas-uma-palavra> Acesso em 10 setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf) Acesso em 20 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <https://www.puccampinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf> Acesso em 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 25-133

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. < [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional\\_preparatorio\\_VI\\_CONFINTEA.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf)> Acesso em 07 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/estatuto> Acesso em 12 set. de 2020.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. (Coord.) **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Ação educativa**, 2000. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf> Acesso em 30 set. de 2020.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 59-73, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 19 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED/SUED 2006. 46p.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. **Campinas: Autores Associados, 1997**.

SERGIO, Haddad and DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** 2000, n.14, pp.108-130.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. 2013**.





# CAPÍTULO 22

## IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO

**Inglid Barros Passos Pereira**, Doutoranda em Ciências da Educação - USC

**Jussara Silva Lira**, Doutoranda em Ciências da Educação - USC

**Sara de Jesus dos Santos**, Especialista em Psicopedagogia - PSICOPED

**Francisco José Mendes Vasconcelos**, Doutor em Direito Internacional - UAA

**Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro**, Pós-doutora em Ensino da Língua e da Literatura – UMINHO-Pt, Pós-Doutora em Docência e Investigação Universitária - IUNIR- Ar


### RESUMO

A escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que esta possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de (re)elaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Nesse contexto, a Educação do Campo ganha destaque, uma vez que surge a partir das histórias e resistência, fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo que buscam um projeto educacional na forma de política pública, que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. A partir do levantamento bibliográfico e da breve análise dos documentos que instituem as políticas públicas para a educação do campo, em especial de assentamento, este artigo tem o intuito de apresentar as principais implicações das políticas públicas da Educação do Campo, em especial para as escolas de assentamento. Os objetivos específicos consistem em discutir os conceitos iniciais relacionados a Educação do Campo; contextualizar a Educação do Campo e as políticas públicas vigentes. Assim, este estudo é classificado ainda como exploratório e descritivo e qualitativo por discutir o fenômeno social em questão (MACEDO, 2012). A referida pesquisa justifica-se pela importância da efetivação de políticas públicas voltadas para educação do campo, entendendo o campo como um modo de vida social que contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história de luta e resistência dos trabalhadores rurais, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Compreende-se então, que é cada vez mais urgente que as políticas públicas para a Educação do Campo, em especial, das escolas de assentamento, relacionam-se com muitas implicações, em especial ao currículo e das práticas pedagógicas. Isso torna-se essencial, uma vez que, o processo de escolarização desses espaços devem superar visões distorcidas e construídas historicamente, pois trata-se de grupos/povos com cultura, costumes e valores que precisam estar preservados para a continuidade identitária da comunidade do campo. Assim, faz-se necessário apresentar um currículo diferenciado e práticas pedagógicas inovadoras, buscando valorizar as particularidades e especificidades que são características do seu entorno contemplando efetivamente as políticas públicas desse seguimento.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação do campo. Políticas públicas. História.

### INTRODUÇÃO

O processo de escolarização do meio rural brasileiro, por muito tempo, fora colocado em segundo plano, uma vez que se observava o descaso pelas oligarquias rurais e pelos governos da época. Assim, por muito tempo, sofreu com a dura realidade de exclusão, pois até



mesmo quem vivia naquele contexto classificava a educação como um movimento desnecessário, uma vez que, era levado em consideração o trabalho manual e braçal. Nesse contexto, a educação para esse público esteve fora das agendas políticas, caracterizando assim, a exclusão social (CALDART, 2003).

A partir dos anos 90, tem-se a criação de vários grupos que defendiam a ideia de uma educação do campo no Brasil com qualidade, atentando-se para a necessidade de estabelecer novas alternativas que contemplassem a educação formal, não-formal e informal desse público. Neste cenário, entra em voga as lutas e os movimentos sociais, como o MST e a CPT. A partir daí, foram realizados os primeiros encontros, simpósios, seminários que defendiam a Educação do Campo. Ainda sim, a atenção maior foi dada no governo Lula nos anos 2000, quando começaram a pensar a construção de políticas, justamente para atender aos anseios dos movimentos sociais (ARROYO, 1999).

Contudo, os assentamentos no Brasil surgiram na década de 1980 como fruto das lutas dos trabalhadores rurais que reunidos sob a bandeira do MST, que tinham como prioridade a conquista da terra, mas logo compreenderam que se a terra representava a possibilidade de trabalho, produzir e viver maneira digna, faltava um instrumento principal para a continuidade da luta: a educação.

A educação, nessa esfera, seria a arma de duplo alcance para o movimento. Uma pedagogia a ser criada, cujos objetivos estariam na reafirmação identitária dos assentados e na formação de cidadãos completos para uma consciência política. Segundo Caldart (2003), os sem-terra do MST começaram a lutar por escolas que cultivassem em si mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. Deste modo, esta pesquisa levanta a seguinte questão: quais são as implicações na efetivação das políticas públicas da Educação do Campo em escolas de assentamento?

A partir do levantamento bibliográfico e da breve análise dos documentos que instituem as políticas públicas para a educação do campo, em especial de assentamento, este artigo tem o intuito de apresentar as principais implicações das políticas públicas da Educação do Campo, em especial para as escolas de assentamento. Os objetivos específicos consistem em discutir os conceitos iniciais relacionados a Educação do Campo; contextualizar a Educação do Campo e as políticas públicas vigentes. Assim, este estudo é classificado ainda como exploratório e descritivo e qualitativo por discutir o fenômeno social em questão (MACEDO, 2012).

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de entender como uma escola de



assentamento mantém a sua cultura e identidade vivas, apesar de ter suas conquistas negligenciadas pelo poder público e, com isso, sofrer interferências ideológicas e políticas do sistema educacional. No que diz respeito às políticas públicas de assentamento, estas devem ser efetivadas afim de manter e valorizar a história de luta e resistência dos trabalhadores rurais. Isso torna-se ainda mais evidente, quando relaciona-se o processo de escolarização nos assentamentos rurais, pois comporta uma dimensão conflituosa, pois o sistema educacional na prática não leva em consideração os contextos culturais e identitários da formação do sujeito pertencente desse contexto.


A relevância deste estudo consiste ainda em trazer à tona a Educação do Campo, em especial a sua trajetória história que surge a partir das narrativas de resistência, fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Essa modalidade ensino carrega concepções políticos-pedagógicas, justamente para estabelecer a ligação entre o sujeito e a terra e o meio ambiente. Contemplando assim, os povos que vivem da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, ribeirinhos, e até mesmo, os quilombolas, os indígenas e os extrativistas” (BRASIL, 2002).

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS INICIAIS**

O conceito de educação do campo foi exposto a partir da iniciativa dos movimentos populares do campo, que começaram a presionar o estado por políticas públicas específicas para as populações não urbanas. Esses movimentos lutavam pelo direito à educação (ARROYO, 1999).

No que diz respeito a história dessa modalidade de ensino, esta tem um passado na qual os direitos dos povos que viviam no campo eram e negados. Houve um grande esquecimento por parte dos governantes, tanto no sentido legal, quanto político, dos camponeses por muitos séculos.

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1920/1930, quando um grande número de trabalhadores deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. Surgiu, assim, a preocupação com uma escola que promovesse a “fixação do homem ao campo”. De acordo com Calazans (1993, p. 18), uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada; que impregnasse o espírito do brasileiro, o sentimento ruralista; ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que



há no país.

Contudo, as mudanças começaram a acontecer a partir da década de 80, no momento em que o Brasil passou por um processo de democratização dos movimentos sociais, que deram início ao desenvolvimento de pautas sobre a educação dos camponeses como um direito. Ainda nesse período, a aprovação da Constituição Federal de 1988 foi de suma importância para as discussões acerca da educação do campo, pois nascia naquele momento a esperança de construir uma educação camponesa livre da pressão das elites que dominavam naquele período (BEZERRA; SILVA, 2018).

O fato, é que a partir de 88 a educação passa a ser um direito de todos, Rodrigues; Bonfim (2010, p. 78), utilizando-se da Constituição Federal de 1988, preconizam que:

A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. E tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988).

Neste sentido, quando se trata da educação do campo, o que se pretende colocar em pauta é que o grupo que contempla, precisa ser beneficiado com uma educação de forma unânime no que tange a qualidade e as garantias. Claro que, atendendo as especificidades culturais necessárias.

Assim, pode-se dizer que a educação do campo foi conquistada no Brasil pelos movimentos sociais e camponeses como uma modalidade específica da educação formal na legislação. A LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação reconhece o direito de terem uma oferta educacional adequada às suas realidades, vivências, aos seus territórios, pois antes de tudo é um direito assegurado pela legislação.

Entender o que significa a educação do campo é de suma importância para compreender toda a sua história, as suas políticas e práticas pedagógicas. Sobre isso, Rodrigues; Bonfim (2010, p. 34) pontuam que:

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês.



Nesse contexto, a Educação do Campo, deve ser colocada e efetivada como uma política pública que traz garantias as populações do campo, pois se a educação é um direito social, toda a coletividade deve desfrutar-se dela, independentemente de onde estiverem inseridos os sujeitos.

Pensar a educação do campo dentro de uma política pública educacional implica em reconhecer a identidade da escola do campo. Nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, esta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados (BRASIL, 2002).

Ao passar dos anos, foram constatadas uma série de disposições estabelecidas em decreto, lei e artigos que redigem sobre a educação do campo, colocando-a dentro do universo jurídico, garantindo assim a eficácia da educação para os povos camponeses. Em um primeiro momento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi de grande relevância para o cenário da educação, pois esta lei, no sentido geral, é a lei máxima da educação e tem como um de seus pilares o princípio da igualdade no que tange as condições para o ingresso e manutenção do aluno no ambiente escolar (ROMÃO, 2012).

Corroborando a essa visão, Andrade e Di Pierro (2004), dentre os principais acontecimentos, em 1997, no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Campo (ENERA), essa modalidade entra em discussão, sendo discutida na agenda política do Brasil. Dessa forma, os movimentos sociais se articularam no final dos anos 1990 e se organizaram no sentido de lutar para que a nossa sociedade reconhecesse a dívida social e educacional que tem com os diferentes povos que vivem no/do campo afim de reivindicar efetivas políticas de Educação do campo, buscando desenvolver o campo da agricultura camponesa e que as pessoas trabalham (CALAZANS, 1993).

No entanto, os frutos dessa constituição inicial se fortaleceram a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA), em 1997, e posteriormente com a 1º Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que os movimentos sociais passam a denominar de Educação do Campo, um projeto de educação emancipadora, de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Por meio do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo passaram a sistematizar uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (CALDART, 2004).



Contudo, com as mudanças da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96) e do movimento nacional “Por uma Educação Básica no Campo”, contribuíram efetivamente para o amadurecimento da ideia da Educação do Campo como direito e como política pública. Dentro da perspectiva da educação do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) teve grande destaque, visto que traçou as principais noções que fazem parte do universo desse tipo de educação, firmando de maneira legal como deve ser o método de ensino, o currículo, a estruturação dos ambientes escolares localizados no campo, assim como pautas que dizem respeito ao funcionamento da escola durante o ano, já que existe uma diferença do funcionamento das escolas do centro urbano, por motivos de clima e etapas do período agrícola.

Os artigos 23 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação tratam da educação do campo. Respectivamente, a primeira disciplina sobre a estrutura das séries que podem acontecer no período de 1 ano, semestre, etapas, modificações de maneira regular dos ciclos de estudos, observando sempre o interesse do aluno no processo educacional. O parágrafo 2º deste mesmo artigo redige que as funcionalizações das escolas do campo terão que ser adequadas as condições climáticas locais, as questões de economia e a requisitos da própria rede de ensino, sem que haja a necessidade de diminuir o tempo de horas letivas dispostas na Lei. Por sua vez, o artigo 26 da mesma Lei preconiza que os currículos precisam estabelecer relação com o Currículo da Base Nacional Comum, mas poderá ser acrescentada por uma parcela variada que supra os elementos da região e da localização da sociedade, da parte financeira, cultural e dos alunos do campo (BRASIL, 1996).

O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta o texto voltado exclusivamente voltado para educação do campo,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 45).

Assim, a marca inicial para a inserção da educação do campo no cenário político pode ser visualizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois o referido artigo discorre sobre a conformidade do currículo para serem utilizadas no campo; bem como, a flexibilização da estrutura organizacional da escola em consonância com o calendário letivo escolar. Cabe ressaltar que o artigo ainda prever que as escolas do campo, não podem simplesmente optar



pelo fechamento, sem que existir uma consulta prévia aos órgãos, a exemplo do Conselho do Município e o corpo escolar, identificando os impactos que poderiam gerar na cultura do povo.

De acordo com os artigos expostos, é possível perceber que a educação do campo se adequou as necessidades e particularidades da cultura do povo camponês; assim, levou em consideração as divergências existentes entre as regiões, pelas quais deverão ser visualizadas no instante em que for necessário fazer uma observação acerca do processo de ensinar e aprender por parte dos educandos.


## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A educação do campo teve seu início a partir dos movimentos sociais, resistindo a um modelo de agricultura capitalista. Nesse contexto, foram instituídas políticas públicas que defendem um projeto de campo que atenda aos anseios dos camponeses, uma educação que esteja adequada à realidade do campo, respeitando os aspectos identitários dos povos do campo, observando essa diversidade, nos aspectos sociais, culturais, econômicos, gênero e etnia. Segundo (CALDART, 2004) é papel da escola contribuir para construir um ideário que oriente a vida das pessoas e incluir as ferramentas culturais que valorizem a realidade em que vivem.

As políticas públicas da educação do campo, enquanto modalidade de ensino, apresenta várias implicações, mas é válido ressaltar que ela tem conquistado lugares expressivos nas políticas públicas em todos os níveis: municipal, estadual e federal. Essa vitória é fruto do trabalho expressivo dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, que reconhecem a educação como um dos caminhos mais importantes para mudança de contexto (RIBEIRO, 2007).

Ainda nesse seguimento, Vendramini (2007) pontua que essa modalidade de ensino, hoje, apresenta novas conotações para o seu público, que em linhas gerais, são os camponeses e os trabalhadores rurais. Seu principal objetivo é fortalecer essas classes, superando a visão arcaica e atrasada de educação do campo. Após a resolução da LDB, outros eventos, documentos e portarias foram criadas, justamente para atender de maneira significativa esse grupo. Em 1998, por exemplo, Souza (2008, p. 94) preconiza que, “o lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstrou o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área”.

Dando um salto quantitativo, em 2002, foi aprovada na Câmara de Educação Básica do



Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1 CNE, 2002), tornando reconhecida a importância dessa para os camponeses, passando estes a serem os atores principais do seu processo de educação.

Sobre o conceito e o reconhecimento Caldart (2000, p. 55) coloca que

Com implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias.

É partindo dessa lógica que se faz necessário estudar as políticas públicas que regulamentam a educação do campo, uma vez que essas trazem para o universo escolar do povo do campo, atividades educacionais que são equivalentes com o contexto real, com as vivências e personalidade do camponês, contribuindo assim para um achado da cultura dos sujeitos camponeses. Assim como contribui também, para que os indivíduos permaneçam no campo, sem precisar fazer o deslocamento para as cidades, com a finalidade de terem condições dignas de vida, gozando de uma educação do campo dentro do próprio campo.


Ainda nessa perspectiva, Bezerra; Silva (2018, p. 68) acrescentam fatos importantes na década de 2003 até 2012.

Outras iniciativas importantes de construção da Educação do Campo como política pública foram: a instituição, no primeiro semestre de 2003, no Ministério da Educação, do Grupo de Trabalho Permanente sobre Educação do Campo, responsável por levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação do campo; a elaboração do documento “Referência para uma Política Pública para Educação do Campo”, em 2003, que teve como objetivo apresentar um conjunto de informações e reflexões para subsidiar a formulação de políticas públicas de Educação do Campo em âmbito nacional; a criação, em 2004, e a reestruturação, em 2012, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, à qual se vinculava a Coordenação Geral do Campo.

Outros avanços podem ser notados com a aprovação em 2006 do a Políticas de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, conhecido como PROCAMPO, pelo Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi de suma importância para a contribuição do fortalecimento da qualidade do docente para a atuação no campo (BEZERRA; SILVA, 2018).

Dentre outros projetos que marcaram o processo histórico da educação do campo, a divulgação da Resolução nº 2, de abril de 2008 foi um deles e redige sobre o estabelecimento de diretrizes complementares e princípios para a inserção da política da Educação do Campo. Por fim, teve a criação em 2012, do PRONACAMPO, sendo este o Programa Nacional de Educação do Campo, que estabeleceu ligação com à SECAD, do MEC e desenvolveram





atividades e programas fundamentais na formulação da política da Educação do Campo (BEZERRA; SILVA, 2018).

Outro marco fundamental para a evolução política da educação do campo foi o Decreto nº 7352/2010, que foi criado para responder aos anseios da sociedade em nome de um processo de ensino e aprendizagem voltado para o campo, que estivesse em conformidade com as necessidades reais dos alunos do campo. Este delimita a política educacional do campo e sobre o PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária).

Os artigos dispostos nesse Decreto relatam sobre a importância da educação do campo, o artigo 1º, por exemplo, evidencia os deveres que a União tem frente a ampliação da política da educação do campo, em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal, que serão de suma importância para a ascensão dessa política. O Decreto nº 7352/2010 abarca não somente a educação básica do campo, mas também o ensino superior, o que torna claro o grande avanço neste cenário educacional (BRASIL, 2010).

Acerca dos princípios que norteiam a educação básica do campo, o art. 2º evidenciam que

O art. 2º do Decreto estabelece cinco princípios da educação do campo:

I - **Respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à **formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo**, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;


III - Desenvolvimento de **políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo**, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - **Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - **Controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (grifo nosso) (BRASIL, 2010, p. 15).

Sobre os cinco princípios expostos, é notório que a qualidade do ensino voltado para os alunos do campo é um direito do povo camponês; bem como, a educação do campo acontece no próprio local de moradia dos alunos. Para além disso, existe um respeito à estruturação da sociedade frente aos conhecimentos produzidos pelos grupos sociais; a produção de cultura; a formação dos alunos e o respeito às peculiaridades do campo, fazem parte do universo do processo educacional camponês.

Os artigos 6º e 7º do Decreto nº 7352/2010, respectivamente, fazem alusão a valorização da cultura do povo camponês, com o uso de aparatos didáticos compatíveis com a realidade dos



alunos do campo. E, o artigo 7º de maneira geral, preconiza que para contribuir para a ascensão da política de educação do campo é necessário garantir uma boa funcionalidade e organização das turmas com educandos de variadas idades e noções de conhecimento; bem como, uma estruturação no calendário da escola que esteja em conformidade com as etapas do ciclo de produção da agricultura local (BRASIL, 2010).

Desta forma, diante das exposições acerca dos artigos vislumbrados, é possível o entendimento de que a educação do campo nos dias atuais, tem uma grande bagagem jurídica consistente e eficaz, a fim de que os alunos que vivem no campo possam desfrutar de uma educação digna e em conformidade com os anseios e as necessidades da população camponesa. É de suma importância que as normas legais sejam postas em prática e que não fiquem apenas em papéis, pois somente com a eficácia destas determinações é que haverá respeito a cultura do povo camponês (BRASIL, 2010).

## **IMPLICAÇÕES DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSENTAMENTO**

Muitas são as implicações propostas pelos movimentos sociais em relação a educação do campo, dentre eles, a relação significativa entre a educação, a escola e o ensino com a produção material da vida, em contexto o campo. Isso porque esta modalidade, sobretudo em assentamentos, versa e reivindica lutas e a valorização de aspectos essenciais na formação da identidade do educando dessas comunidades (SILVA, 2000).

A questão do assentamento no Brasil é um fenômeno social, é produto da ação dos homens e mulheres sobre o meio natural, e enquanto fenômeno social é constituído historicamente. As ideias, noções e as representações que se faz do rural, são produções nacionais que sofrem transformações no tempo e no espaço. Esses espaços, em algum momento, foram desapropriados, e em seguida, ocupados pelas famílias que não tinham moradia, os chamados “sem-terra”. Partindo da premissa do que seria os assentamentos rurais, Esquerdo e Bergamasco (2014, p. 02) colocam que:

No contexto da reforma agrária brasileira, o termo assentamento está relacionado a um espaço preciso em que uma população será instalada é, portanto, uma transformação do espaço físico, cujo objetivo é a sua exploração agrícola. Como o seu significado remete à fixação do trabalhador na agricultura, envolve também a disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo à organização social e à vida comunitária.

Acerca disso, é possível inferir que os assentamentos são locais em que grupos (famílias) estruturam suas moradias, seus cultivos, além de espaços escolares e todo este cenário pode ser organizado em blocos individuais e coletivos.



Para tanto, entender a concepção de assentamento é de suma importância para a compreensão do contexto vivenciado pelas populações rurais. Assim, Albuquerque; Coelho; Vasconcelos (2004, p. 82) escrevem que:


Os assentamentos estão apoiados por uma política de crédito própria, através do INCRA, que financia a implantação dos lotes, com recursos para a construção da moradia, da manutenção da família no primeiro ano, além de financiar o custeio da produção e disponibilizar crédito para investimento, com prazos e carências. Além disso, nos últimos anos, foi implementado o Projeto Lumiar, que deixou de funcionar ao final do ano de 1999. Esse projeto objetivou fornecer assistência técnica aos assentados, pois esta era uma das suas reivindicações históricas. Tinha por finalidade maior: o desenvolvimento das famílias assentadas; a consolidação dos projetos de assentamento e sua inserção no Município ou região como unidade de produção competitiva, geradora de renda e emprego; suprir a necessidade de assistência técnica e a capacitação das famílias assentadas, no que diz respeito à implantação e desenvolvimento de culturas e pastagens, armazenamento e comercialização, criação de animais e introduzir novas tecnologias e ações de estímulo à organização dos assentados.

No que diz respeito ao aspecto histórico, os assentamentos rurais ganham destaque na década de 80, em razão dos movimentos sociais realizados pelos trabalhadores do campo, que eram organizados, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assim, foram constituídos em espaços de conflitos, envolvendo disputas de terras, perpassando por divergências acerca de questões de caráter econômico, político, cultural, social e educacional (VENDRAMINI, 2007).

Ao trazer à tona a Educação do Campo, em especial em assentamentos, as secretarias em âmbito estadual e municipal estabelecem o compromisso com políticas públicas, que por sua vez, instituem currículos específicos que proporcionam, em certa medida, a universalização e a garantia da cultura, história, memória e identidade dos povos que vivem e trabalham no/ do campo.

Assim, as políticas públicas voltadas para esse seguimento, reivindicam, articulam e defendem implicações diversas, dentre elas: as práticas pedagógicas que devem conduzir para a emancipação deste segmento da população, não esquecendo dos princípios defendidos pelos movimentos sociais. Sua finalidade é oferecer uma educação escolar voltada a necessidade desse público, ou seja, pautando-se da produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, para assim, promover e aplicar ações coletivas com a comunidade escolar, estabelecendo sentido e fortalecendo os laços culturais presentes em cada comunidade (BRASIL, 2002).

Segundo Souza (2006), essa atenção surge de maneira sistematizada nos anos 1990, quando há um crescimento considerável dos assentamentos espalhados pelo Brasil. Além disso, pontua-se novas condições de trabalho e educação. Essa mudança de contexto pauta-se,



principalmente por reconhecer que a luta dos movimentos sociais não está reduzida apenas à conquista da terra, mas também por meios e formas de produção.


Sobre isso, Rosa (2013) ainda acrescenta que conforme o lema do II Congresso Nacional do MST: “Ocupar, resistir e produzir”. Nesse contexto, os assentamentos pautam-se em trabalhos coletivos e individuais; na produção; e no processo de escolarização, principalmente dos jovens das comunidades. Assim, a escola do campo, especialmente os presentes nos assentamentos, pois assumem uma postura real de articulação entre trabalho e educação na direção, sobretudo numa perspectiva de formação humana e da emancipação.

Só agora, nos anos 2000 os assentamentos assumem uma articulação orgânica entre o assentamento e a escola, sendo organizados coletivamente. Ainda assim, há desafios e impasses, como por exemplo, na elaboração de documentos que possam nortear esse contexto, como o Currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola, que nesse caso, há necessidade ainda é mais gritante e essencial o envolvimento real da comunidade, bem como contemplar elementos do trabalho, da produção e da organização com a escola (ROSA, 2000). No tocante a conquista dos assentamentos rurais, Souza (2002, p. 25-26) destaca que:

A conquista do assentamento rural e a luta pela educação nos acampamentos e assentamentos representam uma das facetas da demanda dos sem-terra por cidadania “real”. Conforme afirmou Touraine (1997), o MST é um dos principais movimentos de mandatários de cidadania e democratização do país [...]. O assentamento rural constitui-se na possibilidade de elaboração de projetos e de um modo de vida permeado de sonhos; passa-se de uma situação extrema – o acampamento – para uma situação de possibilidades limitadas – o assentamento.

Deste modo, uma escola em assentamentos deve atender os objetivos voltados para a realidade específica do assentado, buscando transformar a realidade dessa comunidade, formando cidadãos e sujeitos militantes na transformação da sua própria história, valorizando sua cultura e identidade. Logo, o sistema educacional vive outra implicação nesse contexto: de apresentar currículos semelhantes entre as escolas localizadas na zona urbana e no campo (SOUZA, 2006).

Assim, o Currículo torna-se fundamental para a reflexão de qual sociedade e cidadãos pretendemos ter. Sobre essa perspectiva Macedo (2013) aponta que devemos compreender este como uma invenção pedagógica, como um artefato sócio educacional construído, que se configura em ações importantes como: conceber/selecionar/ organizar,/institucionalizar, implementar/dinamizar /avaliar conhecimentos, atividades, valores, visando possibilidades formativas.



Para isso, faz-se necessário uma reflexão acerca dos conteúdos, das definições de propostas curriculares que auxiliam na compreensão de mundo que envolve toda a comunidade escolar, ao qual o currículo é destinado. Sendo assim para Silva (2000, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.


Nesse sentido, o currículo não pode ser desassociado ao ato político, pois através dele podemos dizer qual formação pretendemos, e qual o público a ser formado, sendo assim, identificamos ainda uma ação ideológica, por vezes explícita, em outras, implícita. Moreira e Silva (p. 23, 1997) afirmam que está “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, em outras palavras, não existe neutralidade no currículo, sendo assim, este documento é cercado de ideologia, filosofia e intencionalidade educacional (quem vou formar? Para que formar).

Na tentativa de apresentar uma nova perspectiva de ensino, em questão a importância a: A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Vale ressaltar, que a BNCC não deve ser considerada como Currículo, pois define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, em qualquer lugar do país, além disso, explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas não a maneira como professores deverão ensiná-lo.

Evidenciamos ainda os conjuntos de saberes previstos na BNCC que servirão matriz para a (re) construções e adaptações dos Currículos de todos os núcleos de ensino no estado. Estes serão essenciais na valorização e no processo identitário de uma política de currículo, agora circunstancializada nas demandas, vocações e interesses, principalmente, nas esferas educacionais e sociais do estado da Bahia (MACEDO, 2010).

O currículo de uma escola situada em um assentamento deve ser organizado de acordo a sua complexidade, para assim, atender as demandas dos estudantes e professores baianos, levando em consideração suas demandas circunstâncias educacionais e/ou institucionais. A partir daí, trago em pauta o repensar de uma nova proposta de currículo voltado para essa realidade. Este precisa ter o intuito de romper com as barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam de maneira negativa no processo de construção do conhecimento de nossos educandos. Para isso, são necessários atos formativos de Currículo.

Segundo Arroyo (2011), a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, marcam um momento de forte percepção ideológica em educação. O currículo além de ser uma grande



chave para um mundo social e de possibilidades libertárias, ainda é usado como ferramenta manipuladora, pois a partir do currículo é possível transmitir os legados sociais de um determinado grupo, interação social, bem como questões culturais, que se dão por relações de poder que cada um exerce sobre o outro.

Em contrapartida, o Currículo, pode ser revisto de forma criativa e desafiadora, cabe a escola repensá-lo através de perspectivas que não se restringem apenas as teorias tradicionais que o confinaram. Sendo assim, o Currículo é projeto, um documento de identidade (SILVA, 2000).


Ampliando essa discussão, Macedo (2011) acrescenta que as práticas pedagógicas em assentamentos se configuram como processos e construções de aprendizagens constituídas na relação com os conhecimentos eleitos socialmente como formativo. Enquanto uma construção social e, articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos. Isso é torna-se essencial quando o currículo se atualiza, mas contemplando aspectos importantes como a formação ética, política, estética e cultural, que por vezes, podem não estar explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas).

Assim, as práticas pedagógicas para atender a educação popular são de uma importância gigantesca, pois é através destes que os marginalizados, excluídos, os esquecidos, estigmatizados são inseridos dentro do contexto social. Sendo assim, faz-se necessário pontuar que as maneiras formais de educação no Brasil não abarcam as reais necessidades da sociedade. Autores com Rosa (2013) evidenciam em seus textos que existem dois tipos de ambiente escolar, um para aqueles que detém o poder e vão comandar e outro para aqueles que serão dominados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então, que é cada vez mais urgente que as políticas públicas para a Educação do Campo, em especial, das escolas de assentamento, relacionam-se com muitas implicações, em especial ao currículo e das práticas pedagógicas. Isso torna-se essencial, uma vez que, o processo de escolarização desses espaços devem superar visões distorcidas e constuídas historicamente, pois trata-se de grupos/povos com cultura, costumes e valores que precisam estar preservados para a continuidade á memória e identidade dessa comunidade campestre. Só assim, terão os seus direitos políticos universais e singulares do campo assegurados.

Assim, faz-se necessário apresentar um currículo diferenciado e práticas pedagógicas



inovadoras, buscando valorizar as particularidades e especificidades que são características do seu entorno contemplando efetivamente as políticas públicas desse seguimento. Assim, as discussões caminham no sentido de um entendimento, de que há de se buscar uma educação que preserve as diferentes culturas e que esta seja buscada como um direito.

Desse modo, este artigo traz à tona futuras discussões sobre o que configura-se como escola do campo e de assentamento e, além disso, pensar em políticas públicas que atendam as especificidades de povos desses territórios, pois trazem consigo suas histórias, valores, e modos de vidas diferentes.

Diante do exposto, pode-se inferir que esta pesquisa servirá para reflexões sobre as especificidades das escolas de assentamento, cujo objetivo é proporcionar uma educação igualitária que garanta aos indivíduos a identidade de cidadãos integrados a um grupo social na formação de militantes e que valorizem a terra e tudo o que ela se refere.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. **As políticas públicas e os projetos de assentamento**. Estudos de Psicologia, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000100010&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000100010&script=sci_abstract)> acesso em 20 janeiro de 2020.

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos; SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 3, setembro/dezembro de 2018: 467-475. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee-22-03-467.pdf>> acesso em 15 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo**. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

D'AVILA, G. T. (2006). O ensino superior como projeto profissional para “ser alguém”: repercussões de um cursinho pré-vestibular popular na vida dos estudantes. **Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, SC. 2003.

ESQUERDO, Vanilde Ferreira de Souza; BERGAMASCO, Sonia M. Pessoa Pereira. **Reforma Agrária e Assentamentos Rurais: perspectivas e desafios**. Disponível em: <[http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wpcontent/uploads/2015/02/140623146wpdm\\_Texto-REFORMA-AGR%C3%81RIA-E-ASSENTAMENTOS\\_RURAI SPERSPECTIVAS-E-DESAFIOS-.pdf](http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wpcontent/uploads/2015/02/140623146wpdm_Texto-REFORMA-AGR%C3%81RIA-E-ASSENTAMENTOS_RURAI SPERSPECTIVAS-E-DESAFIOS-.pdf)> acesso em 15 de maio de 2001.

LIBÂNEO. j.c. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997

**O INCRA E O ASSENTAMENTO**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros\\_revistas\\_e\\_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf](http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf).

PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaína. **Educação do campo, práticas pedagógicas e questão agrária**. – Rio de Janeiro: Bonecker, 2017. Disponível em: <<http://bonecker.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Residencia-volume1.pdf>> acesso em 15 de maio de 2019.

ROMÃO, Otaciana da Silva. **A Educação do Campo e as Práticas Pedagógicas nas Escolas do Assentamento São Francisco III**. Solânea/PB. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_08\\_2014\\_22\\_36\\_27\\_idinscrito\\_1378\\_104241819bb792028be47d99c3ea75a7.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_08_2014_22_36_27_idinscrito_1378_104241819bb792028be47d99c3ea75a7.pdf)> acesso em 5 de fevereiro 2020.

ROSA, Geraldo Antonio da. **Educação popular em assentamento do movimento dos sem-terra: inclusão, vez e voz dos segmentos populares**. © ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP, 2013. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35869/ssoar-etd-2013-1-rosa-Educacao\\_popular\\_em\\_assentamento\\_do.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35869/ssoar-etd-2013-1-rosa-Educacao_popular_em_assentamento_do.pdf?sequence=1)> acesso em 15 de janeiro de 2020.

NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.





SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>> acesso em 30 de janeiro de 2020.

SOUZA, M.A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2007

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007



# CAPÍTULO 23

## ESCOLA E JUVENTUDE: ENTRE O DITO E O NÃO DITO

Tatiane Pacheco de Mattos, Doutoranda em Educação, UFRRJ  
Adriana do Nascimento Barbosa dos Santos, Mestre em Educação, UERJ  
Tiago Dionisio da Silva, Doutorando em Educação, UFRRJ

### RESUMO

O artigo é um recorte de uma pesquisa de 2017 com jovens negros, egressos do Programa Autonomia, do Ensino Fundamental, de uma escola na cidade de Mesquita, RJ. Verificamos como a escola interagiu com esses jovens e com os seus principais desafios. Apresentamos por meio de um estudo de caso suas impressões sobre os temas: sexo, droga e religiosidade. O estudo foi realizado a partir de contribuições bibliográficas e técnicas da entrevista compreensiva. Analisamos como a escola dialogou com esses jovens as questões anunciadas e, percebemos um conflito e a cristalização dos temas abordados. Por essa razão, concluímos a necessidade de haver uma conexão entre os envolvidos e não, apenas, a mera aplicação de conteúdos pré-estabelecidos.


**PALAVRAS-CHAVE:** Juventudes; Atravessamentos; Escola.

### INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa realizada no ano de 2017 com alunos egressos do Ensino Fundamental (EF) do Projeto Programa Autonomia<sup>i</sup>. Um Projeto realizado pela Fundação Roberto Marinho, pertencente ao Grupo Globo, com o financiamento do governo estadual do Rio de Janeiro, iniciado pelo ex-governador Sérgio Cabral, tendo como aparente objetivo, a diminuição da defasagem idade-série, por meio de formação de turmas intituladas Correção de Fluxo<sup>ii</sup>. Os egressos, aqui, apontados, desta etapa da Educação Básica a concluíram no ano de 2013, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro da periferia do município de Mesquita.

Na dimensão da pesquisa, consideramos a escola como instituição social provedora da escolarização e da educação (BUENO, 2001), e assim, problematizamos se a instituição em que se encontravam os jovens entrevistados dialogava com a realidade juvenil. Neste contexto buscamos verificar como a escola interagiu com esses jovens e com os seus principais atravessamentos. Consideramos como atravessamentos, as contradições políticas e sociais, seguindo as perspectivas de Dayrell (2003). Chamamos a atenção para necessidade se ampliar o debate sobre as políticas públicas voltadas para as juventudes, inclusive, nos campos dos direitos sociais e das desigualdades.

Os jovens enfrentam questões que atingem diretamente suas identidades, pois, se por



um lado são considerados velhos o suficiente para determinadas interesses, por outro, são inexperientes e novos, gerando assim, espaços de tensões e conflitos entre adultos e jovens. Na escola, não é diferente. É o local onde estão distante dos olhos de seus pais, estando mais a vontade para trazer a tona, sentimentos e ações vezes é ocultados.


Neste artigo discutimos alguns conceitos que transcorrem o cenário educacional e o mundo dos jovens, dialogando com as perspectivas de Dayrell (2003), Paiva, *et al* (2018), Altmann (2003), Caputo, (2012), Corti e Souza (2012). Apresentamos, aqui, um estudo de caso onde registramos a realidade anunciada pelos jovens egressos do Programa Autonomia, fazendo uso da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, e considerando as concepções de Kaufmann (2013) para a análise compreensiva da entrevista, dando evidência ao caráter qualitativo do estudo.

Para esta pesquisa, trouxemos a hipótese de que a escola busca ajustar seus objetivos e práticas docentes ao mundo juvenil, indo além, do seu papel de formação teórica e científica, sendo um elo de interação com mundo fora da sala de aula, de forma que não haja fronteiras entre a instituição e a dinâmica da sociedade, além de ser um espaço de escuta aos jovens. Essa hipótese se justifica por acreditamos em uma educação que corresponda às necessidades de formar para o mundo do trabalho e à prática social como prevê o Art. 1, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Prática Social defendido por Neto (2012), tornando indissociável da socialização. O ato de interagir e participar, ainda, como participam. Ressaltamos que a atual LDB tem fomentado para o mundo do trabalho e à prática social, e o primeiro recebe espaço privilegiado nas instituições escolares. Apesar do destaque dado ao trabalho, é possível dizer que vivemos um paradoxo, pois conforme nos afirma Pinto (2008) sobre os países subdesenvolvidos, a educação tem servido às demandas do capital, e ainda assim, há um crescente desemprego na faixa etária dos jovens. Podemos perceber as considerações da autora, pelos dados de recente pesquisa, registrada no primeiro trimestre do ano de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registra uma taxa de 27,3% de desemprego para jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2019a).

Compreendemos como Pinto (2018) que políticas que privilegiam o mundo do trabalho preconizam o setor econômico e mesmo sendo milenares, tem grande dimensão alienante, pois, inibem a participação social e fortalecem, as concepções dos poderes dominantes.

Diante dos pressupostos acima, levamos em consideração uma educação capaz de



responder às necessidades formativas da juventude, em que “todo conhecimento seja uma prática social do conhecimento, ou seja, uma prática que só existe na medida em que o indivíduo é protagonista e é mobilizado por um grupo social” (SILVA, 1996, p. 17). Para o autor há a necessidade da geração de conflitos e inconformidades de forma que propicie disputas pelo conhecimento, nesse sentido, não havendo espaço para neutralidade.

## O CENÁRIO EDUCACIONAL E O MUNDO JUVENIL

Nesta seção apresentamos a concepção de escola a partir do período moderno, isso por conta de suas impressões constarem, ainda, os dias atuais, contudo, não deixando de verificar as supostas mudanças ocorridas até o presente, que podem ser anunciadas pelos jovens entrevistados e estudos bibliográficos que discutiram o conceito de juventude/s e suas interações no que diz respeito aos temas, sexo, drogas e religiosidade.

A escola surge no Brasil com os ideais da idade moderna, sob o *pantheon* da Europa que visava o domínio das ciências e do próprio homem. Tanto a ciência quanto o Estado criam uma escola para formar força produtiva que nos deixou como herança alguns dogmas que correspondem apenas aos campos das ciências precisas, independentes e objetivas. Dogmas como estes, corroboram para um modelo universal de educação e cidadão, desconsiderando o fator social do homem, condição esta que não pode ser predita, tendo em vista que somos sujeitos historicamente em construção (SILVA, 1996; FREIRE, 1996).

Instituída para atender as demandas do século XVII, em plena expansão das máquinas e do capitalismo, a escola vem formar e instruir para o exercício reprodutivista do cidadão. Uma forma de desassociar razão e sentidos da vida, tornando a razão independente e automatizada e, por sua vez comprometida com a ciência, o que deságua na preocupação com o cenário econômico. Em colaboração, Silva (1996, p. 23) aponta que “a ciência moderna é forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema educativo como fora dele”.

No Brasil, até a década de 1980 o modelo de educação mergulhado nos dogmas da modernidade caminhava no sentido da produção de cidadãos para assumir uma função dentro da estrutura social, ou seja, uma educação voltada para a manutenção dos *status* dos ricos e não ricos, velando por velhas culturas mantidas desde outrora, tais como, escravizados e senhores, patrícios e plebeus. Somente após este marco progressista, foi possível pensar em uma educação crítica e conscientizadora, superando a visão técnica, linear e cartesiana (SILVA, 1996).

Aguçando as críticas ao cenário educacional, provocamos algumas reflexões a partir da

Figura 1, nos propondo a interrogar as mudanças ocorridas dentro de um século. Ao pensarmos nas últimas salas de aula que temos frequentado, é possível apontar semelhanças e diferenças.

**Figura 1.** Aula de leitura, seção masculina, 1939.



Fonte: Google imagens. Arquivo da EEPG Orozimbo Maia, Campinas.

A imagem acima corresponde à uma fotografia do século XX no Brasil, Estado de São Paulo, no período do movimento Escola Nova. Sua leitura vem nos mostrar que apesar de suas transições, perpassando a Lei 5.692/71, com uma tendência Liberal-tecnicista, Progressiva-Libertária e Progressista, no final dos anos 70, a escola chega ao século XXI com nuances que correspondem a uma formação fabril, em atendimento privilegiado ao setor econômico e uma educação acrítica e para a conformidade (SILVA, 1996).

É possível concordar com Silva (1996) que a escola vem sendo permeada por diversas contribuições teóricas, todavia, não havendo mudanças estruturais, o que não é possível afirmar quando nos referimos aos jovens ao considerarmos a concepção de Freire (1996) de que o homem é um sujeito histórico-social, um ser humano incompleto e em constante construção.

Feixa e Leccardi (2010) afirmam que “o tempo histórico-social e seus ritmos é visto como central para a definição das novas gerações e identidades sociais” (p. 199). Jovens nascidos ao final do século XX têm sido protagonistas nas mudanças históricas na política brasileira, apontamos para os movimentos: “Diretas Já!”, Fora Collor! Jornada de Junho e Movimento Ocupa nas escolas, estes dois últimos, já no século XXI, rompendo pilares da modernidade, o que possivelmente corresponde à consciência crítica expressada nas narrativas que veremos adiante com os jovens entrevistados.

Neste sentido, Feixa e Lecaardi (2010) apontam que “a formação das gerações foi conseqüentemente baseada em uma temporalidade concreta, constituída de acontecimentos e experiências compartilhadas” (p. 188).



## OS DESAFIOS QUE ATRAVESSAM A JUVENTUDE NEGRA

Antes de apontar os desafios e atravessamentos do mundo juvenil, queremos ressaltar que este artigo reúne os achados que correspondem aos jovens negros da periferia do município de Mesquita, já que trabalhamos na perspectiva de uma juventude plural (CORTI e SOUZA, 2012), pois, equivocadamente, olhamos para os jovens como membros de um único grupo, que sob o olhar homogêneo e universal, atentamos apenas para a idade a fim de apontar quaisquer diferenças entre eles.


Apesar das faixas etárias serem um importante indicador de criança, adolescente e adulto, o interesse neste momento não é destacar o viés biológico, considerado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que apesar de considerar as faixas etárias, o seu sancionamento impactou e ampliou programas sociais que visam promover a defesa dos direitos destes grupos (DIBA, 2012), todavia, nesta pesquisa é feita uma análise social dos aspectos que os levam a categoria a ser compreendida como plural de forma que independe a idade cronológica, a exemplo, gênero, etnia, escolaridade, moradia, remuneração, experiências, responsabilidades, religião etc.

Embora já haja o reconhecimento deste pluralismo, que alcançou, inclusive, os grupos etários com ações em atendimento às demandas dos aspectos sociais que atingem de maneira endereçada, Diba (2012) aponta que “parte deste grupo, mesmo tendo uma melhora em alguns dados, ainda sobrevive em situações de privação em relação a bens e serviços como habitação, educação, saúde, lazer, cultura, etc” (p. 40). Essas situações citadas, em grande medida podem determinar o quanto este período de vida, a juventude, se prolonga ou, não.

O período juvenil concentra muitos aspectos comuns nas condições, todavia, as singularidades não podem ser invisibilizadas. Considerando isso, Novaes (2007) aponta que “a condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios” (p. 1). Revela-se, assim, diferentes contextos e desafios que ditam os jovens, o que a torna a juventude plural:

Ser jovem implica possuir determinadas características e exercer certos papéis sociais. Como as sociedades não são iguais umas às outras, os papéis sociais atribuídos aos jovens variam entre elas – e dentro delas. Por isso não se pode formular um conceito universal e homogêneo de juventude, pois como categoria social ela muda conforme a sociedade em questão (CORTI e SOUZA, 2012, p.18)

Dessa forma, compreendemos que não há uma única juventude, apesar de existir a delimitação etária. O que defendemos são as múltiplas formas culturais, territoriais, de



existências, socioeconômicas e etc, de ser jovens na sociedade brasileira, uma vez que ser jovem na Baixada Fluminense não é o mesmo que ser jovem na Zona Sul carioca, tampouco, ser jovem do interior do Estado.

A partir desta concepção, analisamos se a escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada na periferia do município de Mesquita durante a passagem dos dois jovens pelo EF, anos finais, do Programa Autonomia para a correção de fluxo, apresentando diálogos com essa juventude negra e de classe popular, buscando compreender como lidou esses atravessamentos enquanto estudantes. Sendo esse o foco da pesquisa, analisar a partir dos aspectos comuns dos entrevistados: etnia, classe e escolarização, as singularidades e experiências dos jovens com a escola e seus desafios enquanto jovens moradores de periferia.

### **A ENTREVISTA COMPREENSIVA: ENTRE O DITO E O NÃO DITO**

Com a juventude, aqui, representada, foi possível explorar demandas como a religiosidade, o uso de drogas e o sexo por meio dos áudios e imagens que apresentam suas memórias, experiências e saberes enquanto jovens de classe popular do município de Mesquita. Os referenciais teóricos, que corroboram para a concepção de juventude como múltiplas possibilidades de existência e resistências partem do modo de vida que está inserido em determinadas regiões atravessadas pela cultura, economia, socialização e etc.

Neste artigo utilizamos novos pseudônimos para preservar as identidades dos jovens, bem como, a produção anterior que buscava por outro viés, diferentes objetivos. Aqui, chamamos a entrevistada de Dandara, por percebermos em nosso último diálogo realizado no ano de 2019, o seu empenho em desafiar os modelos de opressão sobre o gênero feminino. O entrevistado, chamamos de Cáo, por demonstrar seu envolvimento político e ativista em prol das minorias em último contato, também no ano de 2019.

A pesquisa buscou levantar e propiciar a visibilidade às questões suplantadas pela escola que ecoam apenas no seu entorno ou, nos corredores desta. Dois jovens, a época com 20 anos, egressos do Projeto Programa Autonomia, foram entrevistados em setembro de 2017, após três anos de conclusão (2013) desta etapa obrigatória da Educação Básica, Ensino Fundamental.

O primeiro contato com os jovens foi através de redes sociais, para um trabalho envolvendo a técnica de grupo focal, no entanto, a impossibilidade e ausência de outros jovens participarem, os quais pertenciam a mesma turma, culminou em entrevistas semiestruturadas, no espaço já cedido pela entrevistada Dandara, o terraço de sua residência localizada na parte



mais alta do Morro da Caixa d'Água no bairro de Juscelino, na cidade de Mesquita.

Apesar do cumprimento de todas as etapas do planejamento para a realização do grupo focal com os dez jovens convidados, circunstâncias de saúde, trabalho e família impossibilitaram a participação dos outros oito jovens. Situação esta que favorece a nossa reflexão sobre a discussão dos dogmas da modernidade, que mesmo com métodos e cronogramas, estes não correspondem e satisfazem situações que pertencem ao campo social.

Já com gravadores, câmera e roteiro, iniciamos a entrevista procurando manter o caráter interativo, para evitar a rigidez de um interrogatório e não influenciar nenhuma das respostas, já que corresse o risco de ser respondido não o real, e sim, o ideal numa parâmetro universalista, pois as questões exigiam as impressões e os saberes dos entrevistados sobre assuntos considerados tabus na sociedade, sexo, drogas e religiosidade (KAUFMANN, 2013). Acerca da certeza sobre as respostas:


Num primeiro momento, a entrevista é um papel como qualquer outro, que põe em cena a pessoa sob um ângulo particular. Na medida em que o informante ultrapassa este estágio e se envolve pessoalmente, ele se libera justamente dos contextos particulares em que sua identidade está sujeita a apenas um aspecto, e fala mais profundamente de si mesmo: a entrevista compreensiva produz efeitos de verdade (KAUFMANN, 2013, p. 111).

Acerca da entrevista, o roteiro foi previamente elaborado com poucas questões, contemplando os atravessamentos dessa juventude, todavia, procurando aprofundar cada uma delas, inclusive as questões suscitadas pelos entrevistados, pois são fontes de exploração. Outro princípio é desmontar hierarquia, embora, Kaufmann (2013) oriente sobre a conduta do entrevistador, “o ideal é romper a hierarquia sem cair numa equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente”(p. 80).

Outro princípio que consideramos é o processo de escuta. Kaufmann (2013) orienta a “compreender, com amor e consideração, também com intensa sede de saber” (p. 85). São pontos para além de coletar metainformações, falamos de compreender a criação dos sentidos dados pelos entrevistados, rompendo como a lógica da entrevista, e buscando a compreensão, inclusive as manifestadas por emoções e expressões, justificando a importância da gravação das imagens e áudios: “a oralidade parece infinitamente mais rica e complexa (...). A oralidade é também mais viva, ela permite um acesso mais direto à emoção e um mergulho mais íntimo na história de vida” (IDEM, p. 123-124).

A partir da perspectiva anterior, percebemos que Dandara no que se refere à religiosidade demonstra afinidade e responsabilidade com a igreja que frequenta. Como membro líder do grupo de louvor da sua congregação precisou fazer algumas renúncias para





permanência no ministério, deixando de frequentar o grupo de teatro, onde demonstra pesar e tristeza, pois segundo Dandara, a congregação não permitia que ela dividisse sua atenção, sendo necessário fazer uma escola. Apesar de gostar muito do teatro, optou pela liderança de louvor na igreja e não se arrepende.

Indagados sobre a aula de religião na escola, explicamos que esta se ampara na Lei Estadual nº 3.459/2000, que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas, tendo sua obrigatoriedade a toda a educação básica, à educação profissional e à educação especial, não se restringindo, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, ao Ensino Fundamental (CAVALIERE, 2007).


O entrevistado Caó, relembra as aulas de ensino religioso quando ainda frequentava uma turma regular, no EF, antes de ingressarem no Programa de Correção de Fluxo. É relatado, primeiro, sobre sua experiência na umbanda. A casa de sua avó enquanto centro, por isso cresceu neste universo, embora já tenha ido à igreja. Pontua sua angústia por sentir que os demais religiosos inferiorizam e endemonizam a umbanda,

Caó revela um cenário extra escolar. São memórias de experiências fora da escola que muito se relacionam com a própria. Se a escola seleciona os conteúdos por uma suposta hierarquia e os difundi durante os anos de escolaridade, em grande medida isso será refletido na sociedade, tencionando para o modelo de sociedade desejado por um grupo.

Neste caso, Caó relata que durante as aulas de ensino religioso na escola, a professora apresentava a perspectiva Kardecista, e visivelmente demonstrava-se uma pessoa que queria os converter. Situação que causava desconforto em alguns. No Programa de correção de fluxo não existia as aulas de ensino religioso. Percebemos que o processo de colonização dos alunos revela a ausência de uma discussão plural e democrática, conforme salienta a LDB nº 9.394/96.

Destacando outra doutrina, a pesquisa de Caputo (2012) exhibe pontos de vistas dos professores sobre o ensino religioso. Quando questionados sobre a disciplina, se apresentam a favor enquanto a discussão permear as religiões católica e evangélica. Porém os votos não são os mesmos quando associados ao candomblé. Assim, quando o Outro não compartilha da mesma cultura, sendo percebidas outras identidades, os efeitos são devastadores e conflitantes, conforme é apontado por Oliveira (2007):

Toda identidade para se erguer se depara com outras identidades, estabelecendo com estas uma atitude relacional de aproximação e/ou de afastamento. O problema no segundo caso se dá quando esta atitude de afastamento se configura num comportamento de negação do Outro, que se expressa numa não-aceitação de suas diferenças, transformando-se numa postura, em âmbito democrático, que inviabiliza



a este diferente o direito, a legitimidade de existir, de não ser semelhante (OLIVEIRA, 2007, p.225).

Os jovens entrevistados possuem identidades religiosas diferentes, e mesmo assim passam por pressões e críticas, na escola e fora dela. Dandara conta que é constantemente coibida e cerceada para que seu comportamento seja irrepreensível, e siga padrões evangélicos, enquanto Caó, sofre repressão e é diminuído naquilo que acha que poderia ser, umbandista.

Verificamos a partir desses exemplos, como estamos longe de vivermos o que a Constituição Federal de 1988 recomenda e torna obrigatório, em prol da democracia. Enfatizada pelo artigo 5º, considera que todos nós somos iguais na presença da lei, em específico o inciso VIII: “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (...)” (BRASIL, 1988).

Ao anúncio da próxima dimensão explorada, o uso de drogas, Dandara relata nunca ter se envolvido com drogas ou bebidas alcóolicas, diferente de Caó, que conta sua experiência com drogas enquanto estudante. Diz ter feito uso de bebidas alcóolicas e de um entorpecente conhecido como cheirinho da loló, muitas vezes atrás da própria escola. Reitera que devido à dinâmica do Programa Autonomia ser diferente das aulas regulares, que mantinha o rodízio de professores preconizando seus conteúdos, no Programa havia um espaço maior para os alunos discutirem sobre questão que não estavam ligadas diretamente aos conteúdos que deveriam ser aplicados, já que a cada dois tempos de aulas, iniciava-se outra disciplina. Colocou ainda a discussão sobre drogas em uma categoria que chamou de “coisas pessoais” e, ressalta que isso contribuiu para deixar de ser usuário, permanecendo apenas com a bebida alcoólica ao sair com os amigos.

Para o entrevistado o assunto sobre o uso de drogas não é umas das responsabilidades da escola, nos fazendo compreender a unidade tal qual um espaço imaculado, universalista, produtora e transmissora de um “conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender único” (ARROYO, 2011, p. 42).

Dayrell (2003) nos mostra o quão a escola é lembrada como um território distante dos interesses e necessidades dos jovens. Falar de drogas em sua maior parte recai no discurso da repressão social, que, por conseguinte, é refletido dentro da escola, local que vivencia o período da adolescência. Triana e Oliveira (2009) consideram sobre os educadores que:

Ao invés de procurarem construir um discurso próprio, aberto às questões dos jovens e considerando seus pontos de vista, e com um enfoque múltiplo, os educadores, pelo contrário, tendem a optar pelo discurso pronto, oficial, repetindo as palavras de ordem da abstinência, da criminalização e repressão de toda e qualquer substância ilícita que altere a consciência (TRIANA, Oliveira 2009, p. 9, *apud*, ACSELRAD, 2000, p.164).



Pelas narrativas de Caó percebemos que a bebida alcoólica não é entendida na categoria das drogas, expressando ser apenas uma forma de interação social. De acordo com Paiva, *et al* (2018, p. 155) a bebida alcoólica é a substância com maior prevalência nos jovens: “ 7,1% (n = 42) dos escolares usaram derivados do tabaco, 46,8% (n = 275), bebidas alcoólicas, 1,5% (n = 9), maconha, 0,7% (n = 4), cocaína, 1,7% (n = 10), inalantes, e 0,2% (n = 1), alucinógenos”.


Paiva, *et al* (2018), reiteram o paradoxo social: “por um lado, condena o uso de álcool pelos jovens, mas, por outro, é permissiva ao estímulo do consumo por meio da propaganda publicitária” (p. 156). Compreendemos assim, que as drogas lícitas, como bebida e cigarro veiculam e seduzem os jovens a fim de atrair lucros e publicidade, desconsiderando os malefícios que podem vir a causar a esse grupo populacional.

Sobre o sexo, perguntamos como essa questão era abordada na escola. Dandara relata que a escola reproduz mais do mesmo, os mesmos assuntos e palestras que se repetem ano após ano, abordando as formas de prevenir gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Dandara demonstra ser entediante participar dessas atividades, quando diz que não tem nada de interessante ou atraente nas propostas que vêm se repetindo na escola. Exemplifica com um colega de sala que engravidou aos 16 anos, mesmo após tantas palestras dadas pela escola.

Caó já diz que “os professores eram caretas”, mas lembrou de um episódico que relata ter sido único em toda sua vida escolar. Conta que em uma aula, que já não lembra a série que frequentava, a professora falou de sexo com o foco do prazer. Mas a conversa não se estendeu, sendo apenas um momento para se falar besteira e rir um pouco, como aponta.

Apesar de Caó considerar o momento extrovertido, chamou-nos atenção à relevância de sua fala no que se refere “os professores eram caretas”, pois suas impressões deságuam nas estatísticas vistas em Barros e Colaço (2013) que são produzidas pela saúde pública, sobre a gravidez na adolescência: de que a sexualidade de adolescentes e jovens é reelaborada como um problema social, ou seja, acaba por realimentar o controle sobre a sexualidade juvenil à luz das consequências negativas de suas práticas sexuais.

Ainda no que se refere a esse diálogo, Altmann (2003) defende que a escola é um espaço de discussão sobre a sexualidade das juventudes. No entanto, questões como estas não devem ser vistas por perspectivas éticas moralistas. O autor reforça que há um problema de saúde pública e nesse sentido “a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes” (p. 283).



Tendo em vista as questões anteriores, trazemos a discussão o movimento intitulado de Escola sem Partido<sup>iii</sup> (BRASIL, 2014), conhecido também entre a categoria de docentes, como Lei da Mordaça, este é um projeto que vem sendo discutido desde 2014 e tem trazido muitos paradoxos e ambiguidades no que se refere a temas importantes que perpassam pela escola, inclusive tem como foco atacar a pluralidade de ideias assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

O projeto considera que a discussão de gênero, sexualidade, etc, como supostas “doutrinações” de professores sobre alunos. Acerca disso é possível emergir algumas de suas dicotomias e paradoxos, a exemplo do o Art. 2º, inciso I do referido Projeto de Lei, o qual preconiza que “a educação nacional atenderá à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.

Nesta conjuntura, em seu art. 2º, o Projeto de Lei ainda prevê a proibição da discussão de assuntos relacionados a gênero e à sexualidade, acreditando distanciar o educando da realidade em que ele está inserido, ou seja, “não seria falacioso pensar em uma escola politicamente neutra?” (COPAVERDE, LESSA, LOPES, 2018, p.215)

Neste contexto, inferimos: isso seria possível? Como não discutir, nos dias atuais, a homofobia, a questão de gênero, o feminicídio, a intolerância (de diversas maneiras)? Esses diálogos estariam restritos aos familiares e aos amigos? Vejamos o que diz o entrevistado Caó:

Eu gostava de conversar com os professores, e não com o meu pai. Era uma conversa aberta. Isso era com professores de humanas. Me sentia confortável. Embora meu pai seja psicólogo, não havia uma relação pai e filho. Não me sentia confortável para conversar com ele sobre determinados assuntos.

De acordo com Altmann (2003), as conversas entre pais e filhos são reduzidas a uma sequência de conselhos, a exemplo, “Tome cuidado!”, “Olha a barriga!” (p. 297), e é semelhante ao que (BARROS e COLAÇO, 2013) nos demonstra quando o tema se materializa por meio de tensões entre a voz do jovem e a voz dos adultos. Ou seja, a voz dos adultos costumava aparecer na fala dos jovens sob a forma dos discursos religioso, científico, pedagógico e midiático quanto às experiências juvenis.

Compreendemos que durante a juventude, a sociedade tende a listar aos jovens os comportamentos e hábitos desejáveis criando expectativas sobre o grupo, diferente do que possuem como anseios e desejos. Entretanto, jovem tem o seu próprio modo de ser jovem, um caminho assim pode nos levar a imensas frustrações, por conseguinte, criar e propagar uma imagem negativa sobre esses jovens. Todavia, nos propõem outra leitura, sendo esta mais próxima da vida real (DAYRELL, 2003; CORTI e SOUZA, 2012).



O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos (DAYRELL, 2003. p. 49).

As experiências juvenis estão para além do planejamento para o futuro, situação de constante preocupação da escola. Para Corti e Souza (2012), “os jovens participam ativamente da vida social, trabalhando, votando, vivendo sua sexualidade” (p. 19).

Em recente contato, no ano de 2019, pelo canal das redes sociais, buscamos verificar a possibilidade de novo encontro com os jovens, ambos concordaram e anunciaram que há outras questões que necessitam aprofundar, pois segundo Caó, na entrevista de 2017, mantinha um conhecimento raso sobre as coisas, sendo necessário discutir assuntos como o empoderamento racial e de gênero, como também as representações.


Caó relata ter conhecido um mundo diferente de 2017 para os dias de hoje. Escreve em um pequeno diálogo oportunizado pela rede social que percebe como pessoas jovens e negras desempenham um papel importante na sociedade e tem discutido isso em coletivo, mensalmente com amigos. Diz que entre as pautas de discussões estão “o hétero, o negro, o gay, o homem e a mulher”. O objetivo do encontro é compreender os fenômenos e informar o outro, demonstrando interesse pela transformação social e pela Educação quando revela que tem o objetivo de cursar Licenciatura em Letras.

Dandara apresentou uma narrativa descolonizada, mudanças estéticas que se aproximam da beleza afro-brasileira e demonstrou interesse no próximo encontro. Mas não foi possível um diálogo maior devido a rotina de trabalho da jovem, que demonstra gostar da sua profissão. Recentemente Dandara concluiu o curso de *NailDesing*, tem se dedicado na profissão em um espaço destinado para mulheres (esmalteria) onde se sente a vontade para desconstruir as formas de preconceitos que atravessam o espaço, ajudando assim, as mulheres que apresentam baixa autoestima devido ao estereótipo universal de beleza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos perder de vista que a temática juventude deve ser vista do lugar de onde falamos. Neste caso, de jovens de classes populares, com distorção série-idade e mergulhados em realidades que apesar de diferentes no espaço, se aproximam na variável origem social.

Além disso, é preciso superar a concepção hegemônica de juventude, tendo em vista a questão geracional, diferentes contextos e desafios, superando assim, a ideia linear. São



múltiplas formas de cultura, de território, de existência e socioeconômica que influenciarão diretamente no modo de ser jovem.

Ao entrevistarmos os jovens neste trabalho é possível levar em consideração que temas como drogas, sexo, religião, permeiam a vida de quaisquer jovens na sociedade contemporânea, as diferenças destas experiências serão emersas no *modus vivendi*, nos sentimentos e nos relacionamentos encontrados no decorrer de suas trajetórias.


Percebemos a dificuldade dos jovens em dividir o tempo entre as tarefas desempenhadas fora do ambiente escolar, bem como lidar com opiniões negativas e contrárias de seus familiares, contribuintes para a não continuidade da experiência extracurricular, como é o caso de Dandara que deixou o teatro.

Consideramos os temas abordados em nossas entrevistas comuns entre jovens, mas que ao irem ao encontro do cotidiano da escola percebemos o conflito, o choque e a cristalização de determinadas abordagens, o que ao contrário, deveria ser inerente ao espaço escolar, tendo em vista que é um espaço de desenvolvimento humano e educacional para a formação plena.

O modelo de educação que se quer inscrever nos jovens os leva a considerar que temas como drogas não fazem parte do universo de discussão em sala de aula, ainda mais em turmas regulares, caracterizadas pelo rodízio de professores, privilegiando o viés conteudista. Torna também entediante a abordagem de assuntos como sexo, onde permeiam a prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. No que tange a religiosidade, esta não possui relevância se não está inscrita no modelo apresentado pelo docente e/ou escola.

O que vimos, de acordo com as falas dos jovens são temáticas restritas e veladas e que apenas passavam por meios de controle que se pautavam em políticas de governo que privilegiavam os setores econômicos, deixando passar oportunidades de aprendizado e de trocas de experiências ricas na vida do jovem. Indicadores como estes, são reforçados pela narrativa dos jovens, exemplo disso, é a citação de uma aluna na turma que engravidou. Isso demonstra o quanto a escola tem apresentado discursos vazios.

Esses atravessamentos e desafios que estão no mundo dos jovens é a sua realidade concreta, e se o conhecimento tende por dialogar com a realidade, questões como estas não são ilegítimas. A formação humana está para além da produção de força de trabalho, está para nossa reflexão, para a construção da autonomia e conscientização de que somos sujeitos capazes de deliberar sobre nós.



Finalmente, não menos importante, se não é na escola que podemos abordar temas educacionais contemporâneos, onde mais abordaremos? Para quem os jovens podem indagar? Pode ou não, uma professora falar de sexo de forma não científica? O que os jovens esperam de seus professores? Que escola pode contribuir para uma formação cidadã? Seria, a escola que não tem partido e que declaradamente assume políticas pautadas na individualidade e na opinião de pequenos grupos? As respostas são dadas conforme sua perspectiva de mundo, assumindo ou não, uma sociedade democrática e não uma sociedade partidária. Ser neutro também não é tomar partido?

Reiteramos a necessidade de a escola buscar uma conexão e interação com os jovens. Apesar dos gritos, estes são inaudíveis, devido às fronteiras postas entre escola e sociedade. O suposto papel da escola com mero espaço de aplicação de conteúdos previamente selecionados colabora para um modelo universal e imaginário de instituição, onde, possui interesses não alinhados com os das juventudes, no caso, aqui, negra e de classes populares.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**. 2003: pp. 281 – 315. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12.pdf>. Acesso em 25/12/2018. Acesso em: 22 de fev, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.


BARROS, João Paulo Pereira; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Sentidos sobre "sexualidade" e "drogas" entre adolescentes no contexto escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.13, nº1, 2013.

BRASIL, **Constituição da República Federativa de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 de dez, 2018.

BRASIL, **Projeto de Lei nº 7.180/2014 - Comissão Especial Escola sem Partido**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 20 de fev, 2020.

BRASIL, **Projeto de Lei nº 246/2019 – Escola sem Partido versão 2.0**. 2019a. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=PL+246/2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=PL+246/2)>. Acesso em 20 de fev, 2020.

BRASIL, Portal Câmara dos Deputados. **Governo espera que qualificação ajude a reduzir desemprego entre jovens**. Notícias. 2019b. Disponível em:



<https://www.camara.leg.br/noticias/610573-governo-espera-que-qualificacao-ajude-a-reduzir-desemprego-entre-jovens/>. Acesso em: 25 de fev, 2020.

BRASIL, **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 30 de dez, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

COPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem partido” pra quem? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 204-222, jan./mar. 2019.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: Subsídios para educadores**. Ação Educativa. 2ª Edição. São Paulo. 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24. Set/out/nov/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 24/12/2018. Acesso em: 18 de dez, 2018.

DIBA, Denise. **De pontos de drogas à pontos de cultura: juventude, teatro e promoção da saúde – o grupo Pombas Urbanas em Cidade Tiradentes**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Medicina de São Paulo. Programa de Medicina Preventiva. São Paulo, 2012.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude **Sociedade e Estado**. vol.25 no.2 Brasília May/Aug. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003). Acesso em: 22 de fev, 2020.


FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ : Vozes ; Maceió, AL : Edufal, 2013.

NETO, Nécio Turra. **Múltiplas Trajetórias Juvenis: Territórios e rede de Sociabilidade**. São Paulo : Paco, 2012

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade : jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**, ano. 1, nº 2. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-novaes.pdf>. Acesso em: 07 de set, 2019.





**OLIVEIRA**, Aurenéa Maria de. Estudos de Sociologia. **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE/PPGS**, v. 13, n. I, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235387>>. Acesso em: 30 de dez, 2019.

PAIVA, Haroldo Neves de. *et al.* Associação do uso de drogas lícitas e ilícitas, sexo e condição socioeconômica entre adolescentes de 12 anos de idade. **Cadernos Saúde Coletiva**, 2018, Rio de Janeiro, 26 (2): 153-159 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v26n2/1414-462X-cadsc-26-02-153.pdf>>. Acesso em: 26 de dez, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2008.

RIO DE JANEIRO, **Lei 3.459/2000, de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>>. Acesso em: 22 de fev, 2019.

RIO DE JANEIRO, **Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a fixação de Diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: parte 1: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano XLI, n. 169, p. 13, 16 set. 2015

SILVA, Luiz Eronda. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre : Sulina, 1996.

TRIANA, Bruna Nunes da Costa., OLIVEIRA, Lucas Amaral de. **Juventude e drogas: uma outra abordagem**. II Simpósio 2009: Escola e Juventude GT 2. GAES: Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/ARTIGO%20JUVENTUDES%20E%20DROGAS%20-%20BRUNO%20E%20LUCAS%20gt%202.pdf>>. Acesso em: 23 de dez, 2019.

---

<sup>i</sup> O Projeto de Correção de Fluxo, intitulado de Programa Autonomia, é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, que buscou diminuir a distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

<sup>ii</sup> A política de Correção de Fluxo tem como objetivo atender as especificidades dos estudantes em defasagem idade/ ano, por meio de currículo, metodologia e material pedagógico próprios, acompanhados de formação continuada de professores, permitindo, assim, equalizá-los frente as demais que se encontram na série correspondente a sua idade, conforme matrizes, no Anexo VI (BRASIL, 1996; RIO DE JANEIRO, 2015).

<sup>iii</sup> O Projeto de Lei está disponível em PL 246/2019. Em 2019 o Projeto ganhou a versão 2.0 dando o direito a gravarem as aulas; assegura anonimato ao ser disponibilizado um canal de comunicação ao Poder público etc (BRASIL, 2019b).



# CAPÍTULO 24

## A VOZ DO SILÊNCIO: UMA ANÁLISE SOBRE A DOCÊNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIANTE DA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Victor Pereira de Sousa, Mestrando em Geografia, UFRRJ

### RESUMO

A história da educação é capaz de nos mostrar diferentes caminhos percorridos até a contemporaneidade, e isso nos permite perceber que avanços e retrocessos fazem parte desse percurso. Dessa forma, desigualdades sociais são transformadas em desigualdades educacionais que resultam por oprimir, discriminar e menosprezar indivíduos que acabam por ter suas histórias silenciadas no espaço-tempo, como ocorre com as questões de gênero. Nesse patamar, por meio de sólida pesquisa bibliográfica acerca da problemática levantada, o presente texto tem por objetivo analisar as desigualdades de gênero no decorrer de determinados momentos que concretizam a história da educação, ressaltando as dicotomias nas quais homens e mulheres sofrem, em diferentes escalas. Além disso, objetiva-se também refletir sobre as problemáticas como pautas atuais de discussão na docência, utilizando como exemplo o campo da Educação Infantil. Assim, a luta por justiça social no âmbito educacional é fundamental para um exercício pleno da cidadania e da democracia e analisar a história da educação nos possibilita isso.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Educação. Gênero. Docência.

### INTRODUÇÃO: DE QUE HISTÓRIA É ESSA QUE ESTAMOS FALANDO?

*estamos com medo.  
nosso sistema educacional nos diz que  
podemos ser todos  
grandes vencedores.  
eles não nos contaram  
a respeito das misérias  
ou dos suicídios.  
ou do terror de uma pessoa  
sofrendo sozinha  
num lugar qualquer*  
(Charles Bukowski, “O Estouro”)

A História se apropria do passado para entender o presente e contribuir para um novo futuro. Além do mais, a História também está muito relacionada à experiência humana. Todo ser humano, desde pequeno, utiliza a experiência em seu cotidiano. Uma criança, mesmo que ainda bem pequena, ao colocar o dedo em uma tomada e levar choque acaba aprendendo que cada vez que fizer isso levará choque. Portanto, podemos associar tais situações ao fato de que nossa experiência faz com que o passado passe a fazer sentido e, assim, ganha importância, afinal, aprendemos por meio de experiências anteriores.



Assim, utilizamos nossa experiência para aprender com nossas vivências, mas também somos capazes de aprender por meio de vivências coletivas, onde fatos e acontecimentos que ocorreram com pessoas ou grupos ao nosso redor aproximam nossas vivências e concretiza a experiência humana de viver em sociedade.

As noções de passado, presente e futuro, nessa perspectiva, são fundamentais para nossa existência e sobrevivência e entender essas noções torna-se uma necessidade. Nesse patamar, quando compreendemos que nossas experiências estão relacionadas com experiências coletivas, ou até mesmo com outras experiências individuais, acabamos por concretizar nossa participação como agentes ativos no tecido social do qual constituímos e somos constituídos.

Levando isso em consideração, devemos ter a consciência crítica de que no passado, no presente e, possivelmente, no futuro, vivemos em um mundo fraturado exponencialmente por desigualdades sociais. Tais desigualdades atravessam nossa sociedade de diferentes formas e as desigualdades de gênero estão inseridas nesse contexto.

Todavia, as questões de gênero sofrem ao longo do tempo, e ainda sofrem, com o silenciamento que marginaliza e oprime as diferentes insurgências de gênero que se encontram fora do padrão cis-heteronormativo. Mas não somente essas pessoas. Mulheres cis-heterossexuais também sofrem desse silêncio por parte de uma sociedade machista, fundamentada no patriarcado, que subjuga e inferioriza as mulheres.

As problemáticas de gênero estão inseridas na educação de forma direta e indireta, mas essa discussão por muito tempo foi silenciada. As relações entre mulheres e homens ao longo do espaço-tempo em âmbito educacional estão imersas em hierarquizações, ambivalências e discriminações que se instauram desde que a criança entra na escola e perpassa por toda a comunidade escola, inclusive entre profissionais da educação.

Esse silêncio precisa ganhar voz e vez e a analisar a história da educação sob a perspectiva de gênero é fundamental para compreendermos como diferentes experiências, individuais e coletivas, ao longo do espaço-tempo, vão se consolidando e abrindo margem para diferentes pautas de discussão.

Dessa forma, por meio de sólida pesquisa bibliográfica em contribuições acadêmicas de intelectuais como Candau (2011) sobre a educação, Prá e Cegatti (2016) e Didonet (2001) sobre a história da educação, Meyer (2008) sobre as questões de gênero e Andrade (2010) e Ramos (2017) sobre as problemáticas de gênero na Educação Infantil, o presente texto tem por objetivo



analisar as desigualdades de gênero no decorrer de determinados momentos que concretizam a história da educação, ressaltando as dicotomias nas quais homens e mulheres sofrem, em diferentes escalas. Além disso, objetiva-se também refletir sobre as problemáticas como pautas atuais de discussão na docência, utilizando como exemplo o campo da Educação Infantil.

Assim, pensar em uma educação livre, autônoma e como principal ferramenta de mobilidade social é pensar, também, no rompimento da desigualdade de gênero entre docentes, em qualquer nível da Educação. Contudo, esse tema ainda se mostra como polêmico em nossa sociedade que ainda apresenta raízes muito profundas do conservadorismo. Buscando caminhos que nos proporcionem chegar a uma democracia verdadeiramente de direitos. Onde a justiça social seja prioridade.


A educação na [...] tem de se enfrentar no próximo milênio, que já está em processo, com questões radicais: construir e/ou promover ecossistemas educativos diversificados, multiplicar os seus lócus e reinventar a escola. Somente assim poderá dar resposta aos desafios do continente: assumindo uma configuração plural, reconhecendo o conhecimento e as práticas educativas produzidas e acumuladas no continente, fazendo da escola um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania. Uma proposta educativa ampla e consciente, capaz de contribuir para encontrar respostas aos desafios que todo o continente está chamado a enfrentar para construir sociedades onde a justiça, a solidariedade e a felicidade sejam direitos de todos. Sem horizonte utópico é impossível educar (CANDAU, 2011, p. 15-16).

Contudo, é importante afirmar que a diversidade de gêneros que foge do binarismo de gênero entre mulheres e homens é reconhecida e valorizada nas ideias e perspectivas assumidas por essa pesquisa, mas que para aprofundamento na temática levantada por esse texto foi preciso fazer um recorte de análise entre os gêneros masculino e feminino, independentemente das sexualidades assumidas por cada indivíduo.

## **PERCORRENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Falar de gênero abre espaço para amplas discussões que envolvem as mais diferentes escalas do nosso tecido social. Nesse patamar, é importante ressaltar que o conceito de gênero assumido por esse texto vai de encontro com as concepções de Meyer, ao entender que:

O conceito de gênero indica o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao



longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais (MEYER, 2008, p. 25).

Para Meyer (2008, p. 25), as concepções sobre gênero não param por aí, pois, “O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente [...]”. Desse modo, a melindrosa questão de gênero vai se aprofundando cada vez mais, considerando a ruptura entre homens e mulheres na qual se estruturou a sociedade.

A mulher é apresentada como o oposto do homem, só que esta não é uma simples oposição: ela é, como todas as oposições binárias que estruturam o pensamento moderno, uma oposição hierarquizada, em que um dos termos da equação é socialmente menos valorizado que o outro. As oposições binárias são, também, relações de poder [...] (MEYER, 2008, p. 25).

As problemáticas de gênero ainda apresentam grande impacto na sociedade devido às fortes raízes do conservadorismo e se tornam ainda mais complexas por serem atravessadas por outras questões sensíveis de nossa sociedade, como a classe, raça, etnia, sexo, religião e outras, que, ao se inserirem no campo da educação tornam-se ainda mais polêmicas do que fora dele. Isso porque vivemos em uma sociedade ainda marcada pelo preconceito, a discriminação e a opressão que permeiam o campo educacional e acabam por reduzir discursos emancipatórios a visões unilaterais da pluralidade humana, incluindo a diversidade de gênero.

Contudo, é necessária a compreensão de que esse atravessamento também é responsável pela constituição de diferentes saberes e verdades que consolidam a importância do debate e da disseminação de informações sobre tais assuntos, no objetivo de superarmos tais preconceitos e discriminações. Candau (2011, p. 9), reforça que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da sociedade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo. Elementos considerados constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema a se resolver”.

Temos como exemplo a Educação Sexual subjugada a questões que não fazem jus a sua importância diante do exercício pleno da cidadania que ultrapasse barreiras como a de discriminação, opressão e estigmas de gênero e sexualidade. Indo além das questões biológicas e entendendo o ser humano também como uma construção histórico-cultural no espaço-tempo.

Desse modo, é certo acreditarmos que o meio educacional é espaço legítimo e adequado para o ensino, tanto pelo seu reconhecimento social quanto por sua organização sistemática e



temporal na oferta de currículos oficial e extra oficial. Por isto, este espaço pode ser tanto benéfico quanto prejudicial pois, todas as ações, comportamentos e valores ali tratados são legitimados. Há de se ter um olhar atencioso para a condução dos comportamentos, atitudes e valores expressos por todos da comunidade educacional.


Nesse patamar, é preciso repensar as formas com que a educação se estruturou, com forte arcabouço conservador, deixando de lado a problemática de gênero, como se ela não existisse. Tais questões tem raízes tanto no fenômeno educacional como nas instituições escolares e estão rodeadas não só pelas questões docentes, mas sim, pela rede que compõe todo o sistema escolar.

Pois, durante longos períodos da história da educação o privilégio de fazer parte dela foi dado a uma minoria considerada apta à vida acadêmica. Assim, desde o alunato até o corpo docente o campo educacional era preenchido predominantemente por homens de famílias renomadas. O viés iluminista trouxe para a educação um arcabouço desse cenário em diferentes países europeus, mas não só neles. Em território brasileiro e em outros países latino-americanos, como apontam Prá e Cegatti (2016, p. 217), diversos “projetos políticos, inerentes à democracia moderna e às tradições liberais e republicanas, normatizaram as vantagens masculinas”.

Pensar na questão do gênero na educação é pensar em uma educação verdadeiramente democrática, assumindo patamares dignos de justiça social e igualdade de direitos. Mas isso ainda é, infelizmente, um grande desafio. No decorrer da história, as divisões entre os gêneros na educação foram marcadas por claras dissonâncias. Isso porque enquanto a educação dirigida às meninas apresentava um caráter mais próximo as atividades domésticas, como noções de cozinha, costura e bordado, os meninos aprendiam sobre geometria, história, geografia, retórica e filosofia.

Portanto, homens e mulheres viveram e ainda vivem a história da educação de modo diferente, muito longe do que se busca na igualdade entre os gêneros. Isso afeta claramente nossa sociedade, onde há a dominação masculina em diferentes níveis sociais e a escola ainda reforça esse problema, reproduzindo desigualdades sociais e as transformando em desigualdades sociais.

Tais questões se refletem com muita clareza no mercado de trabalho, onde a própria docência é completamente atravessada por questões de gênero. Mas não só ela. Muitos ainda



são os empregos divididos por gênero e isso está marcado na história da educação dentro e fora no território brasileiro.

Educação e docência estão entre os espaços sociais aos quais as mulheres acederam mais cedo e se incorporaram mais facilmente ao mundo do trabalho. Esse cenário desvelou a tendência à feminização de determinadas carreiras profissionais, áreas de estudos e certos níveis de ensino, especialmente nas etapas iniciais de instrução. Sem embargo, as demandas das mulheres por acesso à educação e ao mercado laboral exigiram delas enfrentar o desafio de reservar algum lugar às tradicionais obrigações femininas derivadas da maternidade, das funções domésticas e das tarefas de cuidado (PRÁ & CEGATTI, 2016, p. 215).

Desse modo, ao olharmos ao nosso redor não fica difícil perceber como essas desigualdades estão permeadas em nosso tecido social. Ainda hoje há uma forte divisão de gênero em nossa sociedade e isso foi e ainda é reforçado pelas instituições escolares. Sabemos que a escola não pode estar isolada da realidade social na qual está inserida e, da mesma forma, a sociedade precisa fazer parte dos movimentos escolares que ressignificam nossas gerações ao longo do tempo. Por isso é tão importante a percepção crítica de como a escola está inserida na sociedade e a sociedade na escola.

Vale ressaltar desse panorama que a benevolência da qual dependiam as meninas para se instruir ficava ao encargo daquelas que se dedicavam à caridade ou filantropia. Figuras estas revestidas da imagem materna e a quem caberia transmitir ensinamentos voltados a reforçar as qualidades femininas para o cuidado do lar e da família. Delas era exigida a capacidade de reproduzir esses valores sem a necessidade de algum tipo de instrução formal. Em suma, competia a elas reafirmar o modelo da ordem social patriarcal no qual a educação da mulher ficava restrita à esfera doméstica e sob o encargo das mães (PRÁ & CEGATTI, 2016, p. 220).

É notória as dicotomias de gênero encontradas em nossa sociedade, onde a mulher vive sob constante violência, em diferentes níveis, e o homem acaba por ser elevado a patamares de liderança e prestígio social. É certo de que movimentos sociais e pessoas vem lutando para que essa realidade mude e tivemos sim avanços nessas questões, mas muito ainda precisa ser feito e o caminho é árduo, cheio de desafios e obstáculos, mas precisamos acreditar que há um futuro melhor para todos e todas, sem exceção.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM EXEMPLO DA DISSIMETRIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA: O ONTEM E O HOJE**

Falar da história da Educação Infantil, em muito, é falar da história das mulheres. Como recorte de análise, será abordado com maior ênfase esse processo dentro da história da educação em nosso país.

Assim, podemos elucidar que a origem das creches no Brasil está relacionada ao



atendimento assistencialista, esclarecendo que até 1920, o atendimento era predominantemente filantrópico. Essas instituições destinavam seu atendimento, principalmente, para mães que haviam perdido seus maridos e, também, para aquelas que foram abandonadas por eles e que, por tais motivos, não tinham condições de cuidar de seus filhos com o objetivo claro destinado a cuidado e subsistência.

Com a ascensão capitalista, veio o surgimento cada vez mais acelerado das indústrias e, com isso, a mulher foi se inserindo no mercado de trabalho.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda (DIDONET, 2001, p. 12).

A citação revela que há, nesse contexto, por um lado o cunho totalmente assistencialista das creches e por outro, a ainda incipiente inserção da mulher no mercado de trabalho. Assim, desde os primeiros passos do que se constitui atualmente como a escolarização de crianças pequenas é possível encontrar a presença feminina.

É possível assinalar que os fatores que contribuíram de forma efetiva para o aumento da demanda do atendimento da Educação Infantil no Brasil foram o avanço científico voltado especialmente para o desenvolvimento de crianças pequenas, a inserção da mulher no mercado de trabalho que vem ao longo do tempo sendo cada vez maior e, por fim, o reconhecimento de que a criança é um sujeito de direitos e que é preciso garantir a cidadania de cada um de nós desde os primeiros anos de vida.

Compreende-se que a ascensão social das mulheres em busca de sua inserção no mercado de trabalho resulta por incluir na pauta gradativamente o direito da criança a cuidados, ao brincar e à educação. As mulheres, então, delimitaram caminhos e ganharam novos espaços, para que suas necessidades e anseios fossem atendidas e influenciaram determinantemente, de forma ainda, muito distante do que conhecemos atualmente, como Educação Infantil.

Em relação ao objetivo social, refere-se à necessidade de as creches darem suporte às mulheres no cumprimento de sua função materna, sem haver vinculação do atendimento à incapacidade das famílias nos cuidados e educação dos filhos ou mesmo despertando sentimentos de culpa. As creches têm assim uma expressiva contribuição para o movimento libertário das mulheres, possibilitando às mesmas compreender as armadilhas ideológicas que definiram o papel social da mulher como mantenedora do lar e cuidadora da prole (ANDRADE, 2010, p. 91-92).

É de extrema relevância ressaltar em relação à responsabilização do Estado quanto ao atendimento das crianças nessas instituições, como afirma Andrade (2010, p. 145), que “as





reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade [...], inicialmente partiram das mulheres da periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento”.

Isso só reafirma o protagonismo da mulher no processo de consolidação da Educação Infantil e, também, na busca por seus direitos de igualdade e justiça social, uma vez que a emancipação feminina é pauta de discussão política há muito tempo e que permanece na contemporaneidade.

Na década de 1940, ainda regida pelo regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas, fundamentado na ideologia desenvolvimentista, ocorreu um marco legal na legislação sobre as creches com CLT, que apresentava a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos manterem creches para os filhos de suas empregadas. Essa lei referiu-se apenas ao período de amamentação, afirmando que caberia às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação (ANDRADE, 2010, p. 138).

Contudo, é possível a compreensão de que mesmo buscando sua autonomia e emancipação, o estereótipo da mulher padronizado pela sociedade patriarcal deixou marcas na Educação Infantil. “Há presença majoritária das mulheres ocupando a função de educadoras nas creches, confirmando a ideia historicamente construída de que a educação e cuidados das crianças pequenas é responsabilidade da mulher” (ANDRADE, 2010, p. 43). Sendo assim:

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p.15).

A Educação Infantil que conhecemos hoje passou por um longo percurso, desde seu caráter essencialmente assistencialista até fazer parte efetivamente, de acordo com a lei, da Educação Básica, LDB nº 9.394/96, sendo considerada uma etapa escolar essencial na vida das crianças e que interfere diretamente nas próximas etapas, como o Ensino Fundamental e Médio. Isso foi proporcionado porque passou a se considerar as crianças como sujeitos de direitos e formadores de cultura. Não mais como um “papel em branco” a ser preenchido.

Destaca-se o avanço científico sobre a infância, bem como sua instituição como sujeito de direitos, e ainda a inserção da mulher no mercado de trabalho ampliando seu papel social e resultando em maior tempo fora de casa.

A atual Constituição Federal foi promulgada em 1988, após um período de ditadura



militar e de muita luta pela redemocratização do Brasil. Nesse processo os movimentos populares foram essenciais para a garantia de direitos básicos trazidos pela, então, nova legislação. Assim, é preciso destacar que o papel significativo “da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e dos grupos de defesa dos direitos humanos, principalmente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, os quais contribuíram para que creches e pré-escolas fossem integradas ao texto constitucional no âmbito da educação” (FULLGRAF, 2001, p. 36).


Nesse contexto, no que tange a seu caráter ideológico, a Educação Infantil ultrapassou barreiras e se constituiu como ferramenta de mobilidade social. Compreender a criança e a infância como um percurso da vida humana que precisa de cuidados, mas que também precisa de reconhecimento e valorização é fundamental para estabelecer uma consciência crítica diante da reformulação da educação como um direito em um país que se diz democrático, como o Brasil, mas que permanece fraturado por seus abismos sociais.

Segundo Oliveira (2005, p. 97), em 1923 houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. Nesse período, seja nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde.

No ano de 1979, na realização do I Congresso da Mulher Paulista, oficializou-se o Movimento de Luta por Creches. A creche passou a ser reivindicada, também, pela população de classe média, que, somada à necessidade de trabalho feminino, apresentava o reconhecimento do caráter educativo da instituição de atendimento às crianças. Inicia-se, nesse momento, um período de mudança da identidade institucional, ampliando o seu caráter assistencialista à dimensão educacional. O Movimento de Luta por Creches, assim como os demais movimentos populares urbanos, foi gerado a partir de mudanças estruturais e conjunturais com a incorporação da mão de obra feminina das diferentes classes sociais no mercado de trabalho, possibilitando às mulheres uma tomada de consciência do estado de opressão, e fornecendo às mesmas condições objetivas de organização e luta por seus direitos (ANDRADE, 2010, p. 145).

Esse breve resgate histórico-social reafirma a importância da mulher na consolidação da Educação Infantil, reafirmando também que as questões de gênero não estão isentas desse campo educacional. A problemática de gênero é um tema que precisa ser reconhecido e valorizado nas pautas educacionais, desmistificando o tabu social inserido nessa temática.

Essas questões elencam a dicotomia estabelecida entre o masculino e o feminino, chamado de binarismo de gênero, e que compõe a ideologia hegemônica em nossa sociedade. Mas quando falamos em masculinidade, devemos pensar criticamente ao contexto no qual se



configura a figura masculina em termos sociais, padronizada pela consequente hierarquização das condições ambivalentes entre homens e mulheres.

Quando abordamos criticamente tais realidades, é preciso relacioná-las com a cultura machista e androcêntrica que reproduz em nossa sociedade que esse papel, de lecionar na Educação Infantil, é coisa para mulher.


A redução e separação das funções de trabalho para os dois sexos demarcou ao longo da história permissões e restrições ao que cabe ou não para cada um deles. Entretanto, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, onde homens e mulheres passaram a ocupar os mais diferentes papéis e funções (muitos até há pouco tempo restritos apenas para os homens) produziu uma reconfiguração dos papéis masculinos e femininos. Os argumentos de muitos, em especial daqueles que não conhecem de perto o trabalho desenvolvido por esses professores do sexo masculino, defendem a docência de crianças como trabalho de mulher e, portanto, homem atuando nessa função significa “estar fora de seu lugar”. Ou seja, tais opiniões reforçam a noção de masculinidade hegemônica (RAMOS, 2017, p. 140).

Assim, as alegações são muitas, e praticamente todas circulam sobre a mulher ser mais afetiva, carinhosa, emotiva, enfim, que o suposto “espírito maternal” é uma espécie de pré-requisito para se trabalhar com crianças pequenas. E porque isso seria machista? É simples. Seguindo essa lógica, tais atribuições não são feitas para homens, já que, em sua maioria, os mesmos foram criados para serem do mundo, viris e fechados à sensibilidade. Não vivemos em uma sociedade acostumada a lidar com os sentimentos masculinos, já que desde pequenos costumamos ouvir que “homem não chora”, dentre outras.

Em vez de tentarmos definir a masculinidade como um objeto (um caráter de tipo natural, uma conduta-padrão, uma norma), necessitamos nos centrar nos processos e relações por meio dos quais homens e mulheres levam vidas envolvidas no gênero. A masculinidade [...] é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos destas práticas na explicação corporal, na personalidade e na cultura (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 35).

Toda essa problemática afetará tanto as mulheres quanto aos homens. Em relação às mulheres, essa questão irá, mais uma vez ao longo da história, demarcar lugares para o que é considerado feminino. É claro que muitas mulheres desejam atuar na docência na Educação Infantil, e isso não é e nem nunca foi um problema. O problema é o fato de a sociedade patriarcal entender o cargo como específico de mulheres, como se toda e qualquer mulher nascesse com o “espírito materno” e a facilidade de lidar com crianças. Além disso:

Não se pode deixar de destacar que, além da explícita rejeição da figura masculina na educação infantil, é perceptível o olhar atento e desconfiado dos adultos quando um professor do sexo masculino ingressa na instituição. Percebe-se que, não sem razão, muitos professores, ao tomarem posse de seus cargos na educação infantil, foram encaminhados para as funções onde atuariam sob a vigilância constante de outros profissionais. Ou seja, eram colocados na função de professor do apoio, na função de



professor responsável pela “educação física”, pelas oficinas de arte, de informática ou qualquer outra linguagem nas quais existissem menor demanda de toques e cuidados físicos” (RAMOS, 2017, p. 125).

Portanto, diferentemente das problemáticas de gênero presentes em outros campos da nossa sociedade, em que as mulheres é quem buscam igualdades de direito e inserção social, no campo da Educação Infantil são os homens que buscam espaço, tentando encontrar caminhos para que a docência para crianças pequenas da Educação Infantil, seja mais democrática em relação ao imaginário social que concretizou esse ramo da docência como exclusivamente feminino. Assim, devido ao histórico da Educação Infantil, estreitamente ligado a história da mulher e a romantização da figura materna, estabelecer concepções que fujam desse padrão se torna uma tarefa árdua e problemática para quem a enfrenta.

Ao mesmo ponto, como essa lógica sustenta, os homens não devem se “rebaixar” a essa tarefa, se colocando em lugares que não foram feitos para eles. Geralmente, em outras etapas da Educação Básica, como o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, aceitam-se sem problema à docência masculina, mas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e, principalmente na Educação Infantil a situação muda de figura.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que não se trata de os homens tomarem o lugar das mulheres na Educação Infantil, mas sim, de haver uma ruptura nos preconceitos enraizados de que lecionar para crianças pequenas é uma função feminina devido à pré-requisitos construídos por uma lógica machista, que segrega homens e reafirma estereótipos de mulheres nessa etapa da Educação Básica, resultando em estigmas para os homens.

É importante ressaltar ainda, que toda essa lógica além de reforçar e reproduzir a desigualdade de gênero, também reafirma a desigualdade sexual, pois, muitos são os casos de professores homens que escolhem atuar na docência da Educação Infantil serem estereotipados automaticamente como homossexuais, justamente por apresentarem características que socio-historicamente foram estabelecidas como femininas.

Portanto, pela lógica machista e a perspectiva androcêntrica é que encontramos a complexidade de a figura masculina atuar como professor na Educação Infantil. Essa situação é vista com desconfiança e descrédito. Assim, em grande maioria, os profissionais masculinos da Educação Infantil acabam por serem redimensionados para áreas onde não haja a necessidade de toques e cuidados físicos de forma tão direta quanto na sala de aula. Essa é uma das principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais que tem suas capacidades profissionais questionadas pelo motivo de serem homens. Isso afeta diretamente a padronização



social que estipula que a masculinidade tende a ser bruta, dura e insensível.

As divisões sociais entre homens e mulheres existe há séculos, entretanto, devido as mudanças tomadas pela sociedade nas últimas décadas, tais divisões vêm se reconfigurando e assumindo novas concepções, reformulando conceitos que antes eram vistos de forma inquestionável.

Assim, principalmente a mulher, vem ganhando espaço no mercado de trabalho, ocupando lugares que antes eram consolidados como masculinos. Todavia, é preciso ressaltar que ainda há uma forte desigualdade de gênero em nossa sociedade e que a figura masculina na Educação Infantil ainda é uma questão de estranhamento por parte das pessoas.

As divergências diante das opiniões sobre homens atuando na Educação Infantil é grande, onde muitos veem com preconceito, baseados na masculinidade hegemônica padronizada pela sociedade, a figura masculina em uma sala com crianças pequenas é motivo de rebaixamento social, pois, nessa lógica, essas são funções femininas. Nesse patamar, um homem assumir tarefas destinadas às mulheres é uma forma de rebaixamento social, é estar fora do seu lugar diante das qualificações impostas para homens e mulheres e que regem a ideologia central, e sexista, da sociedade e que, infelizmente, reflete na educação.

Ao assumir uma função marcadamente feminina pelo imaginário social o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns significa sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher”. Em certo sentido, isso significa vivenciar uma situação de rebaixamento social, pois envolve exercer funções profissionais em um nível social menos valorizado. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança significa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social (RAMOS, 2017, p. 162-163).

A questão é que ainda vivemos em um Brasil marcado por suas veias escravocratas, misóginas, machistas, racistas, cissexistas, desumanas. Apesar dos avanços que tivemos, ainda é perceptível que muito do que parecia ter mudado, permanece vívido, porém, de forma implícita.

Assim, desconstruir as barreiras da desigualdade de gênero na docência é um dos caminhos que nos permite contribuir para uma educação mais justa, emancipatória e solidária, onde os profissionais docentes sejam reconhecidos dentro de suas competências e não por uma padronização social que reduz a essência humana em mera questão biológica. Não é assumir um discurso pela igualdade, como se todos nós fossemos realmente iguais, mas sim, reconhecer a pluralidade que constitui nosso mosaico social e que por nós é constituído.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como acontece nas diversas esferas sociais, a educação é atravessada por questões de gênero, e negar isso é oportunizar a solidificação de opressões e discriminações, utilizando discursos de ódio à diversidade. No entanto, a diversidade é um elemento fundamental no exercício da cidadania. Na contramão dessa ideologia, pensar a educação em patamares pós-estruturalistas elucida a importância de questionarmos a realidade em que vivemos, possibilitando diálogos que oportunizem a problematização de estruturas até então ditas imutáveis.

A estrutura na qual se constituiu a Educação Infantil está muito próxima da história das mulheres na busca por direitos e reconhecimento social, estreitando os laços entre as vitórias conseguidas pelas mulheres e para mulheres, com as vitórias alcançadas pela educação de crianças pequenas, principalmente em países periféricos, como o Brasil. No entanto, a reprodução machista e androcêntrica permitiu o estereótipo desse campo educacional como sendo algo exclusivamente feminino, criando barreiras evidentes para a docência masculina no que tange a lecionar para crianças pequenas.

É preciso desconstruir as fronteiras que dividem a educação por gênero, compreendendo o ensinar e o aprender para além do reducionismo binário, reconhecendo a educação como a principal ferramenta de mobilidade social, promovendo mudanças efetivas na realidade desigual em que vivemos. Assim, a inserção de professores homens na Educação Infantil precisa ser vista por um viés pós-estruturalista, incorporando novos debates na educação, reconsiderando discursos até então incontestáveis e relativizando verdades ditas absolutas.

Portanto, a educação não deve ser vista apenas por seu fazer pedagógico quando diversos fatores socioculturais fragmentam o campo educacional por questões muitas vezes tratadas como um discurso velado. As relações de gênero estão presentes não só entre docentes, mas também entre profissionais da gestão, direção, orientação, estudantes, enfim, em toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRARE, L. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BUJES, M. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, V. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez. 2011.

CONNELL, R; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril. 2013.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

FULLGRAF, J. **A infância de papel e o papel da infância**. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

MEYER, D. Gênero, sexualidade e currículo. In: Brasil. Salto para o Futuro. **Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII – Boletim 26, 2008.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRÁ, J; CEGATTI, A. Gênero, educação das mulheres e a feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RAMOS, J. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.



# CAPÍTULO 25

## DISCIPLINA, CONTROLE SOCIAL E FESTIVIDADES CÍVICAS NO GINÁSIO MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO AQUINO DE ARAÚJO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA ESCOLA (1956-1985)

Vinicius Kapicius Plessim, Doutorando em educação, FEUSP

### RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de poder e punição disciplinar no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição esta localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Para tanto, por ter sido a primeira experiência do ensino secundário subsidiada pela Prefeitura em 1956, estabelecemos este recorte inicial e findamos nossa análise em 1985, ano auge da redemocratização do país, durante o regime militar, período este que exerceu profundas influências nas práticas pedagógicas da escola. Por mais que esta experiência representou o seu caráter inédito devido à subvenção do município, pretendemos refletir que a mesma a partir dos seus dispositivos de controle, disciplina e coerção inseridos na escola deflagrou as marcas da conservação social. Para tanto, ao trazermos a dimensão cultural e o seu caráter impositivo, procuramos também analisar o papel das festividades cívicas através dos desfiles escolares. Por meio da Ata do Círculo de Pais e Professores Manuel Ribas (1956-1960), se tornou possível identificar os mecanismos de controle sobre a clientela escolar institucionalizados no espaço da escola. O contato com os ex-alunos da instituição permitiu a possibilidade de encontrar as cadernetas escolares, estas que representam a identidade e a identificação do aluno, bem como o seu pertencimento a forma de ensino no qual estava matriculado. Além destes documentos, trazemos a obra da ex – diretora e professora de Geografia Josette de Campos Soares (2008), que nos ajuda a compreender o cotidiano da escola, as posições assumidas pelos agentes neste campo, bem como seu capital social e político. Por meio da *cultura escolar* em Dominique Julia (2001), constatamos que a produção cultural desenvolvida na escola objetivava inculcar valores e moldar os comportamentos dos estudantes. A *história cultural* em Roger Chartier (1988) nos ajuda pensar as diferentes leituras que os agentes constitutivos da escola realizam sobre esta dada realidade e incide sobre as suas *práticas e representações* de mundo social. Pierre Bourdieu (1989, 2011, 2015) nos permite através dos conceitos de *campo*, *habitus*, *poder simbólico* e *capital cultural* a entender as relações instituídas na estrutura. *O poder e a punição disciplinar* são pensados na perspectiva de Michel Foucault (2014) que fundamenta as diferentes formas de controle perpetradas pelas instituições e como o corpo se tornou um instrumento de coação e coerção dos indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Punição disciplinar, ensino secundário, cultura escolar, história cultural, habitus.

### INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo analisar os mecanismos de controle disciplinar e coerção realizados no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição esta localizada em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Para tanto, pretendemos identificar os





dispositivos disciplinares dispostos no interior do estabelecimento e como estes se coadunaram com a formação da cultura escolar.

Ainda no artigo, pretendemos apresentar que por mais que esta experiência foi classificada enquanto inédita no município por ter sido o primeiro ginásio municipal subsidiado pela prefeitura, o mesmo demarcou em suas práticas os laços da conservação social em convivência com as autoridades políticas. Neste último quesito, trazemos os desfiles escolares enquanto escopo de análise na busca por perceber a instituição em sua luta por ser reproduzir socioculturalmente, contudo necessita legitimar as ações das autoridades políticas em seu espaço.

A Escola Expedicionário Aquino de Araújo foi criada em 1945 para atender as crianças do bairro Engenho do Porto, devido às precárias condições socioeconômicas locais. Destacam-se os esforços do Sr. Antonio Corrêa Lima que organizou o Centro Pró-Melhoramentos que juntamente com a Legião Brasileira de Assistência financiaram o projeto educacional, no qual teve a sua primeira diretora, a docente Josefina Tosta Barbosa. A formação duma escola primária estava vinculada a ideia de desenvolver nas crianças e a sociedade os valores patrióticos, apresentar os sujeitos que participaram da construção identitária do Brasil através de uma educação que orientasse as vocações dos discentes e equacionasse os problemas do território (SOARES, 2008, p. 15).

Durante a gestão do Prefeito Francisco Corrêa em 1956, devido à falta de uma instituição de ensino secundário ginásial subvencionado pela municipalidade, através dos esforços do Sr. Antonio Corrêa Lima, através da indicação do Sr. Décio Viana, se procurou no magistério local o docente Álvaro Lopes, este que teve a incumbência não apenas de ser o primeiro diretor pedagógico, mas estruturador do campo social em estudo. Por meio da Portaria nº 961, o Diretor do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura autorizou o Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo a funcionar em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense (SOARES, 2008, p. 19-20).

A partir desta primeira apresentação inicial, propomos um estudo através da história cultural em Roger Chartier (1988, p. 19) as diferentes representações realizadas pelos agentes sobre o seu mundo social. Neste caso, procuramos compreender como os professores exerceram diferentes leituras de sua realidade social através de suas práticas desempenhadas na escola.



O artigo se estrutura em três seções: *O controle da família e a disciplinarização do disciplinado: O adestramento dos corpos dóceis*, nos ajuda a pensar a categoria da disciplina, enquanto classificação escolar produzida pelos professores. Sendo assim, através da Ata do Círculo de Pais e Professores Manuel Ribas (1956-1960), localizada no Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED), que nos ajuda a entender os dispositivos de controle e coerção social impostos pela escola aos seus alunos e familiares. *As cadernetas escolares enquanto dispositivos de controle: A cultura material impositiva e as suas subjetividades*, procuramos compreender a importância das cadernetas para o campo da história da educação e a produção de suas subjetividades e identidades por meio de seu pertencimento. Ainda assim, procuramos salientar que a mesma se tornou um instrumento de controle e coordenava a presença do aluno no espaço da escola. *Perfilados e uniformizados: Os desfiles escolares na constituição da cultura cívica e política na escola*, nesta última seção pretendemos analisar a importância dos desfiles escolares e dos uniformes dos alunos enquanto premissa de estratégia de reprodução sociocultural da escola, que ocorre em convivência com os discursos e as práticas políticas das autoridades locais.

## **O CONTROLE DA FAMÍLIA E A DISCIPLINARIZAÇÃO DO DISCIPULADO: O ADESTRAMENTO DOS CORPOS DÓCEIS**

A seção tem como objetivo compreender o processo de institucionalização do controle da família da clientela eleita após a realização dos exames de admissão no ensino secundário e o adestramento dos corpos no espaço da escola. Neste sentido, trazemos as Atas das reuniões do Círculo de Pais e Professores Manuel Ribas, sociedade esta criada em 1956, na premissa de ser uma organização de caráter “patriótico, econômico e educativo” e que permitisse o acompanhamento e a interação dos alunos, os familiares e o corpo docente da escola:

(...) e sob a presidência do Diretor de Ensino, professor Alvaro Lopes, estudou-se e deliberou-se a fundação do Círculo de Pais e Professores ‘Manuel Ribas’ cuja finalidade é patriótica, econômica e educativa, integra no acompanhamento da vida escolar de seus filhos junto ao Ginásio e diretamente aos professores para o bom funcionamento do estabelecimento (SANTOS, 1956, p. 1).

As Atas do Círculo de Pais eram escritas pela Secretária Waldete Mendonça Santos em 1956 e posteriormente (1957-1960), foram assinadas pelo ex- diretor José Soares da Cunha, após as reuniões eram também assinadas pelos professores, Diretor de Ensino e os pais dos alunos que participavam do encontro realizado no interior da escola. O controle do aluno



perpassava no conhecimento de sua origem social pelo professorado, bem como em inculcar as normas do estabelecimento em seus responsáveis, até porque ao assinarem o termo das reuniões, os mesmos estavam em conviências com as ações tomadas pela escola.

O Círculo de Pais representava uma estratégia de instituir a relação pedagógica na escola, esta se torna uma relação de comunicação que procura perceber os rendimentos e as possibilidades de êxito deste aparato comunicativo. Segundo Pierre Bourdieu e Jean Claude – Passeron:

Esta pesquisa nasceu da intenção de tratar a relação pedagógica como uma simples relação de comunicação e de medir o seu rendimento, mais precisamente, de determinar os fatores sociais e escolares do êxito da comunicação pedagógica pela análise das variações do rendimento da comunicação em função das características sociais e escolares dos receptores (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 94).

Após a troca na direção pedagógica em 1957, saindo o professor Álvaro Lopes e assumindo em seu lugar o docente José Soares da Cunha, constatamos uma intensificação dos mecanismos de controle e coerção sobre os alunos. No encontro inicial com os pais, competiu ao diretor apresentar as metodologias avaliativas, as configurações das médias escolares, dado o desconhecimento dos mesmos nas distintas formas com que os filhos eram avaliados, contudo para que o êxito desta avaliação tivesse efeito era necessário o aumento da disciplina, pois através desta seriam obtidos os melhores resultados dos alunos nas disciplinas ensinadas (CUNHA, 1957, p. 4).

A formação de um “regulamento disciplina” versava sobre a necessidade da escola em tornar os corpos instrumentos de poder e controle social. O corpo controlado seria adestrado segundo os interesses dos professores e da direção escolar, seriam inculcados valores e normas, bem como os alunos teriam os seus comportamentos moldados de acordo com os interesses dos agentes.

Sendo assim, se instituiu a primeira regra da escola, no qual o aluno não poderia deixar a sala de aula, pois este presente sob a vigilância do professor seria mais fácil aprender a didática e a metodologia ensinada, bem como combater a indisciplina no interior da sala de aula: “Não é facultado ao discípulo ausentar-se da sala, durante o transcurso da aula, salvo casos esporádicos” (CUNHA, 1957, p. 4). Tratado e classificado na condição de discípulo, percebemos que este aluno se transforma na tutela perceptiva de seu mestre.

Segundo Georges Gusdorf: “Não compete ao discípulo questionar a capacidade do mestre” (2003, p. 145). Assim sendo, a escola necessitou instrumentalizar a disciplina enquanto



forma de controle, na premissa deste aluno não questionar e criticar as metodologias impostas, entretanto, entendemos que a busca por formar corpos dóceis pelo processo de adestramento destes, passava pelos caminhos das punições.

A escola instituiu o caderno de ocorrências, como forma de registro e controle do professor em anotar os alunos que cometiam atos de indisciplina ou que não realizavam as suas tarefas solicitadas. Vigiar, perceber, classificar e registrar estas era marcas necessárias das apreciações dos professores quanto a sua clientela, que agora passava do olhar do seu docente para a escrita dos delitos cometidos pelos seus corpos: “Permanecerá sobre a mesa do prof., em cada sala, um caderno, dito de ocorrências disciplinares, no qual os snrs. Professores mencionarão os nomes dos alunos, que não houverem feito o trabalho para casa, ou que, de qualquer forma, houvessem perturbado a aula” (CUNHA, 1957, p. 5).

Michel Foucault (2014), ao analisar os recursos para o bom adestramento dos corpos, percebeu que o poder disciplinar tem a prerrogativa de adestrar para poder se apropriar de forma melhor. O sucesso deste foi marcado pelo tripé: “olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (p. 167).

Diante do olhar do professor, sentados nas cadeiras, os comportamentos dos alunos são moldados e nada lhes é perdido. O professor utiliza de seu ofício enquanto forma de coerção e vigilância. A partir da sanção normalizadora, a instituição necessitou criar “micropenalidades” em seu espaço, como forma de coagir a indisciplina dos corpos:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014, p. 175).

A escola que institui a disciplina anota as ocorrências é a mesma que pune e adverte estas. Sendo assim, a instituição criou as penalidades necessárias para os alunos que cometessem os erros nas salas de aula, ou ainda no interior do seu espaço. Muito além de castigos físicos severos, a instituição entendeu conforme destacou Michel Foucault (2014, p. 177), que “castigar é exercitar”. A anotação no livro de ocorrências resultava com que o aluno fosse “detido” no espaço da escola após o término das atividades, diante dos olhares dos auxiliares de disciplina na premissa de anotarem quantas vezes fosse necessário um relato do ocorrido ou registrassem os trabalhos solicitados pelos professores: “Após a aula derradeira, os alunos permanecerão detidos, sob as vistas dos Auxiliares de disciplina, cumprindo o corretivo.



O aluno fará um relato do ocorrido, ou executará o trabalho que o snrs. Prof. Houver por bem determinar” (CUNHA, 1957, p. 5).

O aluno que anotava o relato do corrido precisava interiorizar as suas faltas para que este não cometesse nos erros na instituição e se tornasse um modelo para os demais alunos. A correção deve suscitar o arrependimento no aluno pela expiação das faltas, segundo defendeu Michel Foucault: “De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo” (2014, p. 177).

A punição perpassava o extramuros da escola, uma vez que, após terem cumprido o castigo estabelecido pela instituição, advertência era assinada na caderneta escolar, para que os pais assinassem e tomassem ciência dos erros cometidos de seus filhos, ou seja, a punição é mantida também dentro da casa do alunado (CUNHA, 1957, p. 5).

A disciplina fomenta ainda, a separação por gênero no interior do estabelecimento. A escola que se apresentou para os alunos enquanto oportunidade de acesso democrático ao ensino secundário regulamentou a separação de alunos e alunas em seu pátio de recreação. Perfilados e uniformizados, distintos por seu gênero tornava-se mais fácil o controle dos corpos e a coerção destes no campo: “Durante o transcurso do recreio, haverá uma área delimitada para os alunos e outra para as alunas” (CUNHA, 1957, p. 5).

Para Pierre Bourdieu (1989), o poder simbólico é uma forma de “poder invisível”, legitimado pelas relações de convivência entre os agentes e as distintas possuem que estes assumem em seu campo. Assim sendo, entendemos a disciplina e seu capital simbólico, que reveste as ações e as práticas no espaço da escola, e que são estas legitimadas pelos responsáveis dos alunos, uma vez que, estes assinavam as Atas do Círculo de Pais e Professores, como forma de aceitação das regras e normas impostas. Na próxima seção tencionamos ainda, perceber este aparato de controle da escola, reverberado na cultura material, por meio das cadernetas dos ex-alunos.

## **AS CADERNETAS ESCOLARES ENQUANTO DISPOSITIVOS DE CONTROLE: A CULTURA MATERIAL IMPOSITIVA E AS SUAS SUBJETIVIDADES**

A instrumentalização do controle e da disciplina no Ginásio Municipal estava condicionada a adoção de cadernetas escolares vigorada desde a sua criação em 1956. Na busca



por identificação das fontes, localizamos a caderneta do aluno Paulo Cesar da Silva Rezende que estudou entre os períodos de 1956-1960 na instituição de ensino. Vale demarcar que a documentação é datada de 1958, na qual abrange o momento em que o discente frequentava a segunda série do curso ginásial.

A seção, portanto, tem como objetivo analisar a importância das cadernetas escolares enquanto fontes investigativas para o campo da História da Educação. Estes documentos revelam as marcas do controle da escola sobre os corpos de seus alunos, seja na entrada e na saída do estabelecimento de ensino. Sendo assim, pretendemos comprovar a ideia de que a cultura material produz sentidos e significados frente às práticas exercidas no interior da escola.

A vigilância era uma marca do processo de disciplina da instituição que de forma convidativa convocava os responsáveis dos alunos, a estarem de olhando sempre as cadernetas escolares, com o intuito de perceber possíveis anotações e advertências pelas quais o aluno sofria, assim como o compute de suas notas bimestrais e a assiduidade no estabelecimento. Segundo Michel Foucault (2014) ao analisar as condições do sistema panóptico a partir das influências de Jeremy Bentham, destacou: “A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte” (p.190). Nesse sentido, a entrega das cadernetas aos professores e diretor de ensino representava a observância das regras e das normas da escola, bem como estes ao estarem assistidos constantemente pelas vigilâncias e observâncias dos docentes se remetiam em suas cadernetas as advertências e as punições sofridas.

Ao tratarmos as cadernetas enquanto cultura material escolar, trazemos os seus sentidos e significados, enquanto um conjunto de artefatos cujos sentidos estão ligados historicamente e corroboram para os processos de escolarização e a expansão da forma escolar, segundo reforçou Cláudia Alves:

Dessa forma, os suportes e utensílios que, em diferentes tempos e espaços, foram inventados, mobilizados, transpostos, difundidos para e pela escola, passam a integrar parte do acervo em que os historiadores recortam as fontes de pesquisa para as questões, assim como ajudaram no surgimento de novos problemas de investigação (ALVES, 2010, p. 103).

A caderneta escolar representava uma identidade e identificação do aluno, que tinha suas origens anotadas nas páginas do documento. Neste ponto destacamos a presença de uma fotografia que permitia o reconhecimento do discente, o seu endereço residencial, a filiação do mesmo, origem do nascimento, dados estes que partiam de análises e eram ratificados com a assinatura do diretor pedagógico José Soares da Cunha.



Conforme salientamos acima, a cultura material para além de ser expressa nos objetos escolares, esta muito aquém de serem discursos neutros, se manifesta através das práticas empreendidas pela escola em seu cotidiano. Ao atentarmos a este fato, consideramos que as cadernetas se configuram a partir das práticas culturais frente às distintas leituras realizadas pelos agentes em seu campo, segundo salientou Laerthe de Moraes Abreu Junior:

Aqui se entende que há de fato uma cultura material na escola que se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (e através desses) objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares (2005, p. 146).

A presença do aluno na instituição era uma das marcas presentes na caderneta escolar, que estabelecia a punição caso este obtivesse um computo de 25% de faltas ao longo do ano, impedindo que este realizasse as avaliações finais do colégio sobre as disciplinas lecionadas em sala de aula, assim como as atividades esportivas destinadas a matéria de educação física.

A escola, produtora de uma cultura própria, desenvolve em seu espaço, práticas e representações discursivas destinadas à formação discente. Neste sentido, estabelecer o controle das ações dos alunos, torna-se um meio fecundo para que o projeto sociopedagógico seja eficiente e consolidado na Baixada Fluminense. O rigor e a disciplina tornavam-se assim, pilares da atividade docente na escola, destarte não podendo deixar de enfatizar que esta não ocorre sem uma negociação direta envolvendo os diferentes sujeitos sociais que formam a escola.

A cultura escolar é trazida enquanto repertório de conjuntos e práticas que produzem comportamentos e inculcam valores, saberes e aprendizagens nos agentes. Neste sentido, a cultura produzida pela própria escola se caracteriza pelos sentidos e significados, muito mais do que as objetividades dos materiais, esta produção cultural através da escola também ganha espaço na subjetividade, reforça os laços de pertencimento e reconhecimento dos indivíduos com a instituição, segundo defendeu Dominique Julia:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas e que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Justamente por acreditarmos que a materialidade escolar não abarca em seus discursos a neutralidade, mas revela sentidos para as práticas desenvolvidas em seu meio, procuramos perceber os sentidos das cadernetas presentes na legislação. Realizarmos uma digressão em



nosso marco temporal, ao trazermos a **Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)**, produzida no Governo Vargas, sob o Ministério de Gustavo Capanema, enquanto fonte de análise, uma vez que, a mesma destinou o seu art. 38 para realçar a importância destes documentos produzidos pela escola e a sua função na formação do aluno: “Cada aluno de estabelecimento de ensino secundário possuirá uma caderneta, ou ficha de modelo aprovado, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão dos estudos” (BRASIL, 1942). Assim sendo, as cadernetas representam o histórico e a trajetória de vida, estas criam sentimentos de pertença do aluno com a escola, bem como o seu reconhecimento pela sociedade.

O estabelecimento de regras demarca a intenção direta do controle sobre o tempo, o corpo e o espaço escolar, cujo olhar está diretamente vinculado à intenção de disciplinar os indivíduos frente ao modelo e ideal de escola promovida em Duque de Caxias, através de seu ensino ginásial.

A presença do aluno como ponto primordial para efetuar o processo de aprendizagem na instituição é defendida nas páginas da caderneta escolar, sendo a primeira regra da escola a apresentação do documento na entrada, cujos pais tornam-se peça central deste controle e coerção, tendo em vista que os mesmos deveriam comunicar a instituição de ensino caso houvesse alguma anotação inferida na caderneta ou ainda uma punição atribuída à criança.

A família é chamada a participar do processo de aprendizagem do aluno, assim como estabelecer uma relação de convivência e confluência com o projeto pedagógico da escola, que defendia a punição e advertência do aluno, caso houvesse a omissão de uma informação na caderneta escolar. Assim como defendeu Pierre Bourdieu (2011, p.35), entendemos as famílias como “corpos” que acaba por buscar a “perpetuar seu ser social”, tendo por bases suas táticas de reprodução dentro do campo. Inseridos na estrutura do espaço social, a família seria chamada a se responsabilizar também pelo processo socioeducativo de seus filhos, uma vez que, a condição da manutenção e do êxito do alunado na escola, perpassava a necessidade da aceitabilidade das classificações e taxonomias produzidas sobre estes discentes.

O controle das ações dos alunos em sala de aula também é um fato documentado nas páginas da **caderneta escolar**. Dividindo as práticas discentes em deveres e “faltas graves”, o aluno recebia um conjunto de instrumentos e mecanismos que deveria prezar no estabelecimento em prol da ordem. Neste processo de identificação de ações classificatórias





como graves, percebendo que o comportamento em sala de aula, era um dos pontos mais debatidos e enfatizados pela diretoria e o corpo docente.

As formas de controle do aluno advêm na sala de aula, por meio de comportamentos estabelecidos e estereotipados pela diretoria de ensino. Caso o aluno não escutasse e obedecesse as regras empregadas pelo professor, o mesmo sofreria advertência anotada na caderneta e retornaria ao recinto residencial. A disciplinarização das atitudes discentes não fica restrita ao âmbito da sala de aula, pois caso o mesmo desobedecesse qualquer membro da escola em qualquer situação, o mesmo sofreria advertência. Neste ponto, percebemos que a disciplinarização também envolve um constructo de promover o trabalho docente na escola, permitindo com que os saberes e ofícios ensinados fluam da melhor forma possível.

O comprometimento do alunado as regras estabelecidas pela escola, está diretamente vinculada à necessidade deste de estar presente de forma assídua na instituição, cujas presenças e faltas eram anotadas diariamente na caderneta escolar, entre os períodos de março (começo do ano letivo) – junho, agosto – novembro, não ocorrendo registro nos meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro devido às férias e recesso escolar.

As comunicações realizadas aos responsáveis dos alunos partia da caderneta, o que nos permite constatar que a documentação é uma da expressão da cultura escola, primeiro pela sua especificidade, segundo, pelo estreitamento das redes e imbricações envolvendo pais e instituição de ensino. Nas páginas da caderneta eram anotadas as saídas dos alunos antes do término do horário escolar e seu real motivo, assim como as punições e advertências sofridas pelo mesmo por conta de desvio de conduta.

A cobrança envolvendo o rendimento do aluno não consistia apenas em sua assiduidade, ou ainda um bom desempenho nas avaliações, começando com o estabelecimento do uniforme de do discente. O aluno deveria estar uniformizado, condição esta para que o mesmo frequentasse as atividades escolares. Na caderneta do discente Paulo Cesar, identificamos que o mesmo devido ao fato de ter chegado à instituição de ensino uniformizado, mas sem o emblema de identificação da escola, o mesmo foi impedido de assistir as aulas naquele dia, retornando para sua casa, logo, o uniforme era uma condição de garantia de estar presente nas atividades sociopedagógicas da escola.

As formas de avaliação e rendimento do discente também são marcas características da caderneta escolar, neste sentido tornava-se imprescindível reforçar a importância do aluno em



empenhar-se em busca do melhor rendimento nos exames adotados na escola. O ano letivo, dividido de forma bimestral, submetia ao estudante provas teóricas e práticas, arguições orais inferindo uma nota avaliativa de 0 a 10, valendo-se destacar que a média para aprovação final deveria ser igual ou superior a 5.

## **PERFILADOS E UNIFORMIZADOS: OS DESFILES ESCOLARES NA CONSTITUIÇÃO DA CULTURA CÍVICA E POLÍTICA NA ESCOLA**

A seção tem como objetivo analisar o papel e a participação da instituição nos desfiles cívicos escolares no município de Duque de Caxias. Para além de ser apenas um espaço de festejo, procuramos compreender estas práticas enquanto “tradições inventadas”, bem como a busca da escola em legitimar os discursos políticos das autoridades municipais e nacionais. Para tanto, utilizamos a obra da ex- professora e diretora Josette de Campos Soares (2008) que nos permite entender as imbricações e as estratégias de reprodução social e cultural da escola nos festejos.

Conforme defendeu Eric Hobsbawm (2017) as tradições inventadas se constituem num repertório de práticas que versam construir comportamentos e inculcar valores através das repetições e das relações envolvidas na sociedade em convivência com os sujeitos:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (p. 8).

Assim, a escola procurou participar ativamente das tradições inventadas no município de Duque de Caxias por meio dos desfiles cívicos na premissa de legitimar os discursos políticos em convivência com a sociedade. A instituição na sua busca de reprodução social e cultural criou uma série de organismos internos que permitiam a participação dos seus estudantes no espaço de festejo e ainda inculcar valores e normas nos comportamentos de sua clientela.

Das escolas municipais que participavam dos desfiles escolares, competia ao “Aquino de Araújo” realizar a abertura dos mesmos. Espaço de distinção e da produção simbólica emanada na ritualização dos gestos e dos comportamentos, os desfiles representavam a oportunidade em desenvolver e apresentar a cultura imposta pela escola. O corpo se torna elemento no qual mascara as desigualdades e o auge da excelência, pois ao criar modelos de



“heróis” que tiveram a sua importância no passado, este instrumento corporal se transforma num espaço da lembrança e da memória, segundo descreveu a professora Josette:

Certa ocasião, aplausos marcaram a passagem do Ginásio, quando o aluno Jair Tartaroni Junior (do qual me orgulho de ser mãe), montado em um cavalo branco, e caracterizado com as vestes de Duque de Caxias (réplica do original), juntamente com uma guarda de honra, em frente ao palanque oficial, desembainhou seu sabre, saudando as autoridades (SOARES, 2008, p. 80-82).

Muito além de meramente participar e representar a escolas nos desfiles, percebemos a estratégia da instituição de inculcar os valores patrióticos e nacionalistas do território. O corpo vestido trás as marcas da memória e da lembrança do passado da cidade e dos sujeitos que se destacaram na sua composição. A presença dos uniformes mascara as desigualdades sociais e econômicas dos alunos, bem como forma a distinção sociocultural perpetrada pela escola, até porque participar destes atos estava condicionado a ter posição de destaque e prestígios nas hierarquias assumidas no campo.

Escola, “lugar de memória” (Cf. NORA, 1993) e acima de tudo, da produção de sentidos e comportamentos desta memória histórica revelada através das práticas desenhadas no espaço. Sendo assim, na década de 1970 no intuito de permitir a integração da instituição e comas práticas culturais, a escola cria a Banda Marcial Senta Pua, com o objetivo de homenagear o primeiro Grupo de Caça da Força Aérea Brasileira (FAB), que atuou na Campanha contra a Itália Fascista, na Segunda Guerra Mundial. O nome revela e desvela identidades, neste caso “Senta Pua”, consistiu no logotipo que era representado por meio de um avestruz no qual mostrava uma Pua nos aviões thunderbolts (SOARES, 2008, p. 75).

A escola trás nos corpos de seus alunos por meio dos uniformes utilizados a memória histórica, de um passado através da cultura cívica e patriótica. Revisitar o passado significa inculcar valores e comportamentos nos seus alunos, pois estes servem de modelo para outras experiências educacionais e a própria sociedade, ou seja, o ensino secundário se vincula com os discursos do Estado, de construir a nação a partir do controle da educação de seus jovens.

A utilização dos uniformes enquanto componente identitário da participação do aluno e a inclusão de ambos os gêneros nas festividades cívicas, esta experiência revela à tona as marcas e as utopias da igualdade, uma vez que, as vestimentas homogêneas escondem as diferenças e as origens sociais dos discentes. A descrição das materialidades e dos uniformes prescritos nas festividades é exposta pela docente Josette:



Composta por cem alunos de ambos os sexos, que usavam como uniforme calça branca e blusa azul - marinho com gola e punhos brancos, tendo nas costas o distintivo 'Senta Pua', o mesmo usado também nos tambores, a banda se apresentava também no desfile escolar que constituía o ponto alto nos festejos em homenagem ao Patrono do Exército, no dia 25 de agosto (SOARES, 2008, p. 75-76).

A participação na Banda Marcial e bem como nos desfiles cívicos reforça a marca da competitividade da escola em seus alunos, uma vez que, a condição para estarem presentes estava na necessidade do aluno manter as suas médias superiores a seis. Assim como ocorre a competição entre os estudantes, a instituição reforça estes laços também com outros estabelecimentos, uma vez que, a “melhor escola” que se apresentasse eram conferidos troféus e premiações: “O Lions Club oferecia todos os anos troféu à banda que se apresentasse melhor nos desfiles. Em 1972, classificados em primeiro lugar, o troféu Lions Clube foi entregue numa noite memorável, após jantar festivo no Clube dos Quinhentos” (SOARES, 2008, p. 76).

Ainda na década de 1970, a escola criou em suas estruturas internas o Centro Cívico Villagran Cabrita, militar que atuou em missão no Paraguai pelo Batalhão de Engenheiros, sendo morto em combate, se tornou posteriormente patrono da engenharia do exército. Novamente, a escola procura tecer suas redes constitutivas através de uma educação que resgate os valores militares e patrióticos nos seus alunos (SOARES, 2008, p. 113).

A Criação do Centro Cívico estava vinculada ao currículo da escola e a influência externa na construção deste, uma vez que, competia aos professores das disciplinas de Educação Moral e Cívica e história organizarem com os alunos as eleições e os cômputos dos votos, para que fossem distribuídos os cargos dentro deste campo social. Competia ao Círculo ainda em promover a cultura política na escola, através das comemorações das datas nacionais por meio de desfiles e reuniões cívicas, o que reforçava a identidade brasileira nos estudantes: “As grandes datas nacionais eram comemoradas pelo Centro Cívico, com desfile e reuniões cívicas, onde os alunos os alunos liam preleções e recitavam versos de poemas brasileiros” (SOARES, 2008, p. 113).

Além destas atividades, a organização detinha a importância de elaborar as comemorações pelo aniversário da escola, ou em datas festivas produziam pesquisas sobre a biografia dos “patronos” que eram comemorados no interior da escola. (SOARES, 2008, p. 113). A escola necessita manter a memória do passado viva em seus alunos, a lembranças dos momentos e dos agentes que marcaram a história do país representava a busca de instituir a cultura cívica e o patriotismo em seus alunos.



De forma complementar as atividades realizadas no Centro Cívico e na busca de reforçar os laços de competitividade entre seus estudantes, uma vez que somente os alunos que possuíam comportamentos adequados participavam desta agremiação denominada Guarda – Mirim que: “Ajudavam na formatura dos colegas, aprendiam as regras de trânsito e as aplicavam na saída da escola, além de participarem ativamente das eleições do Centro Cívico, mantendo disciplina e orientando até o momento da votação” (SOARES, 2008, p.117).


Por último a escola que visa a criar a sua independência, pela dependência das ações das autoridades políticas em legitimar as suas práticas pedagógicas, na Semana da Criança em parceria com o Departamento de Educação e Cultura, a Administração municipal era substituídas pelos alunos pertencentes à rede pública de ensino e do Estado do Rio de Janeiro. A escola necessitava ser uma extensão da cultura política, para isso levava os alunos para poderem conhecer as dificuldades do Poder Executivo (SOARES, 2008, p. 118).

De forma constante diante das classificações produzidas pelos professores quanto aos alunos que possuíam comportamentos adequados e o desempenho satisfatório selecionava os de melhores aptidões e de forma conjunta com o Departamento de Educação e Cultura sorteavam os cargos que os alunos ocupavam pelo período de quatro horas, conforme descreveu a professora Josette: “Ao final tarde, os alunos se reuniam com o Prefeito e eram questionados sobre o que assistiram e conheceram, dando suas opiniões e fazendo reivindicações” (SOARES, 2008, p. 119).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou apresentar os mecanismos de controle e disciplinarização dos corpos no espaço e no tempo escolar, a partir da experiência do Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. Percebemos na construção do trabalho, que o controle era necessário como forma de garantia do adestramento dos corpos dóceis, na premissa de inculcar valores e normas, assim como comportamentos nos estudantes.

A escola que se apresenta enquanto possibilidade de acesso democrático ao ensino secundário em Duque de Caxias, forma as suas estruturas estruturantes a partir da égide da conservação social, na ideia de legitimar em convivência com seus agentes, os discursos dominantes da cultura política local e nacional. A participação nos desfiles escolares esconde



as diferenças sociais e escolares por meio da utilização dos uniformes escolares, que se tornam marcas expressivas da distinção social.

A utilização das cadernetas pelos alunos instrumentaliza a cultura material imposta enquanto categoria. Esta conforme expresso no artigo representa o histórico escolar do discente, bem como as anotações de suas notas, as advertências e punições sofridas, as disciplinas cursadas ao longo do ensino secundário.

A cultura cívica emanada nos desfiles escolares, bem como nas agremiações criadas pela instituição (Banda Marcial Senta Pua, Centro Cívico, Guarda Mirim, Semana da Criança) representavam a busca da instituição em tecer convivência com os discursos políticos nacionais, fomentar nos alunos o ideal patriótico e o sentimento de pertença à nação. O ensino secundário se torna base e modelo para as demais instituições, onde através da moralização dos comportamentos, a inculcação dos valores e da identidade nacional equacionaria os problemas do território local e do país.

A disciplina imposta na escola é enquadrada enquanto prática moralizadora, instruir os corpos a se tornarem dóceis em convivência com os familiares destaca o poder simbólico da instituição e a estruturação do campo por seus agentes, que ao ocuparem posições específicas nesta hierarquia procuram difundir a forma escolar segundo seus interesses.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: Dimensões imateriais da cultura material escolar. In. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.14, n. 30, p. 101-125, Jan/ Abr 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean – Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editora, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro. 1942.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.



CUNHA, Jose Soares da. **Ata do Círculo de Pais e Professores Manuel Ribas**. 1957-1960.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante (Um estudo da educação moral em Émile Durkheim). **In. Tempo soc.**, 1990, vol.2, n.2, p.165-186.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUSDORF, GEORGES. **Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **In. Revista Brasileira de História da Educação**. Janeiro c/ Junho, 2001, nº 1, p. 9-43.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **In. Pro-Posições**, v. 16, n.1 (46) – Jan. / Abr. 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993.

SANTOS, Waldete Mendonça. **Ata do Círculo de Pais e Professores Manuel Ribas**. 1956.

SOARES, Josette de Campos. **Aquino de Araújo: A escola que eu vi crescer**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora, 2008.



# CAPÍTULO 26

## OS BENEFÍCIOS E CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: O CASO DO R.U. DO CAMPUS MULTI-INSTITUCIONAL HUMBERTO TEIXEIRA

Alex Américo de Albuquerque, Graduando de pedagogia - FECLI/UECE  
Márcia Machado Marinho, Professora do Curso de Pedagogia - FECLI/UECE

### RESUMO


O presente artigo aborda o estudo de caso do restaurante universitário do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira, com enfoque nos benefícios e contribuições que a assistência estudantil fornecida pelos serviços do RU traz para a formação acadêmica dos estudantes da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), campus descentralizado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de traçar o perfil desses estudantes. Embora com poucos estudos na área, a pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa se fundamenta nas políticas de assistência estudantis existentes no país, uma vez que os poucos estudos relacionados à temática não abordam os restaurantes universitários no seu caráter assistencialista, mas sim com viés nutricionais e/ou financeiros. O estudo revelou que a maioria dos entrevistados são atraídos pelo baixo preço das refeições, boa parte são estudantes oriundos de outros municípios e juntamente com o restante dos entrevistados apontam como vantagem principal a possibilidade de participarem de atividades que perpassam turnos sem se preocupar com alimentação, podendo agora ficar mais tempo nas dependências do campus e consequentemente, terem um maior aproveitamento ao participarem de atividades acadêmicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo de caso, Restaurante Universitário, Assistência Estudantil, Formação acadêmica.

### INTRODUÇÃO

A constituição de 1988 relata a obrigatoriedade de financiamento das universidades públicas alinhadas diretamente à equidade de condições de acesso e permanência na universidade. Desta forma, a assistência estudantil integra a política educacional fundamental à formação crítica de cidadãos, bem como a inclusão social e desenvolvimento, buscando minimizar as desigualdades e garantir melhores condições para que o discente conclua seu curso. Além disso, também contribui para a democratização das universidades, reforçando seu compromisso social. Atualmente, enfrentamos um contexto político e econômico





desfavorável, onde as instituições de ensino superior (IFES) tentam desenvolver ações e garantir a assistência estudantil com dificuldades socioeconômicas (CARDOSO et al., 2018).

Em 2008 instituiu-se via decreto um importante mecanismo de assistência estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), de acordo com o MEC (2018):

Apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAE oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

A PNAE tornou-se um divisor de águas em um país onde a expansão do ensino superior se deu muito tardiamente, em relação inclusive a vários países latino-americanos, e que mais tarde ainda começou a se discutir políticas públicas voltadas para a garantia de acesso e permanência estudantil, que sempre estiveram atreladas ao percurso das políticas de Assistência Social, ambas como bandeiras de diversos grupos e movimentos sociais contra a ditadura imposta pelo golpe militar de 1964 e a favor de uma nova constituição, todavia, esse plano só abrange as instituições federais de ensino superior, ficando a assistência estudantil da UECE a cargo da disponibilização de recursos por parte dos governos estaduais. Com a volta da democracia, outros dois importantes grupos foram criados e passam a ser determinantes nesse contexto, o FONAPRACE – Fórum Nacional de Pro – reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e a ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (VASCONCELOS, 2010).

A partir daí, começou a se pensar não só mais meramente no que diz respeito ao acesso no ensino superior, pois já se presenciava um cenário de constante expansão das universidades, mas embora, mesmo sendo públicas as camadas mais abastadas da população em uma nação extremamente desigual, ainda encontravam inúmeras dificuldades para concluir uma graduação. Para isso, também fez-se necessário trabalhar no sentido da garantia de um ensino superior pautado na permanência dessas classes que apresentam alto grau de vulnerabilidade socioeconômica para que elas possam ter acesso a uma educação mais justa e de qualidade, respaldando o papel da universidade de transformação social, segundo Assis (2013, p. 131) “é importante investir na permanência, para combater a evasão e promover a elevação das taxas de conclusão. Nesse caminho, muitos desafios se instauram, como a necessidade de democratizar o ensino superior assegurando, ao mesmo tempo, a qualidade”.




Campus interiorano da UECE, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, como o próprio nome ressalta, é sediada no município de Iguatu, cidade polo da região centro-sul cearense que abrange várias cidades, a maioria com inexistência de cursos superiores públicos, fazendo com que os estudantes desses lugares se desloquem caso almejem concluir uma graduação em uma instituição pública. A FECLI conta ainda com um anexo na cidade de Mombaça, localizada na região do sertão central cearense, onde oferta os cursos superiores de Artes Visuais e Ciências da Computação que não serão discutidos neste estudo, já que o RU não contempla esse anexo.

O restaurante do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira, atende alunos provenientes de três instituições, duas de nível superior e uma tecnológica, são elas; a FECLI/UECE, a Unidade Descentralizada de Iguatu da Universidade Regional do Cariri – UDI/URCA e o Centro de Educação Tecnológico – CENTEC, respectivamente.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu atualmente possui 830 alunos matriculados e juntamente com outros nove campi formam a Universidade Estadual do Ceará, que recentemente se destacou em um ranking internacional que avaliou 450 universidades de 76 países com base no desenvolvimento sustentável, um dos indicadores da pesquisa era relacionado à redução das desigualdades, onde a UECE atingiu o patamar de 2ª universidade brasileira e a 92ª a nível mundial nesse quesito, por conta de 60% de sua clientela fazer parte de famílias com renda inferior a três salários mínimos, de acordo com informações coletadas do site oficial da instituição (UECE notícias, 2018).

Esses índices demonstram por si o papel de transformação social que a instituição desempenha dentro do estado do Ceará, entretanto, muito ainda precisa ser feito no âmbito de garantir a permanência universitária desse público. Embora com 40 anos, a FECLI só conseguiu ter acesso ao Restaurante Universitário (RU) a partir de março do presente ano de 2019, depois de muito tempo de pressão e reivindicação estudantil.

Nessa perspectiva, o RU torna-se um importante agente em prol da permanência universitária ao disponibilizar refeições de boa qualidade por um preço bem acessível; R\$ 0,80 (oitenta centavos) o almoço e R\$ 0,50 (50 centavos) o jantar, em uma entidade que quase dois terços de seus alunos são provenientes de famílias com renda inferior a três salários mínimos, no qual um dos principais gastos é justamente com alimentação.



A pesquisa conforme já mencionado, se desenvolveu através de aspectos qualitativos e quantitativos, adotando uma abordagem de cunho exploratório, no qual estudará o caso do RU do campus HT, bem como afirma Gil(2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Nessa perspectiva, torna-se importante antes de tudo, compreendermos e ressaltar a importância da assistência estudantil como meio e suporte da superação de uma realidade social desigual e injusta, segundo Vasconcelos (2010, p. 2):

[...] visa prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica para que os mesmos possam desenvolver seus estudos com um bom desempenho curricular, minimizando o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão nos cursos de graduação.

E nesse sentido a pesquisa se fundamenta, tomando como ponto de referência essas medidas que envolvem a assistência, responsáveis por tornar a ascensão social mais justa e equânime, que conforme o próprio estudo revelou através dos relatos dos entrevistados, onde constataram que após a instalação do RU, poderem participar mais ativamente das atividades que o ambiente acadêmico favorece, acarretando mudanças significativas nas suas formações.

O presente estudo teve como objetivo principal, analisar os benefícios e contribuições que a assistência estudantil fornecida pelo Restaurante Universitário do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira proporciona, principalmente no que diz respeito à formação acadêmica aos alunos da FECLI. Tendo ainda como objetivos secundários, esboçar o perfil dessa clientela e tentar contextualizar as peculiaridades da realidade desse público e o âmbito da assistência estudantil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa ao adotar um método de cunho exploratório, estudando um caso específico como o em questão, segundo Gil (2008, p. 27)“têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa contou uma amostra de aproximadamente 12% dos usuários do restaurante universitário do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira (n=50), utilizando como instrumental um questionário 50 questionários contendo seis perguntas, cinco objetivas e



uma subjetiva, foram elas: Qual o principal motivo que lhe leva a fazer as refeições no R.U? Tendo como alternativas o preço atrativo, a qualidade das refeições, a boa localização e outros; Quais refeições geralmente você consome no R.U? Almoço, janta ou ambos; Você é bolsista remunerado de algum projeto ou programa?; Tem alguma restrição alimentar?; Com que frequência dispõe da assistência fornecida pelo R.U semanalmente? E como opções, diariamente, 3 ou 4 vezes, 2 vezes, 1 vez ou eventualmente; e por fim, a questão subjetiva que norteou o estudo: Qual a importância, benefícios ou contribuições o R.U lhe trouxe e/ou proporciona na sua formação acadêmica?

Esses questionários seguidos do termo de consentimento foram aplicados nos horários entre os turnos manhã e tarde; tarde e noite, momento em que os estudantes estão comprando as fichas e aguardando o início dos períodos no qual são servidas as refeições. Foram entrevistados aleatoriamente discentes das seis licenciaturas plenas que a FECLI/UECE abrange; Ciências Biológicas, Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Pedagogia.

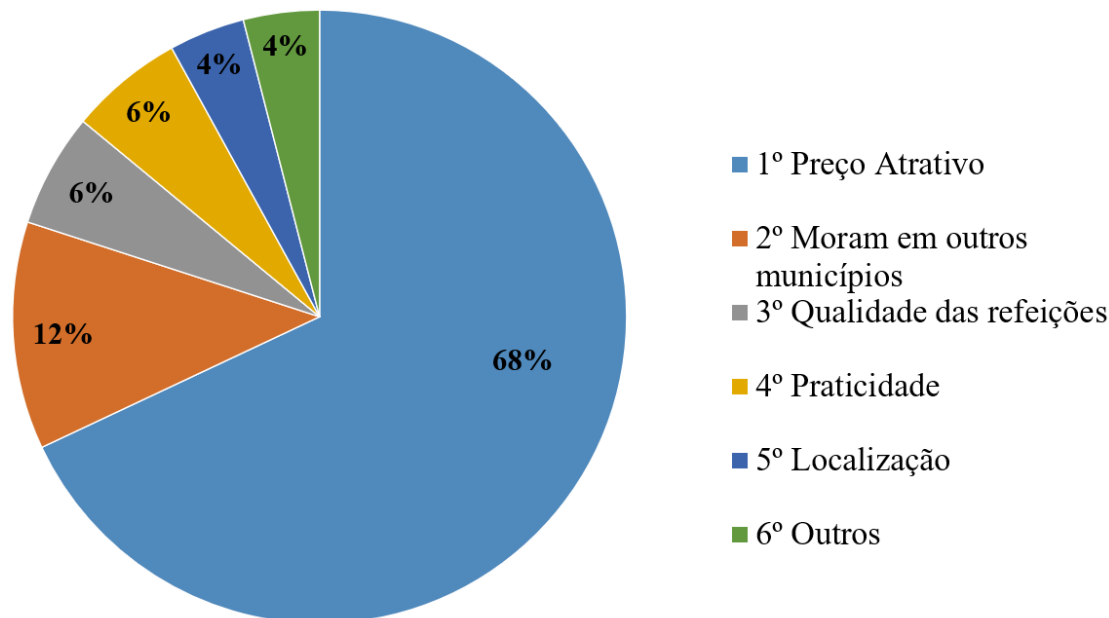
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Restaurante Universitário do campus Humberto Teixeira disponibiliza para os estudantes da FECLI 200 almoços e 200 jantas, totalizando 400 refeições diárias de segunda a sexta nos horários entre 11 horas às 13:30 e de 18 horas às 20:30. Possui um cardápio balanceado que muda conforme os dias, sendo fixos a salada, o arroz, baião e o suco, e a “mistura” expressão popular para as carnes e derivados, é sempre alternado e os estudantes na hora de se servirem possuem duas opções para escolher (linguiça ou frango, vatapá ou porco, gado ou feijoada, peixe ou frango etc). Possui ainda, o cardápio específico para aqueles que são vegetarianos ou veganos. Qualquer aluno regularmente matriculado na instituição pode utilizar esses serviços.

Como já exposto, grande parte do público da FECLI que utiliza o RU, reside em outros municípios circunvizinhos, que disponibilizam transporte universitário, sendo a maioria de famílias humildes (agricultores, domésticas, trabalhadores do comércio, servidores públicos, microempreendedores etc) com renda familiar inferior a três salários mínimos como o próprio dado extraído do site oficial da UECE revelou, esse dado pode inclusive ser maior ao tratarmos de um campus interiorano em uma realidade com bem menos oportunidades de emprego e com uma situação socioeconômica mais complexa da qual estão inseridos os campi da região metropolitana.

Seguindo esse viés, a primeira pergunta do questionário aplicado foi justamente voltada para essas questões, com o intuito de saber qual o principal motivo dos estudantes da FECLI utilizarem o RU, obtendo os resultados mostrados no gráfico 1:

**Gráfico 1:** Principal motivo que leva os estudantes a frequentarem o RU



**Fonte:** Elaborado pelo autor

É possível observar que o resultado foi condizente com o perfil do público usuário, onde os dois principais motivos que levam a utilização são relacionados ao preço atrativo (68%) e por conta de morarem em outros municípios. Outros motivos não menos relevantes, porém menos expressivos foram; 6% a qualidade das refeições, 6% pela praticidade por conta de não precisarem ter que cozinhar, economizando tempo e dinheiro, 4% pela localização próxima ao ambiente de estudo e 4% por outros motivos.

A segunda pergunta, voltada para as refeições que geralmente fazem no decorrer da semana obteve os seguintes resultados; 22% só almoçam, 40% só jantam e 38% almoçam e jantam. A maior quantidade, ou seja, aqueles que marcaram a opção “janta” se justifica pelo fato do turno da noite ter um quantitativo maior de matriculados e também por alguns municípios só ofertarem transporte universitário nesse período do dia.

A terceira, voltada para saber quais eram bolsistas ou não, trouxe informações um tanto curiosas, onde 76% relataram ser bolsistas de algum projeto ou programa remunerado e apenas 24% não, sendo que o quantitativo de bolsas da FECLI não chega a 200 em meio a 830 matriculados. A partir daí foram analisados os dados obtidos na pergunta relacionada às



refeições desses bolsistas. Dos 76%, praticamente a metade almoça e janta no RU, principalmente porque os bolsas geralmente desenvolvem suas atividades nos contra-turnos, fazendo com que já permanecessem nas dependências do campus, o que fez com que os dados se invertem em comparação ao total de alunos não contemplados. Essa já é outra vertente dentro da assistência estudantil, que também poderia ser aprofundado se o foco deste trabalho não fosse sobre o RU, a maioria dessas bolsas são destinadas a discentes que se encaixam nos parâmetros estaduais que classificam o grau de vulnerabilidade socioeconômica, que nada mais é do que para aquelas pessoas oriundas de famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo.

A pergunta seguinte, analisou a restrição alimentar, onde 88% relataram não ter nenhuma restrição e 12% possuem, isso demonstra que mesmo alguns tendo rejeição a certos alimentos, por conta da variedade de opções no cardápio, o acesso às refeições é bem abrangente.

Por fim, a sexta pergunta e única questão subjetiva indagava: Qual a importância, benefícios ou contribuições o R.U lhe trouxe e/ou proporciona na sua formação acadêmica? No qual o ponto mais elencado pelos entrevistados, presente em 32% dos questionários recolhidos foi que agora podem passar mais tempo no campus e assim participarem de atividades nos contra turnos, disporem de mais tempo para estudar e um melhor aproveitamento do espaço acadêmico, conforme ressaltaram alguns entrevistados:

O Restaurante Universitário proporcionou maior tempo de vivência universitária e mais tempo livre para dedicar as atividades acadêmicas. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O RU me proporcionou muitas convivências, pois residio longe do campus e possuía dificuldades para frequentar aulas após o horário normal de aula, agora com o RU posso ficar mais tarde, pois posso me alimentar com um preço acessível as minhas condições, sem precisar voltar para casa. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

A partir do Restaurante universitário eu adquiri um tempo maior para estudar e não precisei pagar marmita. Melhorei consideravelmente minha qualidade de vida e minha alimentação. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

Outro ponto bastante elencado pelos estudantes como principais contribuições e presente em 28% das respostas foi o fato de que moram em outros municípios ou distantes da faculdade, auxiliando dessa forma a assistência estudantil no rendimento e na aprendizagem, conforme alguns relataram:

O RU é uma das grandes maravilhas que poderia acontecer na universidade, principalmente para quem mora em outra cidade que muitas vezes vem para a universidade sem fazer a refeição. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O fato de ter a alimentação de forma regular e acessível, pois para quem mora em outro município nem sempre tem os valores para a alimentação, e a cada vez é um



tipo de alimento distinto. E enquanto bem alimentados executamos melhor as atividades. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

Facilitou de maneira expressiva, uma vez que moro longe e não tinha na maioria das vezes o dinheiro para pagar o lanche, que apresentava um preço maior. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O Restaurante Universitário proporcionou um melhor rendimento estudantil fazendo que eu tivesse um melhor aproveitamento na universidade, uma vez que moro fora, sou bolsista e necessito passar o dia no campus, chegando até mesmo pagar (adiantar) disciplinas à noite. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O terceiro benefício colocado como principal fator para a formação acadêmica, presente em 18% das respostas foi à questão da economia de recursos, que agora podem ser destinados para outros fins; materiais didáticos, lazer etc. Como podemos ver a seguir, apenas um participante da pesquisa dentre os 50 questionou a qualidade das refeições.

O RU facilitou muito a minha vida, pelo preço atrativo, apesar de que não acho que as refeições tenham boa qualidade, enfim. Mas mesmo assim o RU contribui muito de forma positiva para mim. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

É de extrema importância devido a falta de recursos para a compra de alimentação com valores maiores e devido a questão de tempo, pois sou de outra cidade. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O Hábito de uma alimentação balanceada, o preço baixo dessa alimentação, no qual antes os gastos eram maiores e agora são encaminhados aos materiais didáticos. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

Outros 14% responderam como principal motivo a questão da praticidade e economia de tempo. Uma refeição feita em casa requer certa quantidade de tempo, precisa de disponibilidade para ir ao mercado comprar os ingredientes, para o preparo e para lavar a louça, tempo esse que pode ser usado para estudar, como bem colocaram esses participantes da pesquisa:

É muito importante pela praticidade já que temos dias corridos e por ser no próprio campus facilita, alimentação de qualidade que atende as necessidades nutricionais, tem o preço acessível, ajuda muito, pois há também um ganho de tempo. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

Eu venho do sítio. Passo a semana na cidade por causa dos estudos e aqui, embora eu fique na casa da minha tia, eu moro só. Ficaria muito cansativo eu fazer as refeições e comendo no RU já torna prático para mim, pois não vou perder tempo fazendo a comida. E estando sozinha, eu não produziria uma refeição tão nutritiva quanto da universidade. (ENTREVISTADO, em 28/08/2019).

O restante, ou seja, os 8% trouxeram como principal contribuição para a formação acadêmica o âmbito da permanência universitária em decorrência do RU, reforçando o papel da assistência estudantil fornecida pelo o mesmo na promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, justo e equânime.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Restaurante Universitário do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira ao disponibilizar refeições a baixo custo traz vários benefícios para a comunidade acadêmica da FECLI, principalmente na formação, diante dos resultados obtidos e expostos através desse estudo.

Em suma, o RU proporciona aos acadêmicos passar mais tempo na universidade, podendo participar de atividades nos contra turnos, antes impossível, quando não havia esse serviço, dispondo de mais tempo para estudar acarretando um melhor aproveitamento do espaço acadêmico. Permite também, auxiliar na assistência estudantil dos que moram em outros municípios distantes da faculdade melhorando o rendimento desses alunos. O maior período de permanência de vários discentes, reforça o caráter da universidade como espaço de construção do conhecimento e de transformação social.

O presente artigo possibilitou exaltar a assistência estudantil enquanto agente inclusivo, equalizador e transformador, levando em consideração a formação acadêmica de futuros educadores de uma instituição que tem como ponto forte a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Carla Ionara Xavier da Silveira et al. Restaurante Universitário da UFPE: uma abordagem sistêmica. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 11, n.3, p. 211-234, 2018.

DE ASSIS, Anna Carolina Lili et al. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 23 Set. 2019.

PORTAL da UECE. **UECE em números 2018**. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-N%C3%BAmeros-2018-V3-29-05-19.pdf>. Acesso em: 21 Set. 2019.

\_\_\_\_\_. **UECE notícias**. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/reducao-da-desigualdade-coloca-a-uece-no-2o-lugar-do-brasil-em-novo-ranking-internacional/>. Acesso em: 22 Set. 2019.





VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, 2010.



# CAPÍTULO 27

## OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: UM DEBATE EM QUESTÃO!

Paulo José de Mesquita Júnior, Especialista em Docência Superior, Instituto GraduarTE  
Laíse do Nascimento Silva, Bacharela em Administração de Empresas, Instituto Federal do Piauí-*Campus* Piripiri  
Rafael Fernandes de Mesquita, Doutor em Administração de Empresas, Docente do Instituto Federal do Piauí-*Campus* Piripiri  
Auryo Jotha Mesquita da Rocha, Especialização em Direito Civil e Processo Civil pela Faculdade Ademar Rosado

### RESUMO

A educação a distância representa um modelo de ensino em crescimento e amplamente adotado pelas instituições. Tendo em vista sua repercussão e apoio na formação acadêmica, o objetivo deste estudo consistiu em discutir e contextualizar essa temática apresentando os principais desafios enfrentados pela docência. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica para construção desse debate teórico e pôde-se perceber que a EAD possui uma evolução histórica favorável ao suprimento das necessidades de acessibilidade educacional e entre os desafios da docência encontrados têm-se o domínio do uso das TIC's; resistência às mudanças, atualização das ferramentas tecnológicas e o apoio pedagógico das instituições de ensino, formação pedagógica e tecnológica adequada, comprometimento com a interatividade, organização de materiais e informações, formas de avaliação e metodologia de ensino a serem aplicadas. Conclui-se que a instituição, o corpo docente e os discentes possuem o papel de contribuir por meio da sua inteira participação para redução dessas dificuldades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância (EAD); Desafios da Docência; Tecnologia da Informação.

### INTRODUÇÃO

A educação é considerada o pilar da formação e do desenvolvimento social no qual sua contextualização vincula-se como parte de diversas modificações que tiveram o intuito de alcançar melhores condições de acesso e permanência de um ensino que contemplasse a todos, inclusive os menos favorecidos.

Assim, observa-se que com o passar dos anos o conhecimento tem se acelerado e as pessoas buscam ampliar o aprendizado objetivando avançar seu grau de formação que varia desde a formação básica, o ensino superior até pós-graduações. Por outro lado, a gestão educacional marcada pela docência infere-se como instrumento fundamental na concepção de possibilidades e oportunidades para os estudantes, visto que potencializam condições para que o ensino de fato se concretize.



De fato, o desenvolvimento tecnológico e as ferramentas de comunicação facilitaram o contato interativo entre as pessoas. Hoje a qualquer momento é possível contatar e resolver problemas de forma mais rápida. Tais avanços repercutiram na perpetuação de oportunidades de absorção de conhecimentos e fortaleceu a educação por meio da inserção de modalidades educacionais que apoiam a formação acadêmica, entre as quais a o Ensino a Distância (EAD).

Esta propiciou alternativas de acessibilidade educativa em que o uso da tecnologia favoreceu a aproximação dos indivíduos às atividades acadêmicas, posto que diversos contextos dificultavam o acesso das pessoas à educação, muitos deles por conta de não poderem estarem presentes presencialmente em uma sala de aula o que implica na desistência e alto número de evasão.

Define-se a EAD como um mecanismo de acesso ao ensino nos mais variados níveis técnico, profissionalizante e superior por meio do uso de plataformas virtuais, no qual a qualquer hora ou lugar tanto o discente como o docente podem acessar e participar de cursos de seu interesse. Tal modalidade apresenta-se em crescimento, justificando assim a realização de estudos que contribuam na identificação de fatores relacionados ao seu desempenho e melhorias (SILVA *et al.*, 2020).

Partindo da concepção de que a formação EAD necessita de docentes capacitados para atuarem nessa nova modalidade que oportuniza solucionar dificuldades seja pela flexibilização de alternativas de acesso a áreas divergentes de formação ou a minimização de dificuldades encontradas no ensino presencial, tem-se como problematização: Quais os desafios da docência encontrados na modalidade da Educação a Distância?

Nesse contexto, o presente estudo objetivou de maneira geral apontar os desafios da docência constantes da atividade educacional na modalidade a distância e especificamente, apresentar contextualização do tema educação a distância nas instituições de ensino e apontar as limitações dessa modalidade de ensino por meio da revisão de literatura. Para tanto, traz consigo uma abordagem qualitativa de caráter descritivo quanto aos objetivos, utilizando-se da pesquisa bibliográfica como base para a discussão da temática.

## CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a Distância (EAD) representa um avanço no âmbito acadêmico sendo uma modalidade que assegura proposições educacionais mais alternativas. As transformações



sociais são tidas como fatores que corroboraram para o surgimento dessa nova modalidade de ensino, impactando a sociedade ao contemplar significativas maneiras de ensino e aprendizagem. Esta emerge como um instrumento que visa qualificar os discentes por meio da construção de perspectivas, expandindo as instituições de ensino (ENSSLIN *et al.*, 2018).

Com o propósito de oportunizar maiores quantidades de cursos, ampliando a entrada de matrículas nas instituições, o MEC incorporou a EAD como uma política de acesso educacional. Compreende-se que essa forma de ensino condiciona o fomento das atividades pedagógicas para os menos favorecidos, já que em meio a prevalência de uma desigualdade social o ensino adequado deve ser disponibilizado para todos os indivíduos (LOURENZO, 2019).

A Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta proposições legais acerca da educação, afirmando em seu art. 80 que “atribui-se ao poder público o papel de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada” (LDB, 1996). Realça-se também que conforme o art. 02 desta mesma legislação:


A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Tal perspectiva confirma positivamente o que evidencia-se no decreto-Lei n.º 2.494, de 10/2/1998, inferindo que a criação de níveis e modalidades de ensino complacentes impulsionam a formação acadêmica o que torna a EAD um exemplo visível dessa criação, uma vez que flexibiliza as exigências necessárias para o ensino desde o processo de seleção, matrículas até a forma de execução das disciplinas e duração dos cursos. Para o Decreto-Lei n.º 2.494, de 10/2/1998, defendido pelo art.º 1:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Assim, verifica-se que por meio da implementação deste decreto os níveis de ensino e as normas de instauração de cursos são previstas a fim de propor instruções de desenvolvimento da modalidade EAD nas instituições.

Com o avanço e o uso das Tecnologias da Informação-TIC's o processo de comunicação modificou a forma de relacionamento entre as pessoas, além do que o mercado de trabalho tem



exigido profissionais melhor qualificados. Por essa razão, a idealização da constituição da EaD consiste na incrementação de alcançar respostas aos desafios da modernidade no que tange a educação e a formação profissional (SILVA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, diversas concepções teóricas apresentaram perspectivas acerca da EAD destacando suas implicações sociais e na formação profissional. O quadro 01 sinaliza conceitos teóricos sobre essa modalidade de ensino:

**Quadro 01:** Concepções Teóricas

REFERÊNCIA	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Moore (1972)	Método de instrução em que os procedimentos docentes acontecem à parte dos procedimentos discentes, de tal modo que a comunicação entre professor e aluno possa se realizar através de textos impressos, meios eletrônicos, mecânicos, ou outras técnicas
Sarramona (1987)	Sistema didático em que os procedimentos docentes acontecem à parte dos procedimentos discentes. A comunicação fica retardada no tempo, no espaço ou em ambas.
Zamora (1981)	Formas de estudo não controladas pelo professor... Cabe ao aluno a responsabilidade pela realização de seus estudos.
Martinez (1985)	Estratégia para operacionalizar a educação permanente e aberta. O aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem.
Garcia Aretio (1987)	Sistema Tecnológico bidirecional que substitui a interação pessoal. A aprendizagem é autônoma.
Otto Peters (1987)	EAD é um método de distribuir conhecimento, habilidade, atitude, mediante aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais. É uma forma industrial de ensinar e aprender.

Fonte: (COSTA, 2016, p. 26)

As abordagens teóricas sobre o ensino EAD e suas definições trazem indagações formuladas já no período de 1972-1987 em que o avanço desta tornou-se notória, pontuando as reflexões sobre presença de discentes e docentes para concretização das atividades de ensino ao tempo em que descreve a importância do ensino e aprendizagem com suas respectivas contribuições. Sob essa ótica define-se a EAD como:

uma modalidade de ensino cujo objetivo é fornecer uma educação aberta e permanente através da superação das distâncias entre docentes e alunos via situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham utilizando-se de novas tecnologias que integrem, interajam e promovam a interatividade entre alunos e entre estes e os professores (COSTA, 2016, p. 27).



Dessa forma, destaca-se o que se denominou de as cinco gerações do ensino a distância que ponderam relevante evolução que culminou na consolidação desta enquanto modalidade de ensino.


A primeira geração detém-se a correspondência, um mecanismo de comunicação inteiramente utilizado no mundo desde meados do século XIX no qual as instituições privadas tanto nos Estados Unidos como Europa ofertavam cursos utilizando-se desse meio de comunicação que se conectava para enviar informações das atividades industriais desenvolvidas. Corresponde a uma ferramenta holisticamente de cunho produtivo, mas que se tornou essencial para o compartilhamento de atividades, mesmo que não posta como acadêmicas (COSTA, 2016).

Enfatiza-se que o ensino a distância (EaD) fora instaurado a partir de um contexto histórico marcado por transformações predominantes, no qual mesmo antes da internet ser veiculada o cenário educacional mostrou modificações na sua metodologia. As dificuldades no aprendizado e acesso à educação propiciou base de estudos com vista ao desenvolvimento de novos métodos de ensino (BUSSLER *et al.*, 2019).

Assim, com o intuito de alavancar o processo de ensino, o uso de ferramentas tecnológicas nas décadas de 1960-1970 colaboraram para consolidar o ensino EAD ressaltando discussões sobre a segunda e terceira geração do ensino a distância cujas características são: a utilização das mídias como rádio, televisão, interação com materiais didáticos (2ª geração); mediação bidirecional, comunicação por meio de computadores sem rede, educação continuada, atendimento por contato eletrônico (3ª geração) (PELEGRINI *et al.*, 2017).

A quarta geração por sua vez, figuram com a introdução das atividades por teleconferência, no qual a comunicação passou a usufruir de sistemas com transmissão de áudios e vídeos em tempo real. A quinta e última geração caracteriza-se por sua ampliação interativa a partir das plataformas virtuais que proporcionaram o acesso de materiais mais rápido e promoveu contato mais fidedigno entre a comunidade acadêmica (SILVA; MARTINS; PACHECO, 2020).

No Brasil, a EAD foi incorporada na década de 1970 com a construção de acordo entre a Universidade de Brasília (UnB) que promoveu a abertura de pelo menos vinte cursos extensionista e a Open University, do Reino Unido que usufruiu dos cursos ofertados pela UNB,



ambos proporcionando potenciais benefícios para a população brasileira (PELEGRINI *et al.*, 2017).

Desde então, projetos como a abertura da Universidade Aberta propuseram a ampliação educacional atendendo às necessidades daqueles que até então não tinham condições de ingressar na universidade por conta do tempo e até mesmo problemas financeiros, o que evidenciou com força o aceite e eficácia da EAD no Brasil e no mundo.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão caracteriza-se quanto à abordagem como qualitativo que na visão de Vergara (2009) está relacionada a subjetividade, expondo reflexões e percepções de um fenômeno constante nas ações sociais.


No tocante ao objetivo define-se como descritivo e bibliográfico. Segundo Gil (2010) um estudo descritivo visa dotar as características de uma população, com a finalidade de compreender a relação entre variáveis. Vergara (2009) define que a pesquisa bibliográfica surge da seleção de materiais acessíveis, tais como livros, revistas, periódicos.

Assim, o presente artigo traz consigo uma dimensão bibliográfica sobre aspectos da Educação a Distância elencando seus desafios na docência a partir da seleção de material extraído das bases de dados das plataformas *Spell*, *SCIELO* e o *google acadêmico*, considerando trabalhos científicos que trouxessem seu contexto histórico, conceitos e características.

## **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

A Educação assume função importante no que se refere a organização social e seu processo de construção, visto que esta constitui-se o elo entre o desenvolvimento da sociedade e o cumprimento do papel das instituições de ensino enquanto formadora dos cidadãos. Nesse aspecto a Educação a Distância corrobora para efetivação das práticas educacionais ao propor opções de acesso ao ensino potencializando o suprimento das necessidades dos indivíduos na preparação destes para atuarem no ambiente de trabalho (SILVA; MARTINS; PACHECO, 2020).

Dessa forma, diversos estudos têm sido alvo de discussões das modalidades de ensino, entre as quais destaca-se a EAD por seu papel agregador e colaborativo para o aumento no



número de estudantes e conseqüentemente futuros profissionais. Bussler *et al.* (2019) ao realizar uma pesquisa bibliométrica sobre os aspectos da Educação a Distância como objetivo de elaborar cenários futuros do tema concluiu que essa modalidade de ensino se visualiza como uma tendência para os próximos anos no qual a gestão ascenderá sobre o método de ensino tradicional.

Alves *et al.* (2018) propôs implementar uma ferramenta denominada de BMG Canvas (Business ModelGeneration) nos cursos de Administração EAD no intuito de explicitar a trajetória desse modelo de ensino desde a estrutura curricular até a formação dos discentes. O estudo considerou que a aplicação de ferramentas educacionais eleva o conhecimento dos discentes construindo um saber mais interdisciplinar sendo este precursor para o enriquecimento acadêmico e profissional.

Nos estudos de Lott *et al.* (2018) concernente a avaliar um modelo teórico analisando elementos que repercutem na evasão de alunos dos cursos a distância, por meio de uma análise quantitativa com uso de regressão linear utilizou como objeto alunos de diferentes regiões do Brasil. Para isso, consideraram as variáveis persistência e evasão, obtendo resultados que desprenderam que os processos de aprendizagem, autodisciplina e aumento na renda são fatores que influenciam na permanência dos alunos nos cursos e que a escolha da área e aumento no número de filhos refutam essa manutenção conclusiva nos cursos em EAD.

Uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por Ensslin *et al.* (2018) de caráter descritivo cujo objetivo consistiu em ampliar a compreensão do tema Educação a Distância com foco na gestão das instituições de ensino, denotaram a partir da análise de 21 artigos que o tema em questão se apresenta relevante e amplamente citado nas pesquisas científicas. Pelegrini *et al.* (2017) buscou analisar o perfil internacional dos estudos sobre o ensino a distância contando com a participação brasileira. Através de técnicas bibliométricas da base de dados da *Web of science* encontrou nos resultados que o assunto se apresenta em uma dimensão global em que os países interagem entre si, sendo o EUA o que mais publicou pesquisas do tema nos últimos anos. O Brasil também mostrou-se um país colaborador nesses estudos sinalizando que as pesquisas realizadas contribuem na identificação do perfil das pesquisas sobre EAD.

Na análise dos fatores mediadores da aprendizagem em EAD na área de administração pública Brandão e Silva (2017) utilizou-se de um modelo teórico denominado andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Seanson (2011). Por meio do método quantitativo e





aplicado com estudantes de 10 instituições de estados brasileiros diferentes concluiu que as diferenças sociais dos discentes ponderam-se como elementos principais da mediação da aprendizagem no ensino a distância. Araújo e Dias (2018) aplicaram questionários com servidores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) buscando verificar as contribuições dos cursos EAD para a aprendizagem. Depreenderam que as atividades a distância apresentaram contribuições significativas, mas que se torna imprescindível um conhecimento aprimorado da gestão para enriquecimento institucional do ensino EAD.

Considerando a ascensão dos estudos sobre a EAD pontua-se que essa modalidade alavancou o ensino vigente conduzindo novas estruturas nos moldes acadêmicos inserindo metodologias de ensino voltadas para a solução de problemas sustentado na experiência, trabalho em equipe e apreensão de contato com tecnologias de ponta. Posto isso, os docentes participam inteiramente do processo de aprendizagem dos discentes, estando conectado a toda construção acadêmica e profissional dos estudantes (SORDI, 2019).

Destaca-se que o conhecimento se constrói na relação entre docente e discente tendo o professor a responsabilidade de formar sua identidade a partir da correta preparação para atuar com a docência. Por outro lado, o discente absorve saberes através do contato na convivência acadêmica, experiências compartilhadas e práticas de ensino adequadas (SORDI, 2019).

O ensino a distância promove reflexão da função docente, uma vez que atribui preliminares para as tarefas partes dessa categoria desde o professor-responsável que efetua a organização das disciplinas, o conteudista que forma os recursos didáticos, o formador que orienta e conduz os tutores que intermedia o contato entre docente e o aluno. Em consonância revela-se que ser professor vai além do estar em sala de aula, corresponde a um processo de crescimento que exige qualificação para nortear pessoas que buscam preparar-se para assumir uma profissão (CARMO; FRANCO, 2019).

Ressalta-se que entre os elementos que condicionam a prática da abertura de cursos na modalidade de ensino a distância estão a qualificação do corpo docente, cuja função atrela-se a interação dinâmica com os discentes em um ambiente virtual inserindo a discussão dos temas pertinentes ao curso e a realização de atividades. As relações sociais são consideradas fatores preponderantes na aprendizagem e essenciais para a educação no qual as vivências no ensino EAD propiciam ao discentes habilidades para cooperar na construção de sua bagagem acadêmica com autonomia. Nesse aspecto, a interação nas plataformas possibilita liberdade de acesso aos conteúdos de aprendizagem de forma mais autêntica (REIS; SALES, 2017).

De acordo com Reis e Sales (2017, p. 163) “o ensino a distância é mais do que a possibilidade de conhecimento de forma livre e cooperativa, é uma forma de inclusão social”. Segundo dados do INEP (2017) o aumento no número de matrículas nos cursos EAD no Brasil tem se acelerado, havendo uma mensuração estatística de 1.756.982 de matriculados nos cursos superiores. Destas, 11.233 são da região Norte, 91.849 da região Nordeste, 630.767 da Sudeste, 829.521 no Sul e 193.612 na região Centro-Oeste do país.

Os motivos substanciais da propagação do ensino EAD nos níveis nacionais e internacionais são pautados na elevação na quantidade da demanda por formação ou qualificação, aumento de recursos tecnológicos o que promove a concretização desse tipo de educação e a existência de uma cultura diferenciada e que não visualiza com repulsão a introdução de situações de relacionamento que abarca pessoas localizadas em situadas em contextos diferenciados (CARMO; FRANCO, 2019).

No entanto, apesar das contribuições e vantagens constantes no ensino a distância, como em qualquer outra modalidade de ensino essa ferramenta possui fragilidades tanto para os discentes como para os docentes. Os desafios enfrentados na educação possuem um abrangente empenho e complexidade, principalmente no tocante ao ensino a distância que de um lado engrandeceu a política de acesso à educação, mas de outro precarizou a prática docente minimizando a formação acadêmica dos estudantes (FRANCHINI *et al.*, 2016). Costa (2016, p. 47) considera que mediante a vigoração econômica executada “é possível que a relação entre professores e estudante comprometa a interatividade, elemento de sustentação da qualidade do processo ensino aprendizagem da EAD”. O quadro 02 mostra com base na literatura os pontos desafiadores de atuação no ensino a distância:

**Quadro 02-Desafios da Docência no Ensino a Distância**

<b>DESAFIOS</b>	<b>AUTORES</b>
Dominar o uso e aplicação das TIC's	Alves, Menezes e Vasconcelos (2015); Bosco <i>et al.</i> (2018); Reis e Salles (2017).
Resistência às mudanças	Franchini <i>et al.</i> (2016); Sordi (2019); Silva <i>et al.</i> (2020)
Atualização das ferramentas tecnológica e apoio pedagógico das instituições de ensino	Alves <i>et al.</i> (2018); Capponi e Asta (2015); Sordi (2019).
Formação pedagógica e tecnológica adequada	Alves, Menezes e Vasconcelos (2015); Franchini <i>et al.</i> (2016); Bussleret <i>al.</i> (2019).

Comprometimento com a interatividade	Bosco <i>et al.</i> (2018); Bussleret <i>et al.</i> (2019); Reis e Salles (2017).
Organização de materiais e informações	Alves, Menezes e Vasconcelos (2015); Capponi e Asta (2015); Sordi (2019).
Formas de avaliação e Metodologia de ensino	Alves, Menezes e Vasconcelos (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2015); Silva <i>et al.</i> (2020).

Fonte: Autoral (2020)

Vale pensar que o ensino EAD fomentou maior acessibilidade para a educação, principalmente para aqueles que detêm dificuldades de participar das atividades acadêmicas. Conforme exposto no quadro 02 existem desafios ainda a serem enfrentados pela docência no exercício dessa modalidade de ensino.

O uso de ferramentas tecnológicas perdura como um impasse na aplicabilidade docente, o que implica na resistência às mudanças, uma vez que não há por parte das instituições apoio pedagógico em sua total plenitude. Isso ocorre muitas vezes, devido a falta de recursos disponíveis para investir nessa preparação, comprometendo a formação adequada e consequentemente o empenho na interação com os discentes e a correta aplicação de métodos de ensino concludentes e capazes de avaliar o rendimento dos estudantes por parte do corpo docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em apontar por meio da revisão bibliográfica os principais desafios presentes no ensino a distância enfrentados pela docência, contextualizando o tema e suas definições.

A velocidade pela busca de uma formação ajustável a rotina diária das pessoas e a necessidade de alavancar o ensino como elemento essencial para o desenvolvimento social evidenciou a construção de um modelo educativo respaldado ao atendimento das implicações presentes no meio social. A EAD surgiu como uma oportunidade de educação que se expandiu a partir do incremento da internet que moldou a forma de viver dos indivíduos.

Assim, depreende-se a partir da revisão bibliográfica realizada que o acesso aos meios de comunicação e a possível usabilidade da tecnologia da informação-TICS por meio do ambiente virtual ponderou a inserção de cursos nesse modelo de ensino, sendo as plataformas virtuais o principal meio de contato interativo. No entanto, se de um lado o acesso a internet repercutiu na ampliação das oportunidades de qualificação profissional de outro a estruturação



de meios de concretização do ensino a distância apresenta desafios a serem superados pela docência, uma vez que esse ramo de atuação é o elemento essencial para a existência das atividades acadêmicas e a consequente formação profissional. Pode-se dizer que representa o elo entre o discente e a instituição de ensino.

Diante disso, com base nos estudos empíricos analisados, ressalta-se que entre os principais desafios e limitações encontrados na efetividade da modalidade de ensino a distância estão o domínio do uso e aplicação das TIC's devido ao baixo uso das tecnologias pelos docentes; Resistência às mudanças, posto que o receio de integralizar-se nessa nova forma de ensino distancia-se da forma presencial tradicional. Além disso, tem-se a necessidade de atualização das ferramentas tecnológicas e o apoio pedagógico das instituições de ensino, formação pedagógica e tecnológica adequada, comprometimento com a interatividade, organização de materiais e informações, formas de avaliação e metodologia de ensino a serem aplicadas.

Logo, conclui-se que a minimização dos desafios constantes na prática docente depende do empenho da instituição em oferecer melhores condições e do corpo docente no que tange sua busca por adaptação junto às tecnologias de informação. Não obstante, os discentes assumem o papel de contribuir por meio do seu comprometimento com as atividades acadêmicas na redução dessas dificuldades.

Estabelece-se como proposta futura a realização de estudos que contemplem alternativas de melhorias na metodologia de ensino, no ambiente virtual para que o ensino e processo de aprendizagem nessa modalidade favoreça não somente a simples formação mas, a qualificação adequada para a inserção de profissionais capazes de mudar sua realidade social. Entre as limitações observadas esteve a quantidade de trabalhos inseridos, posto que apenas buscou-se discutir a temática do ensino a distância pautado nos desafios da docência.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. G.; DIAS, G. A. Contribuições de Educação a Distância na Aprendizagem das Organizações: Um Estudo na Universidade Federal da Paraíba. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 8, n. 1, p. 191-209, 2018.

ALVES, T. M. F.; MENEZES, A. H. N.; VASCONCELO, F.M. B. P. Crescimento da educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 4, n. 6, p. 63-74, 2015.



ALVES, E. B. *et al.* Uma Proposta de Implementação do Blended Learning para a Educação a Distância em Cursos Superiores. **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR**, v. 5, n. 2, p. 0-0, 2018.

BRANDÃO, J.M.F.; SILVA, A. B. Fatores Mediadores da Aprendizagem na Educação a Distância em Administração Pública. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 4, pág. 265-275, 2017.

BOSCO, C. S. *et al.* Desafios da prática docente universitária na educação a distância. **diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 208-225, 2018. ISSN: 2316-3100.

BUSSLER, N. R. C. *et al.* Cenários para o Futuro da Educação a Distância. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 19, n. 2, p. 4-26, 2019.

CAPPONI, N. F.; ASTA, D. D. Estratégias adotadas na implantação do ensino à distância por uma instituição de ensino superior privada: Um estudo de caso. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 2, p. 226-239, 2015.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e210399, 2019.

COSTA, I. T. L. G. **Metodologia do ensino a distância.**: - Salvador: UFBA, 2016. 106 p. ISBN: 978 85 8292 094 7.

**DECRETO-LEI n.º 2.494, de 10/2/1998.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 14/09/2020.

ENSSLIN, L. *et al.* Gestão de Instituição de Ensino Superior em Educação a Distância: Revisão da Literatura. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 11, n. 2, p. 177-197, 2018.

FRANCHINI, F. *et al.* Desafios à docência no Ensino Superior em tempos neoliberais. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 6, n. 1, p. 118-139, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP-Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15/09/2020.

LDB- **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13/09/2020.

LOTT, A. C. O. *et al.* Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 2, p. 149-171, 2018.

LOURENZO, A. Qual Será o Futuro da Educação a Distância? **International Journal of Business & Marketing**, v. 4, n. 2, p. 8-9, 2019.



REIS, M.; SALLES, M. R. R. A Relação entre Tutor e Aluno: Acolhimento e Dádiva no Ensino a Distância. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2017.

RODRIGUES, B. C.O. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis no ensino a distância. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

SILVA, K. V.; MARTINS, C.; PACHECO, A. S. V. Desenvolvimento e Educação a Distância: Uma Análise do Empreendedorismo nas Cidades Interioranas de Brasil e Portugal. **Reuna**, v. 25, n. 2, p. 33-52, 2020.

SILVA, K. V. *et al.* Desenvolvimento e Educação a Distância: Uma Análise do Empreendedorismo nas Cidades Interioranas de Brasil e Portugal. **Reuna**, v. 25, n. 2, p. 33-52, 2020.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.

PELEGRINI, T. O. *et al.* O Perfil da Pesquisa Acadêmica sobre Educação a Distância no Brasil e no Mundo. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 23, n. N. Especial, p. 371-393, 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.



# CAPÍTULO 28

## A ATUAÇÃO DA PRECEPTORA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FORMAÇÃO POLÍTICA, SENSÍVEL E DE RESISTÊNCIA

**Andrea Barros Daltro de Castro Costa**, Mestra do Programa de Educação de Jovens e Adultos, UNEB, Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador  
**Verônica Domingues Almeida**, Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Professora Adjunta da Faculdade de Educação (UFBA)

### RESUMO


Este texto se esteia no campo da formação docente, através do relato de ações de fortalecimento das relações entre escola básica e universidade, por meio da circularidade de saberes e de experiências formativas, centradas em posturas éticas e politicamente situadas no mundo. Discorre sobre os itinerários de formação engendrados no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, em parceria com uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do primeiro segmento escolar. Apresenta eixos significantes de uma epistemologia pedagógica, esteada nas relações, que foram construídos no percurso do PRP, destacando as ações desenvolvidas no contexto da EJA, entendida como garantia de direito aos seus sujeitos e como espaço de resistência. Elucida a atuação da preceptora e as contribuições realizadas para a formação dos residentes em uma perspectiva de (re)conhecimento do papel político e de resistência dos educadores como sujeitos sensíveis e éticos no campo da EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Residência Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

O fortalecimento das relações entre os níveis e as modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação vem ganhando destaque como uma ação fundamental das políticas públicas, pois vincula-se aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino. Dessa maneira, a defesa da educação pública de qualidade e socialmente referenciada versa pela potencialização do estreitamento das relações entre universidade e escola básica, através de uma lógica de circularidade dos saberes e não apenas de sua circulação, já que essa última concepção é ligada, diretamente, a ideia de transferência do conhecimento (LÜDKE; RODRIGUES; MÁXIMO PORTELA, 2012). Sobre essa questão, Tauchen e Devesch (2016, p. 537) colocam que

Este é um olhar que permite pensar a relação escola e universidade enquanto processo de aprendizagem colaborativa, dado que tanto uma quanto a outra serve de campo de ação onde os discursos são problematizados, e como um campo epistemológico onde



tais questões problemáticas são discutidas à luz de razões. Desse modo, é estabelecida uma conexão epistemologicamente incontornável entre ações e discursos, vista como possibilidade de renovação constante dos saberes.

Nessa linha, de estreitamento das relações entre universidade e escola básica e de circularidade dos saberes, se inscreve a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através de sua incursão no Programa Residência Pedagógica (PRP). O referido Programa, como parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se conceitua, no Edital n. 06/2018, como “atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 01) e consiste “[...] na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (CAPES, 2018, p. 18).

O referido Edital previu, no âmbito da UFBA, que cada núcleo, dos diferentes cursos de licenciatura, acompanhasse 24 estudantes (residentes), por um/a docente da universidade e três docentes de escolas públicas de Educação Básica (preceptoras/es), sendo que cada preceptor/a acompanharia 8 residentes em uma carga horária total de 440h, distribuídas em 18 meses. Nesse contexto, narramos as experiências formativas ocorridas no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020, através do Projeto Institucional UFBA no PRP, mais especificamente, do núcleo do curso de Pedagogia, tendo como recorte as ações da preceptora, efetivadas com um dos grupos 8 de residentes, que atuou em uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador, em uma classe de Jovens e Adultos (EJA), do primeiro segmento escolar.

O texto se desenvolve a partir do questionamento: Como a atuação da preceptora do PRP, no campo da EJA, pode contribuir para uma formação potencializadora do papel político e de resistência dos/as residentes enquanto educadores/as sensíveis e éticos? Tal pergunta, devido à sua natureza subjetiva e ligada ao campo da formação humana permite múltiplas respostas e abre espaço para diversas reflexões. Os apontamentos que indicam possibilidades de compreensão dessa questão partem das experiências vivenciadas no âmbito do PRP, assentadas em concepções que compreendem a formação docente a partir da complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BORBA, 1998). Tais entendimentos quanto à formação apontam que não apenas o saber e o saber-fazer são





preponderantes para a docência, mas os aspectos subjetivos do saber-ser são igualmente relevantes no processo contínuo de se tornar professor/a.

Assim, os percursos de formação engendrados no núcleo Pedagogia do PRP-UFBA foram esteados nas experiências (LARROSA, 2012; PASSEGI, 2016), na indissociabilidade entre pessoa e profissional (NÓVOA, 1992) e no campo de uma educação para as relações (ALMEIDA, 2017), trazendo o desafio de potencializar reflexões-ações sobre o papel político-ético-sensível e social do educador no campo da EJA e na conseqüente resignificação de sua prática pedagógica. As discussões, aqui, propostas, partem do entendimento que reduzir a formação docente aos aspectos teóricos e/ou técnicos, de modo linear, desconsidera a complexidade que envolve as múltiplas relações educacionais imbuídas de afetações, enquanto acontecimentos que nos alteram e geram experiências que podem promover aprendizagens. Por compreendermos a formação como processo e percurso e não como meta e finalidade (ALMEIDA, 2012), alinhamos as possibilidades de experienciamento formativa ligadas aos âmbitos político, social, ético e sensível dos/as residentes, o que incluiu o reconhecimento da EJA como a garantia do direito à educação, negado aos seus sujeitos, e como um espaço de resistência.

As atividades da Residência Pedagógica na EJA se inscreveram como um compromisso ético e político com o mundo, discutindo diferentes contextos de inserção social da realidade de seus sujeitos e demonstrando respeito à marca histórica dos itinerários dos sujeitos da EJA que, ao longo de sua vida, tiveram que escolher entre o sobreviver ou o direito aos estudos. Tais encaminhamentos exigem a construção de um senso crítico, de um olhar sensível e aberto às diferenças e de uma postura de resistência em todos/as envolvidos/as. Disto isso, discorremos sobre as reflexões-ações efetivadas no contexto escolar e instigadas pela interação entre universidade e escola básica, na circularidade de saberes (LÜDKE; RODRIGUES; MÁXIMO PORTELA, 2012) que são praticados e vivenciados nesse contexto interacional e que se configura como espaço de participação política, ética e sensível. No texto relatamos as experiências vivenciadas nesse âmbito, inter-relacionando o pensar e o sentir nos processos de formação, por considerarmos a subjetividade como elemento integrante e integrador do processo educativo. Destacamos as ações da preceptora como mediadora das experiências de formação e como pesquisadora de sua prática, formando-se e, também, formando os/as partícipes envolvidos/as nas ações pensadas, sentidas, planejadas e executadas durante o PRP, núcleo Pedagogia-UFBA. Para tanto, discorremos sobre a construção de uma epistemologia de




trabalho pedagógico pautada nas relações, como possibilidade de “sentirpensar” a/na práxis educativa, assim como tensionar o papel mercantilista do saber, quando este subjugase às demandas do capitalismo e evidencia mais o reconhecimento do ser humano pelo que produz e não pelo que ele é. Em seguida, pontuamos os esteios paradigmáticos de compreensão da EJA como espaço de direito e de resistência para seus sujeitos. Por fim, narramos a atuação da preceptora nos percursos de formação dos/as residentes, destacando os aspectos políticos e pedagógicos inerentes ao campo da EJA e tecemos considerações sobre a circularidade de saberes entre universidade e escola básica como potencializadora da formação docente inicial e em exercício. Entendemos que compartilhar tais experiências de formação poderá contribuir com a formação de novos/as educadores/as imbuídos de uma perspectiva relacional da educação, situada ética e politicamente com o mundo.

## A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES COMO ESTEIO DA AÇÃO DOCENTE

Aos iniciarmos as ações do PRP no Núcleo Pedagogia estabelecemos que as ações do Subprojeto seriam desenvolvidas a partir de uma análise contrastiva da Base Nacional Curricular Comum, pois o Edital CAPES n. 06/2018 indicava como um de seus objetivos “[...] a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2018, p. 01). A tensão entre uma proposta de formação pautada em um modelo homogeneizador e aplicacionista de currículo e a perspectiva experiencial, complexa e multirreferencial de formação do Subprojeto Pedagogia nos desafiou a criar, pois “mais do que denúncia sobre essas perspectivas, há necessidade de contrapor novas perspectivas para a formação docente” (VEIGA, 2012, p. 85). Assim, inspiradas nas micro-ousadias e transgressões do cotidiano e na possibilidade de (re)existência (MACEDO, 2010) construímos, em dialogia contrastiva com a BNCC, uma epistemologia de trabalho docente estada nas relações (ALMEIDA, 2017).

Concebendo a relevância da formação docente transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, as relações indicadas por tal proposição foram entendidas de modo ampliado, tendo como foco **as relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo**. Assim, durante as etapas iniciais do PRP foram realizados estudos e elaborados planos de trabalho, a partir de indagações sobre as possibilidades de criamos uma proposta educativa que potencializasse a construção de sentidos às aprendizagens e contemplasse a




heterogeneidade própria dos processos formativos. Nesse escopo, foram delineados cinco eixos significantes ligados a uma proposta de Educação para as relações:

- a) Problematização: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto. Intenciona a capacidade de questionamento e o pensamento crítico;
- b) Pertencimento social: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos. É empreendido a partir da compreensão de que nos constituímos em relação implicada com dadas coletividades e suas características culturais, sociais, étnicas, sexuais e de gênero;
- c) Ética: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana através de relações de respeito à diversidade e ao bem comum, visando uma convivência social mais harmônica e solidária no planeta;
- d) Curiosidade epistêmica: visa o cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. Tem como base a exploração, a investigação e a sistematização do conhecimento;
- e) Desejo: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir (ALMEIDA, 2020).

Em consonância com as concepções de formação que fundamentaram o Subprojeto Pedagogia, concebemos que tais eixos não serviriam para a normatização de princípios colonizadores, mas como elementos estruturantes e transversais do planejamento pedagógico e das práticas docentes, através de uma postura atenta à produção do saber, à construção do saber-fazer, mas também, à vivência do saber-ser. Todas as preceptoras do subprojeto participaram da construção da proposta, bem como de sua efetivação, através dos planejamentos e execução das aulas elaboradas por elas ou pelas/os residentes e na postura ativa nos encontros de avaliação e reorientação dos trabalhos, fazendo com que o PRP não se limitasse a uma proposta de formação inicial de licenciadas/os, se configurando, também, como um processo de formação em exercício das docentes envolvidas.

Compreendo as particularidades de cada escola-campo, bem como de cada turma e nível/modalidade de educação e as questões subjetivas que delineiam os encaminhamentos pedagógicos da práxis docente de cada preceptora, os eixos significantes funcionaram como esteios da ação docente em uma perspectiva de abertura, o que permitiu com que cada profissional estabelecesse uma dialogia de trabalho singular com o grupo de residentes que acompanhou e, de modo complexo e multirreferencial, contrastaram e alinharam os planejamentos, projetos e atividades desenvolvidas, com os documentos normativos da rede de educação, a proposta pedagógica das escolas em que atuavam e com suas maneiras próprias de exercer a docência.

No campo da EJA, foco deste texto, foram estabelecidos encaminhamentos que contribuíssem com a formação dos/as residentes em uma perspectiva de formação política, na



compreensão desta modalidade de educação através de uma postura politicamente situada e que exige o entendimento da EJA como direito de seus sujeitos e como espaço de resistência.

## **O COMPROMISSO POLÍTICO E ÉTICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA/NA EJA**

A história da Educação de Jovens e Adultos durante toda a sua trajetória foi marcada pelo antagonismo de afirmação no campo jurídico e de negação pelas políticas públicas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esta precariedade também se faz presente no campo da formação de professores que atuam na EJA, o que exige a ocupação dos espaços que favoreçam diálogos sobre as especificidades do ser professor/a e de ser estudante-trabalhador/a desta modalidade para discutir sobre as demandas e anseios dos seus sujeitos, concebendo “a formação docente como um campo de luta e reconfiguração” (FARIA, 2012, p. 2).

A EJA é considerada um campo atuação pedagógica e, também, de pesquisa, que vem consolidando-se, no que tange às “políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p. 19). Neste sentido, o PRP foi propício para a potencializar experiências de formação para os/as residentes no campo da EJA, criando espaços de discussões sobre suas especificidades, trazendo à tona a importância do olhar singular dos cursos de licenciatura para este contexto e promovendo a produção científica a partir das múltiplas vivências no espaço escolar. Importante, também, para destacar aos residentes a necessidade de compromisso ético e político da atuação docente neste campo, a partir da compreensão dos/as estudantes da EJA como sujeitos de direitos, que merecem o respeito de serem reconhecidos e entendidos como protagonistas de seus processos formativos e que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 22)

Freire (2013) reverbera a importância da luta contra os mecanismos de opressão, através da tomada de consciência dos sujeitos ao se perceberem como capazes de superar as injustiças e desigualdades. Assim, é responsabilidade, também, dos/as docentes pensarem em uma prática que vincule a educação e os conhecimentos a serviço das camadas menos favorecidas. Desse modo, o ato educativo se configura como ato político, a partir das concepções filosóficas e pedagógicas que se tem sobre a educação, os conteúdos e os/as estudantes. A escola pública



competente respeita “a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (FREIRE, 1995, p. 42) e formar docentes com esse olhar sobre/no mundo é essencial para a promoção de uma educação emancipadora para os sujeitos da EJA.

Esta defesa não significa impedir as camadas populares de aprender o “padrão culto”, contudo, é preciso que o cumprimento deste objetivo não inferiorize os seus saberes em detrimento de saberes outros, mas, sim, que sirva ao acesso destas camadas a diversos âmbitos sociais, através da apropriação dos saberes sistematizados, tendo como base as transformações sociais e a superação das desigualdades, visto que a luta pela libertação acontece a partir da apropriação dos conhecimentos (SAVIANI, 2001). A educação é processo dinâmico e exponencial no qual os seres humanos se humanizam e por trabalhar com vidas se faz como processo contínuo e inconcluso. Neste sentido, é irrefutável o compromisso de

trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as articulações, as contradições, as ambivalências, os paradoxos, sem perder o sentido do rigor constitutivo, da reflexão ética, da expressão estética, do compromisso político, sob pena de prolongar o luto perante a complexidade perdida das ciências antropológicas (MACEDO, 2006, p. 45).

Dessa forma, o papel político do professor é, também, impossibilitar que as desigualdades sociais e econômicas adentrem o contexto da sala de aula fortalecendo as desigualdades de oportunidades entre alunos. Garantir igualdade de direitos e a democratização da escola não é sinônimo de homogeneidade, esse pensamento reforça a política neoliberal que busca justificar que todos têm as mesmas oportunidades e desconsidera as mazelas da sociedade que ainda separam as pessoas a partir do que têm e do que sabem. Pensar na diversidade existente na sala de aula pode potencializar o trabalho docente a partir do momento em que este reconhece as interferências sociais e econômicas nos processos de ensino e de aprendizagem, não para culpabilizar e nem vitimar os envolvidos no ato educativo, mas para buscar soluções e inovações que contribuam com a solução de velhos problemas, o que exigem novas posturas e novas reflexões. Como coloca Charlot (2007, p. 85):

Não estamos mais no tempo das reformas, mas no tempo da iniciativa e da inovação. O que se pede hoje aos professores é que resolvam os problemas encontrando as soluções (inovação) e mobilizando os recursos necessários (parceria). É nesse sentido que o ensino não é mais definido nem como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada).

Cientes da relevância desse olhar para com o outro no mundo, é que se torna cara à potencialização de processos de formação esteados em perspectivas relacionais da educação,




que envolvam as relações dos sujeitos com o outro, mas também com o mundo, com o conhecimento e consigo mesmos. Uma educação em que as subjetivações são presentificadas no saber e no saber-fazer, mas, também, no saber-ser, não se limitando às questões teóricas e técnicas ou afetivas e emocionais, mas como escopo político e ético da atuação dos docentes.

Neste âmbito torna-se necessário o elo de formação e atuação entre escola básica e universidade construindo o “entre-lugar” de circularidade de saberes (LÜDKE; RODRIGUES; MÁXIMO PORTELA, 2012), onde professores experientes, a partir da sua reflexão-ação, contribuem com a formação de novos professores, tendo como base o exercício do saber-fazer-sentir-reflexivo, considerando aspectos políticos, éticos e sensíveis. Nesse movimento, complexo e multirreferencial, esses professores também se formam e se transformam, imbuídos de posturas sensíveis, éticas e politicamente situadas. Esse compromisso, necessário em toda educação pública, se torna ainda mais evidente no campo da EJA, pois este exige a compreensão dessa modalidade educativa como um direito e como espaço de resistência contra a opressão de seus sujeitos e a mercantilização da educação.

## **A ATUAÇÃO DA PRECEPTORA NO CAMPO DA EJA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A experiência deste trabalho no PRP desenvolveu-se na interação entre universidade e escola básica, ao entender a formação como elemento constitutivo para elaboração e execução dos planejamentos com as interfaces dos processos de ensino e aprendizagem. As ações articularam-se como suportes intrínsecos entre si na/da formação-reflexão-ação, para embasar a elaboração e produção dos materiais necessários para a atuação no contexto escolar. As interações surgidas nesse período, o compartilhamento entre todos os sujeitos envolvidos viabilizou conhecer as especificidades da EJA e compreender a urgência de uma prática pedagógica pautada no respeito, responsabilidade política-ético-sensível, valorizando a aprendizagem do cotidiano dos estudantes para que a mediação e ações planejadas/executadas sistematizassem os saberes escolares de forma significativa para ambas as partes.

O PRP no contexto da EJA, visto como campo de formação dos professores, possibilitou perceber a carência do currículo da Licenciatura de Pedagogia, em repensar o espaço destinado à formação para atuação em EJA e nesta caminhada de compartilhar saberes. No âmbito de **formação do saber**, a preceptora indicou leituras sobre a caracterização e diversas especificidades da EJA, com a finalidade de promover a ampliação de saberes, através do estudo



para reflexão e ressignificação do fazer pedagógico, pensando no que/como trabalhar, assim como organizar sua prática docente, acessando uma visão alargada sobre EJA e contrapondo-se ao caráter de formação flutuante do espaço legitimado às formações voltadas para a educação de jovens e adultos (FARIA, 2012).

Neste construto, o saber não assumiu característica do poder do educador, aquele que transmite conhecimentos, mas sim a percepção de saberes que se complementam nas suas diferenças, um processo válido de ensino que resulta em um aprendizado e possibilita ao aprendiz a capacidade de recriar e refazer o que é ensinado ao mesmo tempo que potencializa a criatividade do professor revelando aos/as educandos/as que a beleza de estar no mundo é tornar-se sujeitos históricos capazes de intervir no mundo e conhecer o mundo (FREIRE, 2004), pois “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 2004, p. 24)

O período superior a um ano possibilitou o acompanhamento das demandas pedagógicas para uma formação específica do docente da EJA, favorecendo uma formação inicial, no caso dos/as residentes, que materializasse a oportunidade de acompanhar um ciclo da trajetória dos jovens, adultos e idosos e de superar os desafios da realidade de programas aligeirados ou dos estágios nos finais do curso, o que impossibilita o reconhecimento desta modalidade de ensino como garantia de direito e espaço de resistência por uma vida mais justa. Esta oportunidade também envolveu aspectos do âmbito da **formação do saber-fazer e do saber-ser** e alargou o foco da formação docente a partir dos múltiplos olhares, na qual os/as docentes entendam “as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas” e desenvolvam sua capacidade de “tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem seus alunos” (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Este viés fortalece a educação enquanto bem público que deve ser inclusivo ao lidar com os sofrimentos ético-político-sociais resultantes da interdição do sujeito do seu direito à educação. Também, supera o sistema odioso das diferenças, viabilizando o trabalho pedagógico relacionado às relações intersubjetivas que trazem à tona a questão da sensibilidade como elemento da existência humana e que deve se fazer presente no ato educativo. Como coloca Araújo (2008, p. 40):



O cuidado com a Sensibilidade se traduz e se descortina na abertura despojada, na disposição de nossas potencialidades humanas, de nossos sentidos perceptivos, através da relação coexistencial entre a corporeidade e a espiritualidade se desdobrando, assim, em processos compreensivos e vivenciais. Processos que vislumbram a inteireza intensiva da condição humana. Dis-posição para a percepção, a apreensão e a compreensão da inteireza do existir.

Neste processo político, ético e sensível, priorizou-se os eixos significantes de uma educação para as relações, que foram trabalhados em consonância com os conteúdos estipulados pela rede municipal de educação. Com base na explanação anterior acerca destes eixos, nos desafiamos a pensá-los como subsídios epistemológicos da prática pedagógica estada nas relações sendo a base dos planos e ações desenvolvidas em sala de aula. Assim, a problematização incitou a capacidade crítica de questionar o porquê/como do que se planejava e se pretendia desenvolver com os/as estudantes de forma a compreender as relações múltiplas e complexas construídas no coletivo a partir do pertencimento social. A ética foi percebida como posicionamento filosófico da maneira de agir com os outros e no mundo, orientada pela conduta humana respeitosa a qual reconhece os conflitos e divergências como momentos de aprendizado. A curiosidade epistêmica esteve presente na lida com os diversos pontos de vistas para ampliar as discussões e trazer para a sala de aula a riqueza do aprender a partir de novas descobertas e de incertezas que afloram nas relações sociais. O pertencimento social alinhou todas as ações pedagógicas empreendidas, no sentido do reconhecimento das singularidades dos sujeitos da EJA e suas adesões psicossociais diversas e distintas. Neste processo, intensificamos o desejo como afeto, no sentido de reconhecer todo ser humano na sua completude de sentir, pensar e agir e por isso visibilizar todos/todas envolvidas como sujeitos históricos-sociais capazes de construir conhecimentos a partir da prática dialógica, reflexiva, colaborativa e coletiva.

O acompanhamento pedagógico, que envolveu os âmbitos da **formação do saber, saber-fazer e saber-ser** esteve voltado para uma ação educativa que favorecesse uma prática polifônica e respeitosa, na qual cada estudante é livre para questionar e elaborar respostas, de forma a almejar um conhecimento coletivo, ético e político. Assim, salientou-se a urgência do diálogo reflexivo sobre os planejamentos de médio e curto prazo, momento no qual os residentes se debruçaram sobre a utilização dos documentos norteadores da prática pedagógica (Base Nacional Curricular, Referenciais Curriculares da EJA – documentos federais e os Saberes da EJA – documento municipal elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador no ano de 2014, estabelecendo as habilidades necessárias para a EJA) reconhecendo





a função social e conscientizadora dos conteúdos selecionados. Esses encaminhamentos coadunam com Zeichner (2008, p. 546) quando o autor coloca que:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores tem o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolvam a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida dos seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

Estes saberes diversos, complexos e multirreferenciais, foram atravessados pelas orientações da docente da universidade quanto aos eixos significantes e materializados pelas orientações da preceptora que articulava as produções pedagógicas com a regência de classe, imbuindo um caráter específico para a EJA, a partir de uma postura sensível, ética e politicamente situada com seus sujeitos. Estes exercícios pedagógicos oportunizaram a tessitura entre o saber da/na universidade e a contextualização destes na prática no espaço escolar.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1115), o lugar de formação tem “de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente”. Nesse espiral cíclico de formação, a atuação dos envolvidos no PRP configurou-se no reconhecimento da grandeza da diversidade e na sutileza do respeito às individualidades no/do contexto da coletividade. Partir desta efervescência no ato de educar, instiga o compromisso político do professor de forma a evidenciar diariamente o papel da educação e a necessidade de sua articulação “a projetos de expansão quantitativa e qualitativa da Educação Básica, pois sua legitimidade só se constrói no interior de um projeto pedagógico comprometido com a transformação social no sentido do interesse da maioria da população” (ROMÃO, 2008, p. 67).

Conforme destaca Charlot (2007, p. 78) a educação é um tripé que envolve três processos indissociáveis, a humanização, a socialização e a singularização, visto que “não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado”. Nesse caminho, as propostas organizadas e desenvolvidas na/com a sala da EJA refletiram sobre a função social dos conteúdos, a utilização prática/reflexiva para os estudantes, a oportunidade e



desafio do diálogo entre os que aprendem e os que ensinam que em alguns momentos se misturavam nessa ação, envolvendo o saber, o saber-fazer e o saber-ser em uma perspectiva de educação para as relações.


A esfera do sentir, do sensível, não é nem apenas estimulante, nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber, do conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos, dois níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão do real. Existe uma co-determinação, uma co-implicação originária e originante entre o sensível e o inteligível. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo simultânea e alternadamente. A inteligência é um composto híbrido de senciante e de pensante. O sentir compõe e é inerente ao próprio inteligir. (ARAÚJO, 2008, p. 42)

Confiantes de que a vivência no espaço escolar traz aprendizados jamais descritos em livros, porque envolve a interação entre seres que se metamorfoseiam constantemente a partir das diversas relações com o outro, com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, acreditamos que vivenciar a sala de aula é momento único e de uma importância indiscutível para a profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir saberes, fazeres e vivências sensíveis na EJA pode se configurar como um processo de libertação, saboreado por aqueles que acreditam no ato de educar para além da transmissão de conteúdos e mergulham nas estratégias de tornar o aprendizado profundo e íntimo, como espaço de direito e de resistência. Dessa forma, a ação da preceptora no âmbito educativo buscou fortalecer a formação profissional, ressaltar e reconhecer as diversidades e especificidades da EJA, reverberando a importância do ato educativo como prática de (re)significação para os sujeitos envolvidos e construindo uma teia entre os saberes e os sentires no espaço dialógico e respeitoso, onde todos aprendem e ensinam valorizando os anseios da educação, que se estabelece através de ações democráticas, que respeitam os direitos e primam pela qualidade de seus processos.

O caminho trilhado no PRP, rico de novas construções, descortinou também a produção de conhecimento novos sobre o ensino, a partir da circularidade de conhecimentos entre universidade e escola básica e da teia de saberes entre preceptora e residentes, docentes que são capazes de desenvolver teorias para enriquecer as práticas de ensino, reconhecendo assim, através da prática reflexiva que escola básica e universidade são instituições responsáveis pela



produção de conhecimentos e que, quando juntas, enriquecem a experiência advinda da própria prática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações. XXV ENPEN – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação, 2020, Universidade Federal da Bahia. **Anais Educação e Re(existência): desafios da pesquisa e produção do conhecimento**. ANPED, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos> Acesso em: 03 jan. 2021.

ARAÚJO, Miguel Almir L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.


BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 11-19

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital n. 06/2018 **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professor e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Edite Maria da S. de. A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: **Anais do VIII Seminário do trabalho: Trabalho, Educação e políticas sociais no século XXI**. p. 01-13. Cadernos de Resumos- VIII Seminário do Trabalho – GT7 Trabalho, Educação e Reestruturação produtiva. Marília-SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa:** 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./ago., 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 12 dez. 2020

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A.; MÁXIMO PORTELA, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.9, n.16, p.59-83, abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/277> Acesso em: 03 jan. 2021.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis **A inteligência da complexidade.** 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa.** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. In: **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf> Acesso em: 08 mar. 2020.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p 61 a 78.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 34 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

TAUCHEN, Gionara; DEVECH, Cátia P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. In: **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, v. 11, n. esp.1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8572> Acesso em: 28 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 61-86.



ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



# CAPÍTULO 29

## UMA ANÁLISE DO ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

**Anneliese de Oliveira Lozada**, Doutoranda em Ensino e História das Ciências e da Matemática, Universidade Federal do ABC

**Ailton Paulo de Oliveira Júnior**, Doutor em Educação, Docente do Centro de Matemática, Computação e Cognição (UFABC), Universidade Federal do ABC

### RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Ensino de Estatística nos documentos curriculares nacionais na disciplina de Matemática. Para tanto, analisamos os principais documentos e identificamos a forma com que o ensino de Estatística é situado no currículo de Matemática da Educação Básica. Dessa forma, com este trabalho procuraremos contribuir com o aprofundamento teórico e o fomento às discussões que envolvem o processo ensino-aprendizagem de conceitos de Estatística e para o fortalecimento do Ensino de Estatística no currículo da Educação Básica. Ao mesmo tempo, esperamos que este trabalho possa contribuir para que haja uma melhoria substancial na prática docente dos professores de Matemática da Educação Básica a partir do que é proposto pelo currículo com aplicações adequadas dos conceitos estatísticos no cotidiano com visão crítica e utilização de TDICs, o que implica favoravelmente na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do pensamento estatístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Estatística; Educação Básica; Documentos Curriculares.

### INTRODUÇÃO

Além de constituir-se como campo de investigação, o Ensino de Estatística conquistou espaço nos documentos oficiais educacionais brasileiros a partir da década de 90 e sua inserção efetiva no currículo e como prática docente na Educação Básica foi crescendo, dada a importância dos conteúdos que se correlacionam com o cotidiano, sobretudo, com o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, nas quais o volume intenso de informações por segundo, exige análise apurada e crítica da realidade (BATANERO, ESTEPA e GODINO, 1991), principalmente, no que diz respeito ao exercício da cidadania (LOPES, 2008a), que exige tomada de decisão e participação ativa dos sujeitos. É o que enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 25):

A compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais também dependem da leitura e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação. Ou seja, para exercer a cidadania é necessário saber calcular, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.



Costuma-se pensar de maneira simplista que o ensino de Estatística se restringe à elaboração de gráficos e medidas de tendência central. Mas, não deve ser visto desta forma, pois envolve o pensamento estatístico, probabilístico e combinatório, condensando-se na Estocástica, portanto, amplia-se além, para um corpo de conhecimentos que se entrelaçam e requerem o desenvolvimento de competências e habilidades que desencadeiem a compreensão e aplicação desses conhecimentos adequadamente em diferentes contextos da realidade:

A Combinatória, a Probabilidade e a Estatística estão em nosso cotidiano, através do azar, do aleatório e do acaso desempenham um papel importante na compreensão a respeito da natureza, justificando a necessidade de possibilitar às pessoas o contato e o confronto com essas ideias, desde o início da escolaridade, ao realizarem experiências concretas e investigativas. A presença marcante da Estocástica em nossas vidas nos influencia na forma de pensarmos e agirmos, instrumentalizando-nos para sermos mais cômicos da realidade social (LOPES, 2003, p. 103).


Por isso, Lopes (2008, p.59) nos chama a atenção para aprendizagem de Estocástica que “só complementar a formação dos alunos se for significativa, se considerar situações familiares a eles, que sejam contextualizadas, investigadas e analisadas”.

No entanto, é preciso repensar a forma com que a aula de Matemática é conduzida para poder reestruturar as aulas de Estatística que estão inseridas no currículo da Educação Básica. Para tanto, é necessário dinamizar o processo ensino-aprendizagem desconstruindo a prática de aplicação excessiva de exercícios para a resolução de problemas, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 112):

A resolução de problemas é peça central para o ensino de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios. Essa competência não se desenvolve quando propomos apenas exercícios de aplicação dos conceitos e técnicas matemáticos, pois, neste caso, o que está em ação é uma simples transposição analógica: o aluno busca na memória um exercício semelhante e desenvolve passos análogos aos daquela situação, o que não garante que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em situações diferentes ou mais complexas.

Nesse sentido, situações-problema contextualizadas e interdisciplinares são propícias desde que devidamente elaboradas, como colocam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 38):

O que não se deve fazer é forçar situações artificiais em nome de uma estratégia pedagógica que, ao final, pode redundar em pouca efetividade ou, o que é pior, em deficiências na aprendizagem. Ou então desconsiderar o que é próprio de cada disciplina em favor de uma pretensa interdisciplinaridade que termina por não ser obtida. Deve-se evitar que a interdisciplinaridade se resuma a um discurso generalista que pouco ou nada significa. A interdisciplinaridade só é possível a partir da existência de disciplinas e do estabelecimento de um conjunto sólido de conhecimentos que elas propiciam. O que deve ser buscado é o diálogo entre esses conhecimentos para que sejam possibilitadas novas aprendizagens.



Atividades de investigação, trabalho com projetos, utilização de TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação), são meios para se efetivar um trabalho mais interativo nas aulas de Matemática e expandir os horizontes em relação às práticas docentes que em geral se resumem às aulas expositivas:

Para desenvolver o trabalho com projetos, o professor deve estabelecer os objetivos educativos e de aprendizagem, selecionar os conteúdos conceituais e procedimentais a serem trabalhados, preestabelecer atividades, provocar reflexões, facilitar recursos, materiais e informações, e analisar o desenvolvimento individual de cada aluno. Essa modalidade de trabalho pode ser muito educativa ao **dar espaço para os alunos construírem e socializarem conhecimentos relacionados a situações problemáticas significativas, considerando suas vivências, observações, experiências, inferências e interpretações**. Adotar a metodologia do trabalho com projetos pode possibilitar aos professores colocar em ação aulas investigativas, as quais permitem aos alunos o rompimento do estudo baseado em um currículo linear. Eles terão uma maior chance de ampliar seu raciocínio, rever suas concepções e superar suas dificuldades. **Passarão a perceber a Matemática como uma construção sócio histórica, impregnada de valores que influenciam a vida humana, aprenderão a valorizar o processo de criação do saber.** (BRASIL, 2006, p. 85-86, grifo nosso)

Deste modo, ao longo do período de escolarização nas aulas de Matemática, os alunos podem perceber como elemento essencial a aprendizagem permanente e sua conexão com a realidade, no sentido de prover-se de conhecimentos teóricos e práticos, para o enfrentamento de diversas questões que o cercam ao longo de sua vida pessoal, profissional e em sociedade.

Este deve ser o norte na abordagem de conteúdos de Estatística, que embora previstos nos documentos oficiais educacionais, ainda merecem maior atenção pelos professores, pois nota-se que muitos ainda não abordam esses conteúdos nas aulas, por diversos motivos, e assim dando ênfase à Álgebra e Aritmética. Deixa-se de trabalhar com conteúdos ricos que abrem diversas possibilidades com abordagem a partir de situações reais e que se mostram mais motivadores para os alunos.


Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para reflexões sobre o ensino de Estatística no currículo de Matemática na Educação Básica como veremos a seguir.

## **O ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Procedemos a uma análise documental (MINAYO, 2008) com enfoque nos documentos curriculares nacionais e como o Ensino de Estatística se caracteriza nesses documentos.

Para tanto, empreendemos a análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM,





2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN Mais, 2002),

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), Currículo Paulista (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Os PCNs (BRASIL, 1997) é um documento de referência que enfoca o ensino de Matemática caracterizando seus ciclos e quais conteúdos devem ser abordados, além do processo ensino-aprendizagem, recursos didáticos e metodologias. O documento inicia relatando a necessidade de se “reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno” apontando que “há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (op. cit., p. 15).

Na década de 90 quando o documento foi escrito era perceptível que além do aluno não figurar como protagonista, o processo ensino-aprendizagem de Matemática se baseava precipuamente na reprodução de conhecimentos e mecanização de procedimentos, herança em grande parte do Movimento da Matemática Moderna que criou a cultura dos manuais e as imensas listas de exercícios que centravam-se na repetição de procedimentos e demonstrações, sem a preocupação com a resolução de problemas contextualizados, mas sim de problemas-tipo os quais os alunos resolviam aos milhares, sem defrontar-se com problemas genuínos que exigissem a mobilização do raciocínio lógico.

É nesse sentido, que o documento assinala que a Matemática não pode ser vista como algo pronto e definitivo, mas como uma “construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. (op. cit., p. 19)”, pois o conhecimento matemático deve ser colocado para o aluno como socialmente construído e em permanente evolução. O ensino de Matemática deve estar voltado para formação crítica e cidadã (SKOVSMOSE, 2008), uma vez que é preciso que o aluno reconheça o papel da Matemática na sociedade e seu poder formatador (BORBA e SKOVSMOSE, 2008) que condiciona ações e comportamentos, ainda mais de forma acentuada com a evolução tecnológica, portanto, é o aluno que deve assumir uma postura reflexiva sobre o conhecimento matemático.

Por outro lado, no tocante à avaliação, os PCNs (BRASIL, 1997) recomendam que seja realizada observando-se o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como o uso



das TICs (atualmente denominadas de TDICs). Sobre o Ensino de Estatística, os PCNs (BRASIL, 1997) colocam no segundo ciclo que o tratamento da informação deve ser desenvolvido inicialmente pela coleta, organização e descrição dos dados, de modo com que os alunos possam compreender gráficos e tabelas, estabelecer relações entre os dados, fazer previsões e produzir textos críticos sobre a leitura dos gráficos e tabelas. Recomenda-se que textos jornalísticos e científicos possam ser utilizados para o trabalho com o tratamento da informação. Além do mais, no segundo ciclo, são introduzidas as primeiras noções de probabilidade.

Os PCNEM publicados no ano 2000 trouxe a divisão por eixos formativos, nos quais a Matemática está incluída em “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, uma tendência em explicitar a questão da educação tecnológica na área de Ciências Exatas e da Terra. Dá ênfase à interdisciplinaridade e contextualização, bem como ao desenvolvimento de competências e habilidades, valores, atitudes, e formação cidadã, cujo aprendizado deve se constituir em participativa ativa.

Valoriza a utilização de resolução de problemas, bem como espera-se que o aluno possa aprender a estabelecer múltiplas relações entre os conceitos matemáticos e desenvolver diferentes formas de raciocínio.

Por sua vez, as competências e habilidades são organizadas em três grupos (BRASIL, 2000, p. 12-13): investigação e compreensão (desenvolver a capacidade de comunicação), representação e comunicação (desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções) e contextualização sociocultural e histórica (compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático). Dentre os conteúdos, cita a Estatística e a Probabilidade, assim como recomenda o desenvolvimento de “habilidades como selecionar informações, analisar as informações obtidas e, a partir disso, tomar decisões (...)” (BRASIL, 2000, p. 41).

Os PCNEM (BRASIL, 2000) prosseguem recomendando que no tratamento da informação os alunos possam aplicar os conhecimentos aprendidos em situações cotidianas e em diversas áreas do conhecimento:

As habilidades de descrever e analisar um grande número de dados, realizar inferências e fazer previsões com base numa amostra de população, aplicar as ideias de probabilidade e combinatória a fenômenos naturais e do cotidiano são aplicações da Matemática em questões do mundo real que tiveram um crescimento muito grande e




se tornaram bastante complexas. Técnicas e raciocínios estatísticos e probabilísticos são, sem dúvida, instrumentos tanto das Ciências da Natureza quanto das Ciências Humanas. Isto mostra como será importante uma cuidadosa abordagem dos conteúdos de contagem, estatística e probabilidade no Ensino Médio, ampliando a interface entre o aprendizado da Matemática e das demais ciências e áreas. Os conceitos matemáticos que dizem respeito a conjuntos finitos de dados ganham também papel de destaque para as Ciências Humanas e para o cidadão comum, que se vê imerso numa enorme quantidade de informações de natureza estatística ou probabilística. No tratamento desses temas, a mídia, as calculadoras e o computadores adquirem importância natural como recursos que permitem a abordagem de problemas com dados reais e requerem habilidades de seleção e análise de informações. (BRASIL, 2000, p. 44-45)

O volume de dados com os quais os alunos se deparam atualmente em virtude do uso de tecnologias móveis como celulares, dos quais acessam páginas e redes sociais, é imenso e já era antevisto pelos elaboradores dos PCNEM no limiar dos anos 2000 quando o documento foi publicado. Selecionar o que é relevante, interpretar e fazer uma leitura crítica de como impactam em diversos setores da sociedade, mostra a relevância para o professor desenvolver um trabalho com conteúdos de Estatística conectados com o cotidiano, uma vez que estamos na Era da Big Data.

Em 2002, foram publicados os PCNEM Mais - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Este complemento de caráter explicativo, reitera o posicionamento de se reformular o Ensino Médio, prioriza o projeto pedagógico e o desenvolvimento de competências e habilidades, a articulação entre as áreas do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade, o uso das diferentes linguagens, além de apresentar os temas estruturadores das disciplinas, que são três no Ensino Médio (Álgebra: números e funções; Geometria e medidas e Análise de dados), assim como destaca o caráter transversal da Matemática:

A Matemática, linguagem onipresente, distribuirá transversalmente às demais ciências seus temas estruturadores, relacionados respectivamente aos números, às formas e à análise de dados. (BRASIL, 2002, p.32)

Os temas estruturadores são divididos em unidades temáticas para melhor organização do ensino. A Estatística está inserida no terceiro tema estruturador que é a Análise de Dados e constitui uma de suas unidades temáticas: Estatística, Contagem e Probabilidade. O tema estruturador “Análise de Dados” tem como objetos de estudo os conjuntos finitos de dados, com ênfase em processos de contagem combinatórios, frequências e medidas estatísticas e probabilidades. Recomenda o uso de calculadora e do computador (softwares) para o ensino de Estatística.



O documento coloca que no Ensino Médio o aluno possa ir além da simples leitura de informações, mas que faça uma reflexão crítica para poder posicionar-se tomando decisões. Os conteúdos de Estatística, Probabilidade e Contagem devem ter como referência a resolução de problemas reais no trabalho em sala de aula e sobre o desenvolvimento do raciocínio combinatório, o documento pontua sobre a questão das fórmulas como instrumentos e não fins em si mesmas:

(...) decidir sobre a forma mais adequada de organizar números ou informações para poder contar os casos possíveis não deve ser aprendido como uma lista de fórmulas, mas como um processo que exige a construção de um modelo simplificado e explicativo da situação. As fórmulas devem ser consequência do raciocínio combinatório desenvolvido frente à resolução de problemas diversos e devem ter a função de simplificar cálculos quando a quantidade de dados é muito grande. Esses conteúdos devem ter maior espaço e empenho de trabalho no ensino médio, mantendo de perto a perspectiva da resolução de problemas aplicados para se evitar a teorização excessiva e estéril. Espera-se que assim o aluno possa se orientar frente a informações de natureza estatística ou probabilística. (BRASIL, 2002, p. 126-127).

No quadro apresentado nos PCNEM Mais (BRASIL, 2002, p. 114-119) dentre as competências relacionadas ao Ensino de Estatística, podemos destacar estas que são citadas sempre se relacionando com situações da realidade:

Selecionar diferentes formas para representar um dado ou conjunto de dados e informações, reconhecendo as vantagens e limites de cada uma delas; por exemplo, escolher entre uma equação, uma tabela ou um gráfico para representar uma dada variação ao longo do tempo, como a distribuição do consumo de energia elétrica em uma residência ou a classificação de equipes em um campeonato esportivo; (...) utilizar ferramentas da estatística e probabilidade para compreender e avaliar as intenções de votos em uma campanha eleitoral; Utilizar as ferramentas matemáticas para analisar situações de seu entorno real e propor soluções, por exemplo, analisando as dificuldades de transporte coletivo em seu bairro por meio de levantamento estatístico (...)

Os PCNEM Mais (BRASIL, 2002) no que diz respeito à Matemática não tiveram o condão de explicitar sobre os conteúdos matemáticos, mas apresentar quais devem ser abordados e fornecer orientações acerca do trabalho docente e principalmente sobre como se efetiva a articulação entre as disciplinas, considerando-se três grupos de competências e habilidades citados nos PCNEM de 2000.

Contudo, em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Aqui volta-se à discussão sobre o papel do Ensino Médio e sua integração à educação profissional, assim como a valorização da formação docente inicial e a parceria com as Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais para oferta de cursos de capacitação de professores e o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.



As OCEM iniciam retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assinalando seus principais aspectos, dentre eles a organização curricular com uma base nacional comum (publicada em 2018), interdisciplinaridade e contextualização e participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da escola. A ideia era colocar em discussão o currículo do Ensino Médio, tendo em vista os índices de evasão elevados e não se mostrar tão atrativo aos jovens e sem conexão com o mundo do trabalho. O documento resgata os principais pressupostos dos documentos anteriores já citados e assinala que “a forma de trabalhar os conteúdos deve sempre agregar um valor formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento matemático” (BRASIL, 2006, p.69).

Sugere atividades em laboratório de Matemática e a inserção de temas complementares, na maior parte com viés interdisciplinar e contextualizado que proporcione indagações. Sobre a contextualização faz uma colocação importante sobre seu papel na reconstrução permanente do currículo e como se caracteriza:

O professor deve ter presente que a contextualização pode – e deve – ser efetivada no âmbito de qualquer modelo de aula. Existe a possibilidade de contextualização tanto em aulas mais tradicionais, expositivas, quanto em aulas de estudo do meio, experimentação ou no desenvolvimento de projetos. A própria escola e seu entorno podem servir de ponto de partida para a contextualização. A presença ou a ausência de elementos biológicos nesse espaço configura-se como um bom elemento para iniciar qualquer assunto na disciplina. **Se o aluno começar a enxergar para além de sua realidade cotidiana, se perceber novos fatos e levantar novas questões, mesmo sobre lugares e coisas que não lhe são tão familiares, então o princípio da contextualização terá acontecido.** É o respeito e a valorização das especificidades locais que garantem a reconstrução permanente do currículo de qualquer disciplina. (BRASIL, 2006, p. 35, grifo nosso)

Vai mais além, ao afirmar que as culturas próprias da juventude podem ser utilizadas para o trabalho pedagógico, pois devem se relacionar com a preparação para o mundo do trabalho, daí a contextualização ser um aspecto importante na prática pedagógica:

É importante, também, que o professor perceba que **a contextualização deve ser realizada não somente para tornar o assunto mais atraente ou mais fácil de ser assimilado. Mais do que isso, é permitir que o aluno consiga compreender a importância daquele conhecimento para a sua vida, e seja capaz de analisar sua realidade, imediata ou mais distante, o que pode tornar-se uma fonte inesgotável de aprendizado.** Além de valorizar a realidade desse aluno, a contextualização permite que o aluno venha a desenvolver uma nova perspectiva: a de observar sua realidade, compreendê-la e, o que é muito importante, enxergar possibilidades de mudança. (BRASIL, 2006, p.35, grifo nosso)

A história da Matemática é colocada como uma oportunidade de contextualização e além da dimensão ética no processo ensino-aprendizagem, o documento explicita o que vem a ser interdisciplinaridade, como deve ser trabalhada no âmbito escolar, devendo ser construída no projeto pedagógico da escola:




Um primeiro passo, que pode ser produtivo e conduzir posteriormente à interdisciplinaridade sistêmica, é a abordagem simultânea de um mesmo assunto por diferentes disciplinas. Isso exige um acerto de planos de aula e de cronogramas entre os professores, respeitando-se as especificidades de cada disciplina. Nessa ação, professores de diferentes disciplinas e áreas podem descobrir conteúdos que permitam um trabalho conjunto. Podem, também, verificar como um mesmo conceito, processo ou fenômeno, é abordado nas diferentes disciplinas e investigar pontos em comum que podem ser explorados nas aulas. A ideia não é uniformizar, mas expor o aluno à multiplicidade de enfoques, informações e conhecimentos de forma que perceba que os conhecimentos de cada disciplina apresentam múltiplas interfaces, sendo capaz de inter-relacionar fenômenos, conceitos e processos, e de construir um pensamento orgânico. (BRASIL, 2006, p.37).

Deve se valorizar o raciocínio matemático, a argumentação matemática com fundamentação lógico dedutiva, a apresentação de propriedades matemáticas acompanhadas de explicação, a dedução de fórmulas, a resolução de problemas, a modelagem matemática e atenção para as situações didáticas (remetendo-se à teoria concebida por Brousseau) e a transposição didática (remetendo-se à teoria concebida por Chevallard). O que se deve evitar, segundo a recomendação das OCEM é uma educação bancária e reprodutiva “descartando-se as exigências de memorização, as apresentações de “regras” desprovidas de explicações, a resolução de exercícios repetitivos de “fixação” ou a aplicação direta de fórmulas” (OCEM, BRASIL, 2006, p. 70)

Nas OCEM (BRASIL, 2006), os conteúdos básicos estão organizados em quatro blocos: Números e Operações; Funções; Geometria; Análise de Dados e Probabilidade, devendo ser trabalhados de forma articulada. O estudo do bloco de Análise de Dados e Probabilidade possibilita “aos alunos ampliarem e formalizarem seus conhecimentos sobre o raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico” (op. cit., p.78). Recomenda ainda que no Ensino Médio sejam aprimoradas as habilidades referentes à coleta, organização e representação dos dados, e para tanto, o professor deve enfatizar a construção de gráficos e tabelas mais elaborados com o uso de TICs (o uso de planilhas eletrônicas é sugerido pelas OCEM para o Ensino de Estatística), além da proposição de problemas estatísticos que utilizem inferência e exijam investigação, crítica, discussão e avaliação dos argumentos estatísticos e probabilísticos. Também se deve aprimorar a compreensão das medidas de posição e dispersão que no Ensino Fundamental têm mais caráter intuitivo.

Sobre probabilidade, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 79) colocam que “ao estudar probabilidade e chance, os alunos precisam entender conceitos e palavras relacionadas à chance, incerteza e probabilidade, que aparecem na nossa vida diariamente, particularmente na mídia” o que implica compreender a simulação de eventos,



trabalhar com estimativas e analisar se as intuições acerca dos modelos são corretas ou não, pois podem conduzir para conclusões equivocadas.

As OCEM (BRASIL, 2006) alertam que é preciso superar a estratégia de “exercícios de fixação”, utilizada em demasia pelos professores, mas partir de uma situação-problema tendo a formalização como a última etapa do processo ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno construa o conhecimento e não apenas receba e memorize, sendo que o papel do professor deve ser de mediador.

Estes quatro documentos apresentados são documentos nacionais de referência, não tem obrigatoriedade de cumprimento por Estados e Municípios.

Sendo assim, em 2008, o Estado de São Paulo, publicou sua Proposta Curricular para a Matemática (Ensino Fundamental II – atual anos finais - e Ensino Médio). Em relação às orientações pedagógicas gerais, repete o que os documentos já comentados traziam com ênfase à interdisciplinaridade, contextualização, uso de TICs (atualmente TDICs), mas relacionando-se com a matriz de referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o desenvolvimento de competências. Estas devem estar em sintonia com os três eixos norteadores da ação educacional: expressão/compreensão, argumentação/decisão e contextualização/abstração.

Divide os conteúdos em 4 blocos temáticos: números, geometria, medidas e tratamento da informação. Este deve priorizar o desenvolvimento das competências de argumentação/decisão e ir além das fronteiras da organização e análise de dados, típica do Ensino Fundamental:

Numa perspectiva curricular que se estenda ao Ensino Médio, podem compor esse eixo o estudo das matrizes, amplamente usado na programação de computadores, o planejamento de uma pesquisa estatística que utilize técnicas de elaboração de questionários e amostragem, a investigação de temas de estatística descritiva e de inferência estatística, o estudo de estratégias de contagem e do cálculo de probabilidade etc. (SÃO PAULO, 2008, p. 47)

Para trabalhar os conteúdos em sala de aula a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo publicou os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno, sistematizando os conteúdos em situações de aprendizagem. Estes são distribuídos no início do ano letivo e são utilizados conjuntamente com o livro didático. Sugere-se a utilização de um tema gerador transdisciplinar por bimestre que articulará em parte ou na totalidade os conteúdos desse período, com uma abordagem metodológica diferenciada com o uso de tecnologia, modelagem matemática, materiais concretos, entre outros.



A ideia de problematização também é bem marcante no texto, assim como o uso do equacionamento das situações-problema propostas. Ao final, o documento apresenta os conteúdos distribuídos por bimestre em um quadro, sendo que o tratamento da informação aparece no 3º semestre da 2ª série do Ensino Médio (Análise combinatória e probabilidade) e 4º bimestre da 3ª série do Ensino Médio (Estatística). No Ensino Fundamental os conteúdos de Estatística aparecem na 5ª série (6º ano) relacionados à leitura e construção de gráficos e tabelas, média aritmética e problemas de contagem. Nas demais séries (anos) os conteúdos se relacionam à Probabilidade, sendo que na 7ª série (atualmente 8º ano) em problemas de contagem, na 6ª série (7º ano) em problemas envolvendo probabilidade e na 8ª série (9º ano) em problemas de contagem e introdução à probabilidade.

No início a utilização dos cadernos trouxe muita resistência por parte dos professores, que com o tempo foram habituando-se com a metodologia de abordagem dos conteúdos que se baseavam em situações de aprendizagem contextualizadas, mesclando com a utilização dos livros didáticos.

Sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Zanotello e Pires (2016, p. 53) assim se posicionam:

Em nossa leitura dos documentos oficiais, a proposta curricular do Estado de São Paulo vai além de meras sugestões de um currículo mínimo, pois consiste em uma complexa proposta que contém: orientações axiológicas, determinações metodológicas, especificação de conteúdos para todas as áreas e critérios de avaliação. As exigências presentes no currículo prescrito têm por efeito influenciar de forma direta a prática de professores e estudantes nas aulas. Os cadernos do professor e dos estudantes, entendidos como manuais didáticos que materializam o currículo apresentado aos membros da comunidade escolar, são meios que visam padronizar conteúdos e atividades trabalhados nas aulas.

Em 2019, os Cadernos do Professor e do Aluno foram recolhidos em virtude da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento obrigatório e que exige mudança na grade curricular. Então, foi publicado o Novo Currículo Paulista, que coloca o Ensino de Estatística na unidade temática “Probabilidade e Estatística”. Pelo Novo Currículo Paulista, a Estatística deve ser trabalhada desde os anos iniciais com o trabalho de coleta e organização de dados “considerando assuntos de interesse dos estudantes, estimulando assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos para a comunicação e representação dos dados” (SÃO PAULO, 2019, p. 329). Recomendam que os alunos aprendam a trabalhar com as ferramentas estatísticas e com a inferência para compreender os dados num determinado contexto. Para os anos finais, o Currículo Paulista sinaliza o trabalho com





planejamento e construção de relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, medidas de tendência central, amostragem, construção de tabelas e gráficos, considerando a abordagem de temas relevantes. Para o Ensino Médio ainda é utilizado o Currículo relativo à Proposta Curricular publicada em 2008, em que os conteúdos de Estatística estão listados no 3º ano do Ensino Médio e são estes: gráficos estatísticos (cálculo e interpretação de índices estatísticos), medidas de tendência central (média, mediana e moda), medidas de dispersão (desvio médio e desvio padrão) e elementos de amostragem.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB), esta foi fruto de discussões, audiências públicas e polêmicas, principalmente em relação ao Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) divide em 5 campos em Matemática: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade. Estes campos devem se articular e proporcionar o desenvolvimento do pensamento matemático:


Garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. (BRASIL, 2018, p. 265)

Coloca que a Matemática no Ensino Fundamental deve ter o compromisso com o letramento matemático que é definido como:

As competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (p. 266)

A interdisciplinaridade e a contextualização são recomendadas, assim como o cuidado com o planejamento e organização da aprendizagem matemática de modo a privilegiar o trabalho com processos matemáticos, como resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem, entre outros, constituindo ferramentas para contribuir para o desenvolvimento do letramento e do pensamento computacional.

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem ideias fundamentais que os articulam: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. E visando essa articulação propõe 5 unidades temáticas, que também correspondem aos campos já citados. Para a unidade temática Probabilidade e Estatística, dá-se ênfase à incerteza e ao tratamento de dados, com base em



situações-problema do cotidiano e com o uso de TDICs (como planilhas eletrônicas e softwares), pretendendo-se:

Desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos. (BRASIL, 2018, p. 274)

Sugere também a pesquisa em páginas como a do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para poder ter uma visão da realidade e como os dados estatísticos são relevantes, como por exemplo, para condução de políticas públicas em setores como habitação e saneamento básico. Em probabilidade, os experimentos e simulações visam também sedimentar a noção de acaso e aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam e distingam eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis, e possam construir o espaço amostral.

Para o Ensino Médio, o currículo se baseia na formação geral básica e nos itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional) formando o desenho curricular que se baseia em competências e habilidades e são articulados entre si. Para Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2018, p. 477) está previsto o:

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, **análise de dados estatísticos e probabilidade**, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (grifo nosso)

Os itinerários devem nortear e viabilizar a construção do projeto de vida dos estudantes, considerando-se seu desenvolvimento social, pessoal e intelectual, de modo que não estejam alheios à cultura e ao mundo digital, que se constitui também uma fonte de aprendizagem. A ideia é promover o protagonismo dos alunos e desenvolver o espírito crítico e a formação cidadã. Os itinerários devem se organizar em torno de um ou de mais de um dos eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Os alunos devem desenvolver a argumentação e autonomia, a capacidade de análise e reflexão, de modo que possam tomar decisões no seu cotidiano. A ênfase na resolução e elaboração de problemas e a utilização de processos cognitivos diferentes é um traço marcante no Ensino Médio.


As competências específicas em Matemática no Ensino Médio são 5 e agrupamos no quadro a seguir aquelas que dizem respeito ao Ensino de Estatística, cujas habilidades estão diluídas entre as competências específicas, sendo concentradas nas competências 1, 2, 3 e 4. Vejamos no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Probabilidade e Estatística no Ensino Médio segundo a BNCC

Competência Específica	Habilidades relacionadas ao Ensino de Probabilidade e Estatística
1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.</li> <li>✓ Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos</li> </ul>
2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.</li> </ul>
3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenáveis ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.</li> <li>✓ Identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade.</li> <li>✓ Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos.</li> <li>✓ Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).</li> </ul>
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.</li> <li>✓ Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (box-plot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.</li> </ul>
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, e de eventos, equiprováveis ou não, e investigar implicações no cálculo de probabilidades.</li> </ul>

**Fonte:** Os autores do artigo

Percebe-se que na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, as habilidades apontam para conteúdos que priorizam a leitura e interpretação de dados, as medidas de



tendência central e dispersão e amostras estatísticas, sendo que as competências a elas relacionadas direcionam para a resolução de problemas articulados com o cotidiano e a tomada de decisões que impliquem numa visão crítica.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exterior, os estudos em Ensino de Estatística ganharam expressividade no final dos anos 90, quando os eventos deram espaço para discussão da temática, a citar o Congresso ICOTS VI de 2001, além de espaços em periódicos da área com publicações voltadas para o ensino. (BATANERO, 2001). As pesquisas sobre o Ensino de Estatística vêm se consolidando no Brasil nos últimos anos (LOPES, 1998, 2002, 2003, 2004, 2008, 2010; CAMPOS, 2007; CAZORLA, 2002; OLIVEIRA JR et al, 2017; OLIVEIRA JR e ANJOS, 2017) e formando um espaço rico de discussões sobre o processo ensino-aprendizagem e a formação docente.

O que percebemos nesta análise dos documentos oficiais da Educação é que o Ensino de Estatística foi ganhando espaço no currículo dada a sua importância, sobretudo, no contexto científico e tecnológico onde a quantidade de informações que circulam em pouquíssimo tempo necessita de análise, uma vez que podem influenciar na tomada de decisões nos cenários político, econômico e social, e os alunos precisam estar munidos de subsídios para compreender essa engrenagem e o papel da Estatística. Por isso, recomenda-se uma abordagem crítica do Ensino de Estatística, que pela BNCC (BRASIL, 2018) se inicia nos anos iniciais.

Watson (1997) *apud* Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011, p. 23) identificou três estágios básicos para o desenvolvimento da literacia estatística: o entendimento básico da terminologia estatística; o entendimento da linguagem estatística e os conceitos inseridos num contexto de discussão social e o desenvolvimento de atitudes de questionamento nas quais se aplicam conceitos mais sofisticados para contradizer alegações que são feitas sem fundamentação estatística apropriada. Esses estágios são relevantes para a compreensão da formação do pensamento estatístico, mas devem vir embasadas por um ensino com criticidade, como ressaltamos anteriormente. E esse viés crítico deve estar presente na formação dos professores, na sua prática docente ao ensinar os conteúdos de Estatística.

Batanero (2001) publicou um importante livro sobre “Didática da Estatística” voltado para formação de professores e práticas docentes, trazendo subsídios acerca das situações didáticas, dos princípios construtivistas e interação social no processo ensino-aprendizagem de




conteúdos de Estatística, além de uma reflexão epistemológica acerca deste campo de investigação e seu caráter interdisciplinar.

Nesse sentido, se faz pertinente o trabalho de Correa (2012) que aborda os saberes docentes e o Ensino de Estatística. Para a autora, os saberes possuem múltiplas dimensões e são vinculados por “pressupostos como a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e o construtivismo para ensinar Estatística no Ensino Médio” (op. cit, p.72). Segundo a pesquisa, a interdisciplinaridade deve constituir-se como o eixo organizador das práticas de ensino, sendo que a resolução de problemas “potencializa uma ação docente contextualizada e orienta as estratégias curriculares para o ensino da Estatística” (p.77) e o construtivismo “auxilia na consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem (...) deixando que o aluno elabore suas próprias estratégias de ação em busca do conhecimento’ (p. 79)

No que diz respeito à Estatística e à formação de professores destacam-se várias pesquisas relevantes. Dentre elas, podemos citar a de Delalíbera, Moreira e Oliveira Jr (2015) que relatam uma experiência com o ensino de Estatística no âmbito do PIBID por meio de projetos de pesquisa cuja temática envolve tópicos de Estatística. Os autores concluíram que os conhecimentos estatísticos foram construídos gradativamente de modo significativo, pois puderam gerar e analisar os dados.

Silva *et al* (2015) relatam uma experiência com Estatística por meio de projetos para alunos do 3º ano do Ensino Médio na qual a coleta de dados por meio de questionários e a utilização do instrumental estatístico para análise, exigiu a retomada de determinados conteúdos, assim como impulsionou atitudes questionadoras. Esse caráter investigativo deve estar presente nas atividades para o ensino de Estatística, pois mostra-se desafiador para potencializar a mobilização das estruturas cognitivas.

Assim, tendo em vista a necessidade de se consolidar o Ensino de Estatística no currículo da Educação Básica, é necessário repensar a formação inicial dos professores que ensinam Matemática para reestruturar a forma com que os conteúdos de Estatística são colocados para os futuros professores, transcendendo a perspectiva simplista de que Estatística se resume à leitura e interpretação de gráficos. É também preciso promover cursos de formação continuada para que os professores possam atualizar os conhecimentos sobre o ensino de Estatística, metodologias e recursos didáticos a serem empregados nas aulas. Desta forma, os futuros professores a resolução de problemas contextualizados e interdisciplinares que viabilizem o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando-se o aspecto



conceitual, procedimental e atitudinal, bem como fornecer subsídios para a reestruturar e/ou inovar a prática docente, lembrando-se destes que são aspectos importantes no processo ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos.

## REFERÊNCIAS

BATANERO, C; GODINO, J; ESTEPA, A. Análisis Exploratório de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. **Suma**, n. 9, pp. 25-31, 1991.

BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/graduacao/matematica/material/referencias/didacticaestadistica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Ensino Médio. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Volume 2 /. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **PCN Mais Ensino Médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.


\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. **Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAMPOS, C. R. **A educação estatística: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de graduação**. 2007. 256f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

CAZORLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CORREA, A. A. Saberes docentes e educação estatística: composições analíticas no ensino médio. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.14, n.1, p.67-83, 2012.



DELALÍBERA, B.C.S.; MOREIRA, R.C.F.; OLIVEIRA JR. O ensino de Estatística via projetos: a escolha profissional no ensino superior por alunos do 2º ano do ensino Médio de escolas estaduais em Uberaba. In: OLIVEIRA JR, A. P.; ACRANI, S. (Orgs). **Reflexões e atividades no PIBID Matemática e Ciências Biológicas da UFTM: Teoria e prática na formação inicial e continuada.** São Carlos: Pedro & João editores, 2015. p. 89-102.

LOPES, C. A. E. **A Probabilidade e a Estatística no ensino fundamental:** uma análise curricular. 1998. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Probabilidade e Estatística na Educação Infantil: um estudo sobre a formação e a prática do professor. In: ANAIS DO VI EBRAPEM - A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE SUA PRODUÇÃO E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, 2002, Campinas. **Anais...**Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, p. 230-243, 2002.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil.** 2003. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Literacia Estatística e INAF 2002. In: FONSECA, M. C. F. R. **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas.** São Paulo: Global, p. 187-200, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In: LOPES, C. A. E.; CURI, E. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática:** um encontro entre a teoria e a prática. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 67-86, 2008a.

\_\_\_\_\_. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Caderno Cedes.** v. 28, n. 74, p. 57-73, jan. / abr. 2008b.


\_\_\_\_\_. Os desafios para Educação Estatística no currículo de matemática. In: LOPES, C. A. E. et al. **Estudo e reflexões em Educação Estatística.** Campinas: Mercado das Letras, p. 47-64, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

OLIVEIRA JR, A. P.; ANJOS, R. C. A resolução de problemas no ensino de estocástica no Ensino Médio. **BoEM,** Joinville, v.5. n.8, p. 72-92, jan./jul. 2017.

OLIVEIRA JR, A. P. et al. **A resolução de problemas e um jogo pedagógico no ensino de estatística e probabilidade no ensino fundamental.** Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1163>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ZANOTELLO, M.; PIRES, M. O. C. Discursos sobre o currículo oficial do estado de São Paulo no contexto de um curso de Formação continuada para professores de física. **Ciênc.Educ.,**Bauru, v. 22,n.1,p.43-63,2016.



SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática / Coord. Maria Inês Fini. Matemática (Ensino Fundamental e Médio).** São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, J. S. et al. O ensino de Estatística via projetos: motivação de acesso ao Ensino superior de alunos do 3º ano do ensino médio de escolas estaduais em Uberaba. In: OLIVEIRA JR, A. P.; ACRANI, S. (Orgs). **Reflexões e atividades no PIBID Matemática e Ciências Biológicas da UFTM: Teoria e prática na formação inicial e continuada.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 103-116.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia.** Campinas: Papirus, 2008.





# CAPÍTULO 30

## O MODELO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Cintia Letícia Bittar de Araújo Eufrásio, Mestranda em Educação, UFCG

### RESUMO

Este artigo é resultado das reflexões e pesquisas acerca da influência do modelo neoliberal no Brasil sobre as políticas sociais, cujo paradigma que tem se colocado como problemática em diferentes conjunturas políticas e econômicas em decorrência da implantação de políticas públicas educacionais que visam atender aos interesses do capital. Através do modelo de Estado mínimo no tocante as garantias sociais, a qual impõe ao Estado coercitivamente um modelo gerencial quanto ao processo educacional, leva este a desresponsabilização e flexibilização de seu papel enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação. No tocante a efetivação do direito à educação, preconizado pela Constituição Federal como sendo, um direito social assegurado para afirmação da dignidade da pessoa humana, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Porém, é percebido ser o maior desafio a efetivação desse direito de forma gratuita e de qualidade. Nesse sentido, espera-se um modelo de educação respaldado num projeto político-social que vá além dos princípios previstos nas políticas públicas educacionais em curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política neoliberal. Estado mínimo. Política educacional.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta ao leitor um panorama sobre o modelo de política neoliberal implantado no Brasil a partir da década de 90, e provoca uma reflexão no sentido de perceber como a garantia do direito à educação tem se colocado como problemática em diferentes conjunturas político-econômicas e mais precisamente, no contexto atual mediante o modelo de Estado gerencialista o qual tem negado o direito à educação gratuita e de qualidade a população brasileira, frente à desresponsabilização e flexibilização de seu papel enquanto garantidor desse direito.

Assim, a partir da contextualização desse processo, são problematizadas as políticas sociais no Brasil, a partir das gestões dos presidentes Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse sentido, o objetivo foi investigar de que forma as políticas educacionais foram sendo configuradas num cenário de descompasso frente à promoção do direito a educação como garantia educacional, preconizada pela Constituição Federal.



Conforme a Constituição Federal garante, em seu artigo 205, que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013).

Sendo o Estado o protagonista principal frente à efetivação do direito à educação, é importante destacar que essa garantia deve ser precedida da gratuidade, qualidade e obrigatoriedade, uma vez que, no modelo político-econômico neoliberal vigente, à qual apregoa o Estado mínimo, vêm-se cada vez mitigando a promoção de políticas públicas educacionais.

Para tanto, o estudo foi pautado por meio de uma revisão bibliográfica a partir de alguns autores que discorrem sobre o tema.

Diante do exposto apresenta-se a organização do trabalho, dividido em três tópicos: como ponto de partida, discorremos sobre a conjuntura político-econômica a partir dos anos de 1980, contemplando as mudanças políticas, econômicas e sociais da sociedade. Mediante o modelo gerencial implantado coercitivamente ao processo educacional em decorrência da política neoliberal, cabendo ao Estado a desresponsabilização e flexibilização de seu papel quanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação.

No segundo tópico, fizemos uma breve discussão sobre o modelo político-econômico neoliberal no Brasil, iniciamos com o governo Collor à qual esse modelo se tornou ideologia dominante entre os setores do capital com a finalidade de estabelecer uma nova relação entre o estado e a iniciativa privada, com intuito de promover a modernização da esfera estatal, no entanto, ocasionando maior precarização das políticas sociais.

Em seguida, abordamos a gestão do ex-presidente FHC sob a implantação e consolidação do modelo neoliberal no país na década de 1990, promovendo uma ampla reforma do estado objetivando fortalecer a economia do país para torná-lo competitivo no mercado internacional, ocasionando implicações desastrosas sobre as políticas sociais. No mesmo tópico, discorremos sobre as eleições de 2003, em que o ex-presidente do Partido dos Trabalhadores - PT Inácio Lula da Silva venceu o pleito, criando uma expectativa sobre a possibilidade de mudança em torno do cenário político e econômico do país, entretanto, prosseguiram-se as deliberações neoliberais com o intuito de conciliar o capitalismo com as políticas sociais.



O terceiro e último tópico compreende uma discussão através do modelo de Estado mínimo advindo do neoliberalismo, a qual impõe ao Estado coercitivamente um modelo gerencial no tocante as garantias sociais dentre eles a educação, por conseguinte, causando demasiadas formas de supressão de direitos expressos na Constituição Federal, fundamentalmente, naquelas relacionadas ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Por fim, apresentamos o modelo educacional com vistas a entender os padrões de mercado conforme impõe o modelo neoliberal, através dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial com a adoção de medidas favoráveis aos interesses do capital internacional, relacionando educação com desenvolvimento econômico, ou seja, ver a educação como um instrumento propicia ao bom desempenho do mercado com vistas a favorecer o crescimento econômico objetivando a lucratividade em detrimento de uma educação intelectual-humanista.

## **A CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICO DOS ANOS 80 SOB O MODELO NEOLIBERAL**

Os anos de 1980 no Brasil foi palco de mudanças políticas bastante significativas, mediante a luta dos movimentos sociais pela retomada da democracia no país. Com o movimento das Diretas Já, e a candidatura dos governadores em 1982, a partir de uma eleição direta, obteve-se entre os estados um consenso na definição de perspectivas para a política educacional brasileira em torno de algumas propostas educacionais para o país. Para tanto, essas propostas se pautaram na modernização da educação visando à preparação de mão-de-obra com vistas a atender as necessidades do mercado globalizado. Com isso, o país acabou assumindo uma nova configuração em diferentes setores sociais ao se relacionar à proposta neoliberal, que apregoou como exigência um modelo de formação ao trabalhador para que este atendesse as demandas do mercado competitivo, como consequência da economia globalizada.

É importante ressaltar que em decorrência do desenvolvimento industrial no país, baseado na política desenvolvimentista, este acabou se alimentando uma dívida externa, cada vez maior, desencadeando um processo de submissão à interferência de algumas agências e bancos credores, tanto na esfera política, econômica quanto educacional. Essas instituições, por sua vez, propuseram propostas educacionais que visam prioritariamente, à formação do capital humano no sentido de adquirir novas competências e habilidades para atender, especificamente,



às exigências do mercado industrial, sempre revestido de um discurso apologético de que esses projetos internacionais visam diminuir as desigualdades sociais e promover um desenvolvimento econômico promissor para o país.

No início do governo de Itamar Franco, com a elaboração do Decenal de Educação (1993), tido como marco regulador da reforma educacional, iniciou-se à implementação de algumas políticas internacionais, que se solidificaram com a reforma anunciada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas reformas educacionais se realizam “como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital”. (MELO, 2004, p. 163). Tendo a educação, por objetivo, promover a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos a fim de se adequar a uniformização da integração do mercado global.

Com o intuito de garantir um Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, incluiu dispositivos importantes relacionados à política educacional. Sua proposta acolheu muitas contribuições da comunidade escolar que deram início a uma longa discussão para a elaboração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Porém, essa recebeu as marcas do gerencialismo, em que o Estado tinha como proposta a ideia de ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, objetivando romper com o modelo burocrático de educação, presente em nossa sociedade desde os anos de 1930. A administração do modelo gerencial para Azevedo (2004),

[...] introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um planejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total.

É notório que tanto o modelo de gestão burocrática quanto o modelo gerencial na educação correspondem à inserção da educação ao modelo de desenvolvimento econômico. Assim como, as recentes mudanças na ação do Estado em relação às políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, visam legitimar, nacionalmente, as orientações advindas dos organismos internacionais.

Nesse sentido, as aspirações projetadas para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 1996, não correspondeu ao que se propunha, pois vigorou as propostas oriundas dos acordos feitos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, alicerçadas numa política neoliberal. A LDB (Lei 9.394/96), trouxe alguns princípios da Lei



de Diretrizes e Bases da Educação anterior (Lei 4.024/61), mas não apresentou nenhuma inovação que tornasse claro seus propósitos. Pelo contrário, essa lei é bastante contraditória em sua essência. Pois, remete que ao tempo que a educação deva contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, esta também, deve atender as exigências do mercado de trabalho. A nova LDB consiste num projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira, fundamentada nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

Com isso, a concepção da LDB, funda-se na relação estreita entre educação e qualificação profissional, esquecendo a importância da educação quanto processo de humanização e reconstrução social. Isso legitima a educação como um mecanismo de conciliação entre capital e trabalho, revestindo-se de um caráter privatista à medida que impõe ao setor educativo a mesma lógica de mercado.

Percebemos que todo processo pedagógico está submetido coercitivamente ao modelo de gerencialismo adotado pelo país em decorrência da implantação da política neoliberal dos anos de 1980, atingindo seu ápice no governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, caracterizada pela implantação de um modelo de política “modernizadora” como garantia de desenvolvimento para o país. À qual se configura numa política excludente, ou melhor, de inclusão excludente, tendo o poder público se eximido do seu papel garantidor dos direitos sociais, dentre eles à educação, à medida que passou a ser gerido pelos os organismos internacionais.

## **UMA ABORDAGEM SOBRE O MODELO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL NO BRASIL**

O neoliberalismo é considerado uma doutrina que foi desenvolvida na década de 1970 à qual defende a liberdade de mercado quanto à competitividade e a prática de investimentos, cabendo ao Estado uma intervenção restrita sobre a economia. Para o modelo neoliberal, a intervenção estatal é antieconômico e antiprodutivo. E viola a liberdade econômica.

Definido por Harvey (2008, p. 12),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.



No Brasil, esse modelo foi ganhando notoriedade frente ao surgimento de alternativas políticas no tocante a crise que assolou o final do regime militar. Imaginava-se que a saída para vencer a crise brasileira e estabelecer a economia viria da não intervenção do Estado, mediante o fim dos subsídios e transferências para as empresas estatais, e pelo aprofundamento dos mecanismos de mercado.

No que diz respeito à conjuntura internacional dos anos de 1990, com forte repercussão sobre a realidade social, econômica e política brasileira, está foi marcada pela reestruturação do processo produtivo, abertura das economias, competição global e a internacionalização dos mercados financeiros, assim como o crescimento do desemprego (EUFRASIO, 2013).

No governo Collor o modelo neoliberal se tornou ideologia dominante entre os setores do capital, dos partidos políticos conservadores; da grande imprensa brasileira; de diferentes setores significativos de pequeno e médio empresariado e, especialmente de uma parcela do movimento organizado dos trabalhadores identificados com a força sindical. Nesse sentido, a intenção foi estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada com intuito de promover a modernização da esfera estatal.

Com isso, iniciou-se o processo de privatizações das estatais onde o país possibilitou a abertura da sua economia para o capital estrangeiro e o mercado passou a ser o grande agente organizador da nação, enquanto os direitos dos trabalhadores como classe, passaram a ser negligenciados.

Segundo Harvey (2008, p. 75 e 76),

Os neoliberais são particularmente ativos na promoção da privatização de ativos. A ausência de claros direitos de propriedade - como sucede em muitos países em desenvolvimento - é julgada uma das maiores barreiras institucionais ao desenvolvimento econômico e à melhoria do bem-estar humano. [...] setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências).

Nesse sentido, percebe-se que o neoliberalismo propõe uma política de privatizações para o país, abrindo espaço a livre concorrência e competição de mercados. Com um discurso de que tal prática trará maior desenvolvimento e crescimento econômico para o país, tendo em vista a “promoção” do bem-estar humano.

Contudo, sabe-se que os efeitos resultantes da implementação de diretrizes, genuinamente neoliberais, repercutiram significativamente no aumento da inflação, ocasionando maior desemprego e precarização das políticas sociais. Os principais reflexos da



implantação de práticas neoliberais são a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e polarização social, seguidas da ampliação das desigualdades sociais (ANDERSON, 1995). Nessa perspectiva, as medidas sociais e econômicas estabelecidas no governo Collor, mediante o ideário neoliberal não impulsionou o desenvolvimento econômico do país nem tampouco produziu um bem-estar social à maioria da população. Ao contrário disso, ocorreu o completo descumprimento das garantias sociais consagradas na Constituição Federal, ocasionando o esfacelamento de tais direitos.

Nesse processo, é importante ressaltar que o poder e controle do Estado sobre a economia do país, antes da década de 90 era rígido, onde este influenciava e controlava o comércio, não havendo liberdade de mercado ocasionando assim pouco espaço e concorrência ao setor privado, logo, as maiores empresas do país eram estatais.

Precisamente na década de 1990 é que a política neoliberal começou a ser implantada no país, se consolidando efetivamente na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que se propôs a seguir fielmente as orientações das reformas neoliberais.

Nesse sentido, promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal com o intuito de fortalecer a economia do país para torná-lo competitivo no mercado internacional. Nessa perspectiva, de maneira geral, o presidente Fernando Henrique Cardoso “desde os seus primeiros anos no planalto, presidiu um governo direcionado contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros” (PAULO NETTO, 1999). Mediante o propósito de contenção do déficit público, houve implicações desastrosas sobre as políticas sociais, ocasionando a redução drástica dos fundos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais para os segmentos mais carentes.

Com o resultado das eleições de 2002, à qual disputaram ao pleito o candidato José Serra (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), saindo vencedor o candidato do PT, criou-se a expectativa de uma possibilidade de mudança ao cenário político e econômico do país. Logo, houve um movimento de resistência parlamentar ao modelo neoliberal nos anos de 1990, liderado pelo partido dos trabalhadores. Contudo, em ambos os estágios de políticas econômicas e sociais, fizeram parte do cenário político os questionamentos aos direitos adquiridos, as tentativas de contra-reformas sociais e os ataques às organizações de resistência (SOUZA, 2016, p. 22).



Para tanto, tendo início á gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, sumariamente prosseguiu-se as deliberações neoliberais, apesar do discurso de mudança proposto pelo governo. O principal desafio do novo governo foi assim definido: retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior (MARTINS, 2009, p. 223). Nesse sentido, se faz mister ressaltar que apesar das críticas lançadas pelo governo do PT aos seus antecessores, havia entre eles elos estruturais de continuidade, concernente a política neoliberal. Contudo, o governo Lula tendo gerado uma expectativa positiva em parte da esquerda brasileira, revelou-se uma espécie de “terceira via” objetivando uma tentativa de conciliação entre a direita e esquerda, sendo movida e orientada com intuito de conferir legitimidade e dar sustentação as “estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial”. Todavia, disseminando a perplexidade, decepção e revolta entre trabalhadores e intelectuais.

Sendo assim, com o intuito de conciliar o capitalismo com as políticas sociais, no governo Lula houve o abandono do programa histórico do PT de caráter social-democrata-nacional-popular, em contrapartida, manteve-se o programa das políticas neoliberais. Em que o governo evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele. Para tanto, não houve uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal que possibilitou maior unidade política do bloco dominante, com vistas a reduzir atrito no seu interior.


Conforme relata Martins (2009, p. 226),

A confirmação das políticas neoliberais se deu porque o governo Lula da Silva não realizou mudanças substantivas na composição do bloco no poder. Consequentemente, a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior.

Isso nos revela que os beneficiários da política neoliberal são da grande burguesia brasileira, principalmente o setor bancário, e o capital imperialista, particularmente o capital financeiro internacional. Para tanto, a ideologia neoliberal vem sempre se renovando, no sentido de manter as práticas do capitalismo, e para sua manutenção, utiliza-se de estratégias favoráveis a esse processo.

Nessas condições, historicamente, o neoliberalismo se tornou uma ideologia original ao mesmo tempo em que contínuo, à medida que se põe a ressignificar e reproduzir formas anteriores de dominação, através de um projeto de reformas no plano econômico, político,





cultural e ideológico da sociedade que visem minimizar o papel do estado quanto às garantias sociais em detrimento dos interesses do capital.

## **ESTADO MÍNIMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

No Brasil, a Constituição Federal garante, em seu artigo 205, que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013).

A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, nesse sentido, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Porém, sabemos que o maior desafio encontra-se na efetivação desse direito de forma gratuita e de qualidade.

Com a implantação e consolidação da política neoliberal no Brasil na década de 90, houve o esfacelamento ou retirada de direitos sociais da população, dentre eles, os direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. Concomitante a isso, ocorreu o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social, ou seja, é retirada a sua responsabilização de garantidor sobre alguns direitos sociais, havendo uma desregulamentação e flexibilização no tocante a essas garantias. Todavia, a estratégia de desresponsabilização do Estado para com a educação, vem paulatinamente contribuindo para a redução de ofertas e serviços educacionais gratuitos e de qualidade para o povo brasileiro. Contudo, tal processo tem gerado um significativo contingente dos “sem-direitos” como consequência ao aniquilamento da justiça social.

Na esteira dessa reflexão, as propostas neoliberais seguem a lógica de mercado para a educação, restringindo ao Estado apenas o papel garantidor da educação básica, deixando os outros níveis sujeitos as leis de oferta e procura. Sob esse contexto, a proposta educativa no país tem provocado a desestrutura do sistema educacional público instigando, por conseguinte, a privatização do ensino de forma competitiva.

Outro ponto a ser destacado discorre das parceiras firmadas pelo governo federal com instituições privadas e organismos internacionais, principalmente com o Banco Mundial, à qual enfatiza o tema do “combate à pobreza”, mas num caminho funcional à liberalização econômica (PEREIRA, 2017), tendo como objetivo financiar as políticas educacionais prioritariamente



para o ensino fundamental, propondo inúmeras reformas educativas, e proferindo um discurso promissor quanto à adoção de tais reformais para a educação, no sentido de alcançar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades no país. Todavia, o Banco Mundial é uma das principais fontes de financiamento para o setor social e, desde 1970, vem ampliando sua atuação política, desempenhando papel na articulação e condução das reformas estruturais dos países em desenvolvimento (FONSECA, 1998). Entretanto, a intervenção desses organismos nas políticas educacionais torna-se evidente a partir da adoção de medidas favoráveis aos interesses do capital internacional, ou seja, reproduzir a força de trabalho para o capital, relacionando educação com desenvolvimento econômico no sentido da apropriação do conhecimento com vistas a promover o crescimento econômico, tal prática intitulada como “capital humano”, ou seja, investir na educação primária e saúde básica. Para a elite dominante a educação deve ser uma prática “imobilizadora e ocultadora de verdades” neutra (FREIRE, 2000). Nesse sentido, a educação é moldada conforme os interesses da classe dirigente econômica que visa qualificar a mão de obra com o intuito de atender as necessidades do mercado, objetivando a lucratividade em detrimento de uma educação intelectual-humanista.

Para Freire (2000),

não deveríamos ter uma educação que qualifica o homem somente para o mercado, mas também uma educação que humanize o sujeito tornando-o um cidadão que seja crítico-reflexivo e que atue na sociedade. [...] a educação sozinha não forma o cidadão ela é limitada, não contribuído desta forma para a formação do sujeito ético e preparado também para com seu próximo conviver.

A partir dessa análise, constatamos que diante do projeto neoliberal concernente a educação, este visa atender exclusivamente os padrões de mercado, sobretudo da classe dominante, vendo na educação um instrumento propício ao bom desempenho do mercado com vistas ao crescimento econômico. Nesse sentido, as políticas públicas sociais não ganha voz diante desse modelo de gerenciamento implantado no país, em que o estado não esboça compromisso com a “questão social”, no sentido de priorizar os serviços vitais para a sociedade, a exemplo de viabilizar propostas de políticas públicas educacionais respaldado num projeto político-social que vá além dos princípios previstos nas políticas públicas educacionais em curso, tendo vista promover o direito a educação de qualidade e gratuita a todos.

Contudo, o agravamento do acesso ao direito à educação como princípio basilar norteado pela dignidade da pessoa humana, vem-se configurando numa perspectiva de omissão frente as necessidades da população, moldando-se pela marca da exclusão, como resultado da desigualdade social evidenciada desde o período da colonização até os dias atuais.



Ultimamente, devido ao processo de globalização do capital, o quadro de desigualdades tem se aprofundado e produzido “uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros” (DIAS, 2015).

Neste cenário tem sido objeto de debate a política do capital internacional para o Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, que tem representado o significativo projeto de afirmação do Estado mínimo em detrimento das questões sociais (CALDART, 2002) em grande medida implementado naquela década e que retoma intensamente através do projeto neoliberal nestes últimos anos.


Frente ao discurso de desregulamentação, que predominou na década de 1990, a sociedade e o Estado foram marcados por alguns paradigmas estruturais das ações de cunho neoliberal, dentre eles, a Reforma do Estado, e a afirmação do “Estado mínimo” com a retração de gastos públicos para as políticas públicas sociais, dentre elas, o direito a educação de qualidade ao alcance de todos. “[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p.50).

Nesse sentido, a adesão do Estado ao modelo político-econômico neoliberal, reduziu seu papel garantidor dos serviços sociais em detrimento dos interesses econômicos em questão.

Nesse ínterim, Peroni (2003), ao discorrer sobre a política educacional brasileira a partir da década de 1990, enfatiza que ela foi formulada segundo as orientações dos organismos internacionais, para tanto, vale ressaltar que os governos dos países em desenvolvimento coadunam com tais orientações no sentido de adaptá-las a seu contexto local de modo favorável as demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial.

No que diz respeito ao cenário da política educacional brasileira, este tem se configurado num movimento de contradições, incertezas e arranjos vinculados as vias de desenvolvimento do capital, tendo, nas reformas educacionais, as estratégias necessárias para a manutenção e reprodução de suas ações e práticas de ordem capitalista.

Assim, o processo econômico e político pela garantia de direitos sociais, inclusive os direitos educacionais, tem sido marcado por interesses antagônicos em decorrência da política neoliberal, em que o estado vem suplantando as orientações advindas dos organismos internacionais quanto ao ajuste macroeconômico.



Para tanto, a política social deixava de ser pensada como um insumo necessário ao investimento privado, como uma dimensão estrutural da acumulação capitalista, e passava a ser vista estritamente como gasto (PEREIRA, 2018).

Com isso, prioriza-se o desenvolvimento e integração social em detrimento das questões sociais, dentre elas as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o Estado vem assumindo um modelo de administração gerencialista, mediante sua desresponsabilização e flexibilização para com as políticas sociais, por conseguinte, causando demasiadas formas de supressão de direitos expressos na Constituição Federal, fundamentalmente, naquelas relacionadas ao princípio da dignidade da pessoa humana.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, o presente estudo teve a intenção de problematizar as práticas neoliberais concernentes as políticas públicas educacionais. Desse modo, ao analisarmos as diferentes conjunturas políticas ao longo dos anos 90 sobre as “luzes” dos ideais neoliberais, nos levou a refletir sobre os limites e desafios impostos as políticas sociais em detrimento do capital. Passando por diferentes governos e conjunturas político-econômicas, percebemos que a adesão ao modelo neoliberal representou a liberação do Estado no tocante ao seu compromisso no campo social, dentre eles, as políticas educacionais.

Vimos que o agravamento e esfacelamento das garantias aos direitos sociais, como o direito à educação, se consolidou notoriamente após a implantação do modelo político neoliberal, à qual se configura sobre a desresponsabilização e flexibilização do Estado brasileiro sob o modelo de administração gerencialista que põe em xeque as políticas sociais.

Na esteira dessa reflexão, pode-se dizer que as propostas para a educação, no viés de política pública, revelam um interesse a ser defendido. Pois, parte-se do pressuposto que uma política educacional deve discorrer, primordialmente, em defesa dos interesses coletivos sempre materializados pela lógica da gratuidade, qualidade e igualdade.

Ora, quando um projeto educativo é referendado pela lógica neoliberal, em que as práticas sociais estão calcadas numa relação meramente econômica, é evidente que a concepção de sociedade será direcionada pela competição, individualismo e exclusão. E, as reformas na área educacional, conseqüentemente, ficam reduzidas ao cumprimento de objetivos que atendam aos interesses econômicos.



Nesse sentido, é preciso aniquilar a interpretação economicista em torno da educação e para que ocorra uma mudança significativa desse modelo educacional vigente, é preciso referendar outras concepções políticas diferente do discurso implementado pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial que aliado ao discurso neoliberal vê a educação como um instrumento associado ao crescimento econômico em detrimento de um processo educacional intelectual-humanista. Para tanto, é necessário se afastar da interpretação economicista da educação, visando um projeto político-social que coadune com a diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista.


Quanto ao direito à educação no Brasil, preconizado na Constituição Federal como direito fundamental social. Apesar de sua importância, esse direito vem sendo usurpado da população, diante da política neoliberal implantada no país, à qual tem provocado à supressão dos direitos sociais de forma avassaladora. Com a afirmação do Estado mínimo em detrimento das questões sociais, configura-se no país um cenário de incertezas e de desresponsabilização por parte do poder público quanto à efetivação dos direitos sociais concernentes a população.

Nesse sentido, a política educacional do país se configura em mais um dos componentes da dívida social para com a população brasileira ao longo da história, em que diferentes governos em favor de interesses político-econômicos obscureceram o processo educacional, com a adoção de medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na educação básica, suplantando um nível de escolaridade baseado numa visão intelectual-humanista.

Nossa expectativa é que o Estado cumpra seu papel garantidor dos direitos sociais, conforme preconizado na Carta Magna, mediante uma política pública educacional que garanta uma educação gratuita e, de qualidade, baseando-se no parâmetro da igualdade. E, que vise implantar um modelo de educação respaldado num projeto político-social com vistas a uma educação que contribua para a formação de pessoas livres e emancipadas que vá além dos princípios previstos nas políticas públicas educacionais em curso.

Contudo, estar ciente que as políticas sociais vêm sendo paulatinamente submetidas a um sistema elitista e excludente, se faz necessário para encarar os problemas sociais de forma crítica e reflexiva perante o sistema neoliberal vigente.

## REFERÊNCIAS



ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. V. 56.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: organização nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://WWW.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)>.: Acesso em: 10/09/2019.

EUFRASIO, Marcelo Alves Pereira. **Políticas públicas de educação para jovens no Brasil**. (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande. Agosto de 2013.

FONSECA, Eduardo Giannetti. **“Quem tem medo do neoliberalismo”**: idéias liberais. São Paulo: Instituto Liberal, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: editora Paz e terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. **Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.

PAULO NETTO, J. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) O desmonte da nação: balanço do governo FHC. 3ª ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 75-89.



PEREIRA, João Márcio Mendes. **Metamorfoses da política de ajuste estrutural do Banco Mundial (1980-2014)**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 19, nº 44, jan/abr 2017.

PERONI, Vera. **Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado: Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil**. Texto produzido com base na Conferência de Abertura do Encontro Regional Nordeste da ANPAE, realizado em junho de 2016, na UFRN.



# CAPÍTULO 31

## AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS EM MATEMÁTICA

**Maria das Graças Arantes Vieira**, Mestranda do curso de Pós-graduação, Universidade Federal de Uberlândia

**Leandro de Oliveira Souza**, Doutor em Educação Matemática, professor do curso de Pós-graduação, Universidade Federal de Uberlândia

### RESUMO

Este artigo traz uma pesquisa sobre as avaliações externas relacionada com o componente curricular Matemática. A partir da hipótese da imposição que o corpo docente das escolas públicas enfrenta para atingir metas estabelecidas pelos órgãos governamentais, formulou-se as questões: como são calculados os índices de desenvolvimento da educação com referência nas avaliações externas do SAEB? Quanto os dados como repetência e defasagem escolar influenciam na composição dos índices? Os objetos de estudo foram os resultados nas avaliações externas em Matemática e os índices de desenvolvimento da educação. Como metodologia adotou-se a pesquisa documental com levantamento dados disponíveis em sites de órgãos oficiais, como INEP. Com análise de dados quantitativos primou-se por uma abordagem qualitativa com aporte teórico em Ortigão e Santos (2020), Basniak (2012), Santos (2011) e Werle (2011) que fomentam as discussões sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as avaliações externas como ENEM e do PISA. Os resultados nessas avaliações com foco no ensino médio, nível de atuação da primeira autora, em escola pública do Estado de Minas Gerais.

**PALAVRAS-CHAVE:** IDEB. Avaliações externas. Reprovação. Matemática. Ensino médio.

### INTRODUÇÃO

Os resultados das avaliações externas no Brasil são utilizados com veemência para questionar o trabalho dos professores em sala de aula e, isso ocorre principalmente quando as metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não são alcançadas. Outro fato, é que ao se tratar do componente curricular de Matemática os resultados tendem a aumentar a pressão da sociedade sobre o trabalho docente. Por um lado os professores se sentem pressionados a “treinar alunos” para as avaliações externas, por outro, a preocupação com a aprendizagem por vezes torna-se secundária, principalmente nos anos finais de escolaridade que é quando os estudantes são avaliados.

A partir de um estudo teórico documental sobre as avaliações externas, SAEB, PISA e a estrutura do ENEM, e os índices que medem a aprendizagem, a pesquisa objetivou





compreender o papel dessas avaliações no processo de ensino. Trata-se de um artigo que discute e sintetiza um conhecimento sobre os tipos de avaliações da educação básica brasileira (IDEB, ENEM e PISA). Está baseado em dados quantitativos e utiliza principalmente os dados dos principais tipos de avaliação da educação básica (IDEB, ENEM, PISA). Portanto, os procedimentos de coleta de dados estão explícitos, com consistência na análise dos dados. Como metodologia, adotou-se a pesquisa documental com levantamento de informações em documentos oficiais, dados de órgãos governamentais.

A análise foi realizada a partir dos dados dos resultados das avaliações externas como SAEB e PISA em Matemática, e as estruturas do ENEM em relação a essa área do conhecimento, permeadas nas reflexões de Basniak (2012); Ortigão, Aguiar e Souza (2013), Ortigão e Souza (2020), Barros (2014), e os subsídios teóricos fornecidos por esses pesquisadores. Contudo os elementos desses autores considerados no estudo as funções e caracterizações do padrão das avaliações escolares. Todavia lançamos um olhar para o estudante do 3º ano do ensino médio do estado de Minas Gerais, estado de atuação e origem da autora, cumpre observar que os resultados são discutidos e referenciado nos autores acima. Cumpre salientar que parte o texto compõe a dissertação de mestrado da autora, orientada pelo segundo autor.

A hipótese é que as avaliações externas moldam as avaliações que são preparadas para aferir a aprendizagem no âmbito escolar. Preocupa-nos se esse modelo é replicado nas escolas e se avaliações externas são eficientes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, levantamos o questionamento: O quanto os dados como repetência e evasão influenciam na composição destes índices? Tais questionamentos permearam nossa pesquisa e trouxeram informações primordiais sobre as avaliações externas no âmbito nacional e a composição do IDEB.

Finalizando nosso estudo, apontamos as dificuldades que esses índices e itens como repetência e defasagens escolares podem ser comprometidos por ações governamentais tendo por base somente em avaliações externas.

## **IDEB: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO?**

Os diferentes níveis da escolarização brasileira são avaliados periodicamente por meio das avaliações externas, tanto a educação básica quanto o ensino superior. O Índice de



Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) instituído pelo governo federal compõe-se dos resultados da proficiência em avaliações e itens como defasagem educacional, abandono, grau de escolaridade do corpo docente, entre outros dados da educação básica, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP,2019).

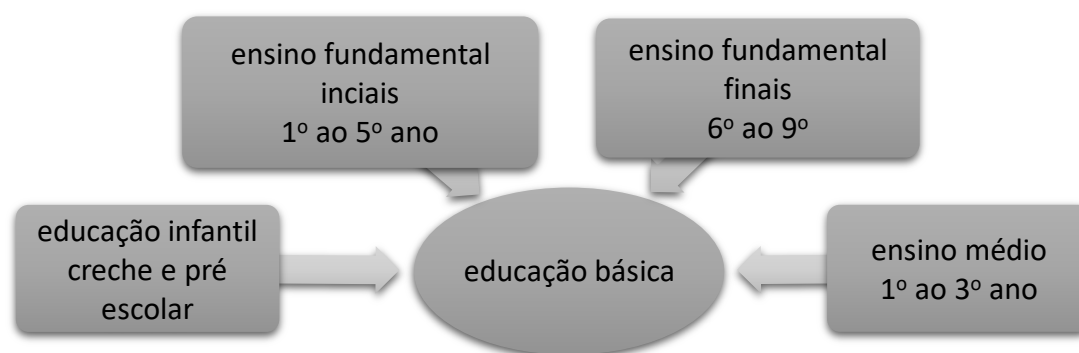
Criado em 1990, o IDEB conta com as médias de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), juntamente com os dados sobre aprovação e reprovação, obtidos no Censo Escolar. A abordagem de avaliação do índice constantemente sofre alterações de maneira a aprimorar e garantir isonomia.

No Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2014) ressalta a imposição que o corpo docente enfrenta para atingir metas estabelecidas pelos órgãos governamentais, pautado na meta sete que consiste em fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB (BRASIL, 2014):

Dentre elas, encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos; assegurar que, no quinto ano de vigência do PNE, pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável, e que, no último ano de vigência deste PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado e 80%, pelo menos, o nível desejável. (BRASIL, 2014, p.115)

A educação básica é composta por níveis de ensino que se inicia na educação infantil, passa pelo ensino fundamental anos iniciais e finais, e finaliza-se no ensino médio. Para a educação infantil (pré-escola), quatro anos completos até 31 de março do ano letivo; o ensino fundamental, 6 anos completos até a mesma data, e o ensino médio não há idade mínima, mas o esperado é que o estudante chegue à etapa com 15 anos. A figura 1 resume a composição do nível de escolarização da educação básica atualmente no território brasileiro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1994):

**Figura 1** - Composição da Educação Básica no Brasil



**Fonte:** elaborado pelos autores

No Brasil a avaliação do SAEB, a denominada Prova Brasil, criada em 2005, como complemento do sistema, compôs o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), 5º e 9º ano; aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplicada a cada dois anos, em anos ímpares. Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela portaria Ministerial nº. 931, de 21 de março de 2005.

**Figura 2** - Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica/2005



**Fonte:** elaborada pelos autores

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil, avalia as escolas públicas. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral, atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 (dez) estudantes por turma, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica, que até então vinha sendo realizada no SAEB. A ANRESC (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do ensino fundamental das escolas públicas, conforme INEP (2019).

Considerando as especificidades de cada avaliação externa desde a criação, elaboramos um quadro com a evolução do SAEB desde 1990 até 2017, relacionando dados como: ano de escolaridade, tipificação da coleta de dados, instituições avaliadas e incorporações a cada ocorrência.

**Quadro 1 - Evolução do SAEB de 1990 a 2017**

Período	Ano de escolaridade	Coleta de dados	Instituição educacional	Itens incorporados
1990 e 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Amostral	Escolas públicas	
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª series do EF	Amostral	Escolas públicas	Utilização da Teoria de resposta ao item (TRI), questionários.
1997/1999/ 2001/2003	4ª, 8ª e 3ª. E.M.	Amostral	Públicas e privadas	Utilização do TRI, questionários.
2005/2007/ 2009/2011	4ª, 8ª e 3ª. E.M.	Estratos censitários	Públicas e privadas	IDEB
2013	5ª, 9º e 3º ano E.M.	Estratos censitários	Públicas e privadas	IDEB
2015/2017	5ª, 9º e 3º ano E.M.	Estratos censitários	Públicas e privadas	Plataformas devolutivas pedagógicas.

Fonte: elaborado pelos autores baseado no site [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br)

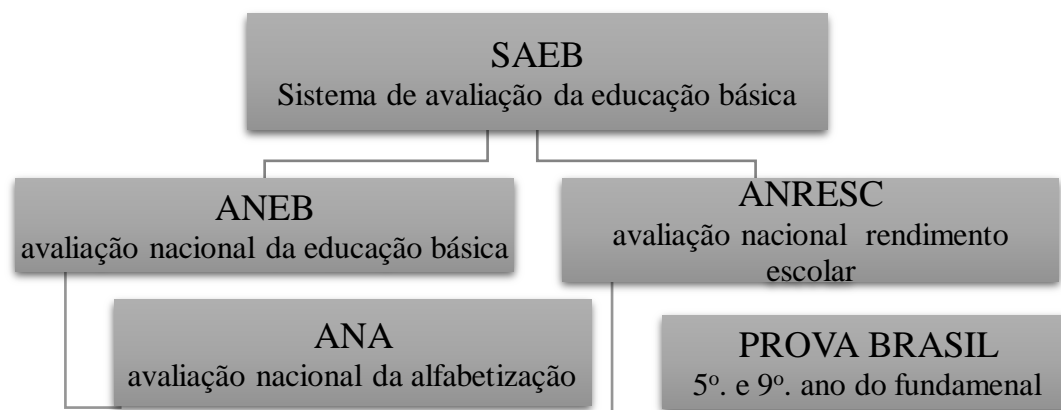
Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) passa a compor o SAEB a partir da divulgação da portaria nº. 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação é a inclusão da avaliação de Ciências para o 9º ano e o 3º ano em caráter de estudo experimental (Ciências Naturais, História e Geografia) que não geraram resultados. Em 2017 não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas passaram a ter resultados no SAEB, o que anteriormente não ocorria com as escolas particulares.

Desde 2005 a aplicação refere-se ao estrato censitário, ou seja, aplicado a estudantes que atendem aos critérios da avaliação: idade e ano de escolaridade. A avaliação amostral é aplicada a um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de estudantes no ano escolar avaliado, permite tratamento individualizado dos resultados. A *avaliação censitária* procura abranger toda ou a maior parte dos estudantes do período escolar a que se destina, não permite o tratamento individualizado dos resultados.

Em 2019, as avaliações de larga escala ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e passaram a ser chamadas SAEB, acompanhadas das etapas e áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos: infantil, fundamental anos iniciais e finais e ensino médio, permanecem com a aplicação nos anos ímpares e os resultados divulgados nos anos pares de acordo com site INEP (BRASIL, 2019). As avaliações externas são concebidas, planejadas,

elaboradas, corrigidas e tem resultados analisados por pessoal externo à escola, a única etapa que ocorre na escola é a aplicação.

**Figura 2** - Esquema das avaliações do SAEB até 2018



**Fonte:** elaborado pelos autores.

Os resultados do SAEB/2017, divulgados em 2018, apontam evidências que o Ensino Médio está estagnado desde 2009. A edição de 2017 do SAEB foi a primeira a avaliar os concluintes do ensino médio da rede pública de forma censitária, e com a participação voluntária de escolas privadas. Somente 4,52% dos estudantes do ensino médio, cerca de 60 mil, superaram o nível sete, segundo dados do INEP (2019), que é o recomendável de acordo com a escala de proficiência, em uma escala de zero a 10. Foram avaliados cerca de 5,4 milhões de estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de 70 mil escolas em todo o Brasil.

Todavia, o IDEB é composto de uma escala de proficiência, taxas de aprovação, reprovação e abandono, o que nos remete às reflexões sobre sua capacidade de avaliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, fatores como abandono ou mesmo reprovação podem ser influenciados não por questões de aprendizagem, mas muitas vezes por fatores econômicos, problemas de estrutura familiar, migração, questões da própria adolescência, trabalho infantil, entre outros conforme salienta Zanella (2010).

A figura a seguir fomenta a discussão em relação à composição do IDEB e como esse índice pode indicar ou não aprendizagem.

**Figura 3** - Composição do IDEB indicadores



**Fonte:** elaborado pelos autores, com base no INEP (2019)

Os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuação em exames padronizados compõem a escala de proficiência do IDEB, assim compreendem o rendimento escolar como aprovação, e o desempenho como proficiência.

A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB expressa em valores de 0 (zero) a 10 (dez) o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e município, calculadas por meio da fórmula:


$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji}; 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 1, \text{ em que:}$$

$i$  é o ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ij}$  é a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre zero e dez, dos estudantes de unidade  $j$ ;

$P_{ij}$  é o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos estudantes na unidade  $j$ .

Com a evolução da informática, no que diz respeito à facilidade da manipulação de dados, começaram a surgir pesquisas que buscam compreender a distribuição do índice IDEB utilizando a clássica estatística descritiva, como o máximo, o mínimo, a média, o desvio padrão e os quartis, como salienta Oliveira, Dalposso e Vertuam (2013). Todavia, a interpretação de dados, como do IDEB, não pode ser realizada apenas com os conceitos da estatística clássica. Notadamente outros fatores interferem nos índices que o compõem: defasagem ano/escolaridade e nível de escolaridade dos docentes.



Consideremos a fórmula do cálculo:  $IDEB = N \times P$ , em que N representa a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e P é o rendimento escolar. O rendimento escolar (P) é a razão entre um e o tempo de permanência do estudante na série/ano de escolaridade, ou seja,  $P = 1/T$ , caso o estudante permaneça durante dois anos para concluir a etapa então  $P = 1/2$ , seu rendimento escolar é 0,5, é assim que a reprovação interfere substancialmente no IDEB da instituição de ensino.


A defasagem ano de nascimento e ano de escolaridade interfere nesses índices, consideremos o exemplo a seguir: sendo  $P = 1/T$ , se o estudante precisa de dois anos para ser aprovado em determinada etapa da escolarização então  $P = 1/2$  ou  $P = 0,5$ , assim se a sua média de proficiência for 8 (oito), conseqüentemente sua proficiência considerada será  $8 \times 0,5 = 4$  (quatro), o que mais influenciou no indicador foi à reprovação e não a média da proficiência.

No cálculo do IDEB do ensino médio, a taxa de aprovação corresponde à média das taxas de aprovação de estudantes nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Para exemplificar nossa discussão: se a taxa de aprovação é 0,9 e o desempenho é 6, tempo  $0,9 \times 6 = 5,4$  essa será a nota do IDEB de determinada instituição de ensino.

A taxa de aprovação corresponde à taxa de aprovação média de estudantes nas séries/ano de escolaridade da etapa do cálculo: ensino fundamental anos iniciais e anos finais ou médio. Se o IDEB de determinada instituição educacional subiu 0,5 ponto, isto é de 4,5 para 5 (cinco), é possível questionar: houve melhora no desempenho ou na aprovação? Será que a “melhora ou piora” no IDEB foi causada mais pela aprovação dos estudantes do que pela melhora nas notas/desempenho das avaliações? Entretanto, é possível que a instituição de ensino faça a opção por aprovar estudantes para diminuir a defasagem, uma vez que, a defasagem pesa nas médias de proficiência individual.

O importante é perceber como o fluxo e o aprendizado são inseparáveis no cálculo do IDEB. Para aumentar o índice, não adianta só melhorar notas na proficiência ou apenas corrigir o fluxo se o rendimento não melhorar. Entende-se o rendimento como um conjunto entre a nota e a aprovação.

O IDEB idealiza o sistema de ensino com se todas as crianças e os adolescentes tivessem acesso à escola, não houvesse repetência nem abandono, e no fim de tudo, aprendessem. A meta para 2022 é 6 (seis), média que corresponde um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. A escala em Matemática e Língua Portuguesa vai de 0 (zero) a 10



(dez). As médias de desempenho no SAEB foram consideradas para o cálculo do IDEB por unidade de federação, enquanto as notas da prova Brasil foram usadas no cálculo para a instituição educacional e por município.

O Plano Nacional da Educação (PNE), lei nº. 13.005/2014, aprovado em 26 de junho de 2014, fixa 20 (vinte) metas até 2024, a serem atingidas. As metas são progressivas e bianuais.

**Tabela 3 - Metas para o IDEB do ensino médio de 2013 a 2021**

Nível	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Ensino médio</b>	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

**Fonte:** elaborado pela autora com base no MEC/2019

Os índices de 2011 a 2015 motivaram a reforma do ensino médio, a meta para 2015 era 4,3 o resultado apenas 3,7. “O avanço do IDEB no ensino médio é mais lento do que o observado no ensino fundamental”. (BRASIL, 2019, p.48)

A exemplo de outros indicadores, o IDEB faz a síntese de um fenômeno extremamente complexo, a educação. Naturalmente tem limitações, recorrendo à filosofia, Immanuel Kant (1724-1804), percebeu que a consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões advinhas do mundo externo, ela é oriunda de um ser que interfere ativamente na realidade. Sustentava que as filosofias eram ingênuas ou dogmáticas, pois, na tentativa de interpretar o que era realidade esquecia-se de resolver uma questão primordial: “o que é conhecimento?” (Konder, 2008, p.20). Essas avaliações são capazes de estabelecer o conhecimento ou mesmo determinar o nível de aprendizagem do estudante?

Contudo, esse é o sistema atual de avaliação do governo federal e que em curto prazo não apresenta previsão de modificação, por isso as pesquisas sobre as avaliações são imprescindíveis nesse contexto, principalmente as avaliações escolares que por vezes quando bem formuladas tornam-se ferramentas mais eficientes no processo de aprendizagem em comparação com uma avaliação externa.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA ENEM

Atualmente, do ponto de vista do ensino médio, a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é o padrão de excelência, parafraseando Luckesi (2018). No Brasil é





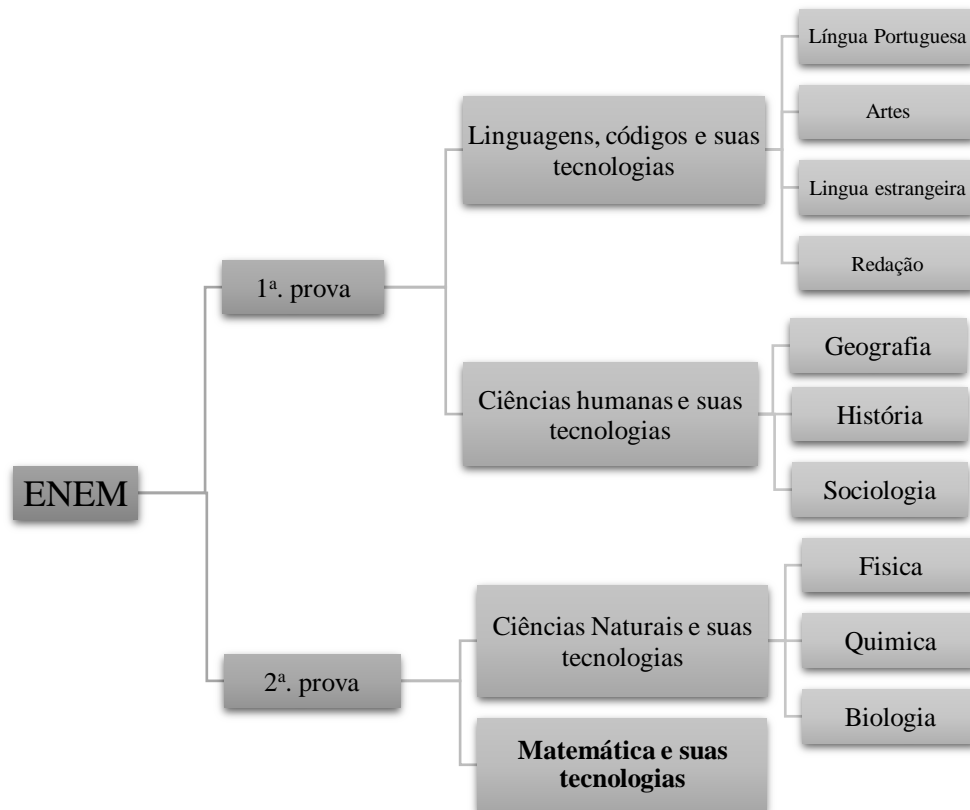
quase impossível fazer uma pesquisa sobre avaliação e não dedicar um estudo teórico bibliográfico sobre o ENEM.

Apesar das críticas a essa avaliação: “[...] atualmente podermos verificar os resquícios dessa concepção de avaliação que reforçam o exame como avaliação, em determinadas avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o extinto Provão, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.” (BASNIAK, 2012, p.7), entendemos que é imprescindível coletar e analisar informações sobre essa avaliação externa e suas consequências para o futuro educacional do discente.

Criado em 1990, inicialmente com 63 questões, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente compõe-se de 180 questões, divididas em duas etapas/provas: 45 para Linguagens (Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Educação Física e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), 45 para ciências humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) e redação, 45 para Matemática e 45 para Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia). Até 2016 servia como certificação para conclusão do Ensino Médio, esta função passou para o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), ou por assim dizer, Exame de certificação do Ensino Médio, conforme Messina (2016).



**Figura 3 - Composição da avaliação ENEM**



**Fonte:** elaborada pelos autores baseado no INEP (2019)

Observa-se que a Matemática é a única área do conhecimento que tem uma prova exclusiva, composta por quarenta e cinco questões, o que corresponde a 20% (vinte por cento) da nota total; as demais áreas do conhecimento representam os mesmos 20%, porém distribuídas nos demais componentes curriculares.

A nota do ENEM é calculada por meio de um modelo matemático a Teoria da Resposta ao Item (TRI), cada acerto possui um peso específico. Nessa teoria as perguntas são divididas em fáceis, médias e difíceis, sendo misturadas ao longo da prova e não são sinalizadas. Através de estatísticas e teorias matemáticas, a TRI analisa as respostas do estudante: se errou muitas fáceis e acertou muitas da categoria difícil, considera o fato estatisticamente improvável e deduz que houve “chute”, então, a nota será menor. Ou seja, a nota não depende apenas do valor absoluto de acertos, depende da dificuldade das questões que se acerta ou erra, segundo Ortigão, Aguiar e Souza (2013).

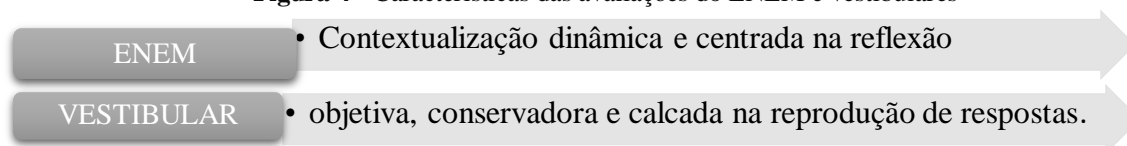
Em 2009 o ENEM passou a ser utilizado por vários Institutos de Educação Superior (IES), como parte do processo seletivo. Para candidatar-se ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) a nota mínima é de 450 pontos, o programa distribui bolsas de estudo integral



ou parcial em instituições de ensino particular obedecendo a critérios como renda familiar e estudo em escolas públicas. Uma justificativa para a necessidade de obter as informações, pois o exame atualmente é o principal meio de entrada nas universidades é que “O ENEM, então, a nova bússola do Ensino Médio, entra para corrigir os currículos das escolas sem impor diretamente sua diretriz.” (SANTOS, 2011, p. 203). Não é possível negar o status de “porta de entrada”, uma vez que, até mesmo as instituições educacionais particulares recorrem aos resultados desse exame, e em segundo plano os próprios vestibulares baseados em questões do ENEM, porém de forma mais técnica.

A figura a seguir, traz uma síntese das principais características das avaliações do ENEM e de vestibulares de modo geral, respaldada por Barros (2014) e Santos (2011).

**Figura 4** - Características das avaliações do ENEM e vestibulares



**Fonte:** elaborada pelos autores

O ENEM possui caráter individual e voluntário, com características interdisciplinares e tem por objetivo avaliar a capacidade do estudante de refletir e aplicar os conceitos aprendidos na resolução de situações problemas. Busca aferir se os estudantes dominam estruturas mentais (raciocínio lógico, dedução e interpretação textual) o suficiente para saber agir frente a um desafio, tem o diferencial de aferir a qualidade do conhecimento e sua aplicabilidade. Desde 2017 as notas do ENEM por escola deixaram de ser divulgadas e o SAEB do ensino médio passou a ser universal e não mais amostral.

Todavia, não trataremos as avaliações como padrão ou mesmo não traremos análises sobre tais, até porque tais considerações são encontradas em publicações governamentais o que tira qualquer caráter de imparcialidade.

Educação é um ato político. Se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fazemos – o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes – é registrado e gravado pelos alunos e entra naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. Maior ou menor tempero político é nossa responsabilidade. Daí se falar tanto em educação para a cidadania (grifo do autor). (D’ AMBROSIO, 2012, p. 78).

Para Santos (2011, p.200), “O ENEM, então, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no Ensino Médio”. Todavia, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o próprio exame poderá passar por



modificações. O que faz suscitar o questionamento: Essas avaliações externas realmente são mecanismos eficazes para aferir a aprendizagem?

A seguir, considerando os resultados nas avaliações externas de Matemática, com o intuito de justificar a preocupação com o tema e questionar sua potencialidade em verificar o desenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem ou mesmo de emitir um padrão de excelência.

## RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NACIONAL DE MATEMÁTICA

O SAEB é composto pelas médias de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática extraída da Prova Brasil, e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o foco em leitura e ênfase na resolução de problemas, respectivamente.

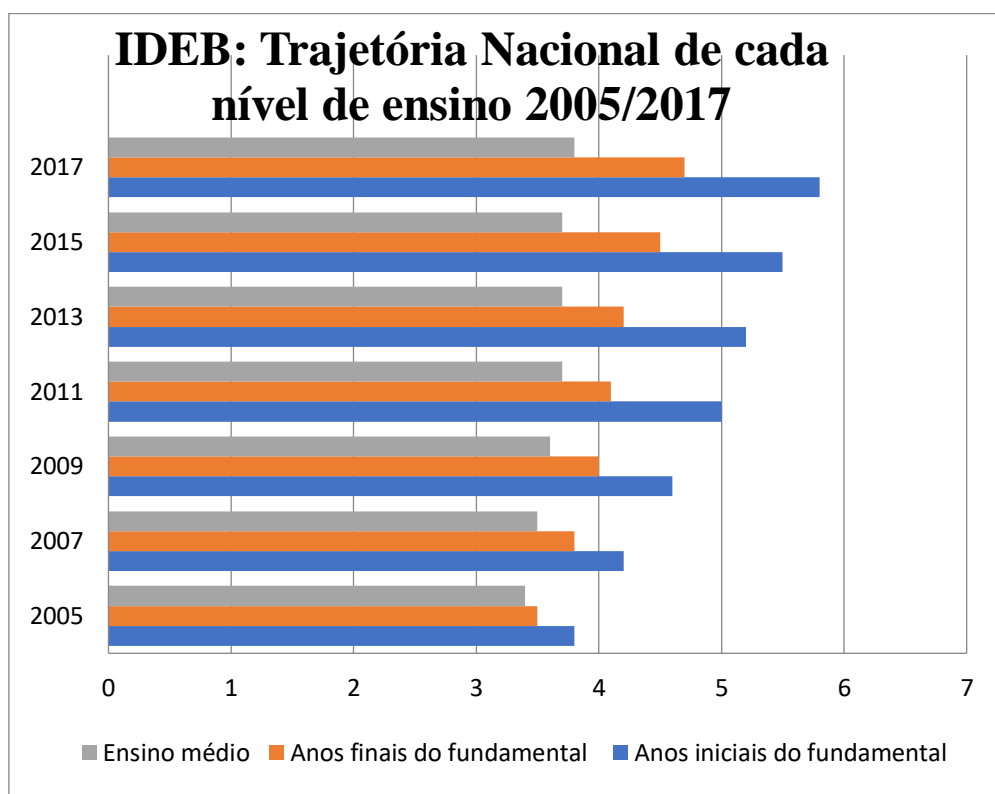
Pela primeira vez, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) classificou os níveis de proficiência que estão organizados em uma escala de 0 a 9 (zero a nove) quanto menor o número, pior o resultado. Níveis de zero a três são considerados insuficientes; entre quatro e seis os alunos têm nível de conhecimento básico; e a partir de sete até nove, adequado.

As médias de proficiência que compõem o SAEB são extraídas da Prova Brasil - que deixou de ter esta nomenclatura em 2019, conforme apresentado na página 6. As provas foram aplicadas de 23 de outubro a 3 de novembro de 2019 para mais de 5,4 milhões de estudantes do 5º e 9º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio. O resultado previsto para o 2º semestre do ano de 2020 se refere a um universo de 59.388 escolas.

A imagem abaixo demonstra que a preocupação com o ensino médio é bastante relevante. Enquanto a trajetória a nível nacional demonstra que, do ensino fundamental para os anos iniciais e finais apenas 0,3 o separam da meta, no ensino médio 0,9 separam da meta ( $4,7 - 3,8 = 0,9$ ). Considerando que é no ensino médio que as defasagens escolares se acentuam, devido à reprovação e abandono. E não o bastante, a evasão escolar no ensino médio é um dado preocupante e desolador para várias instituições escolares do Brasil.

No gráfico 1 observamos o IDEB dos níveis de ensino da educação básica no Brasil no período de 2005 a 2017, que nos traz dados importantes para reflexões inerentes às avaliações externas, o desenvolvimento por níveis de escolaridade, e os percentuais de defasagens.

Gráfico 1- IDEB: resultado nacional em cada etapa de ensino de 2005 a 2017



A meta para 2017 nos anos iniciais do fundamental era de 6,5, nos anos finais do fundamental 5,0 e no ensino médio a meta era 4,7. O gráfico ilustra bem a discrepância entre os níveis, a queda se acentua a medida que o nível de escolaridade aumenta.

Quando considerado o índice podemos perceber que há uma discrepância entre os níveis. Para o ensino fundamental anos iniciais o índice alcançado é de 5,8 e no ensino médio é 3,8 o que representa dois pontos de diferença. Em relação à meta de 4,7 e a pontuação obtida (3,8) para o ensino médio a diferença representa 17,86%, considerando os resultados de 2017. Os estados de Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Distrito Federal alcançaram o IDEB igual a seis ou ultrapassaram essa meta que era prevista para 2021.

Lembrando que o IDEB considera as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática junto de outros fatores, como defasagens ano/escolaridade, reprovação e evasão escolar. Por esses aspectos, o indicador de proficiência pode ser um índice mais relevante para indicar se houve ou não aprendizagem do que o IDEB propriamente dito.

Por isso, os índices de proficiência subsidiam nossas reflexões neste estudo quanto aos questionamentos: Essas avaliações externas realmente são mecanismos eficazes para aferir a

aprendizagem? O quanto os dados como repetência e evasão influenciam na composição destes índices?

Em relação à Matemática a realidade é um pouco diferente, a meta da proficiência no ensino médio é 270, sendo que, 15 (quinze) estados não atingiram o objetivo. A seguir uma tabela com a síntese das proficiências médias

**Tabela 1** – Resultados no SAEB – proficiências médias em Matemática – E. M.

Ano	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Índice	277	279	271	273	275	275	270	267	281,1

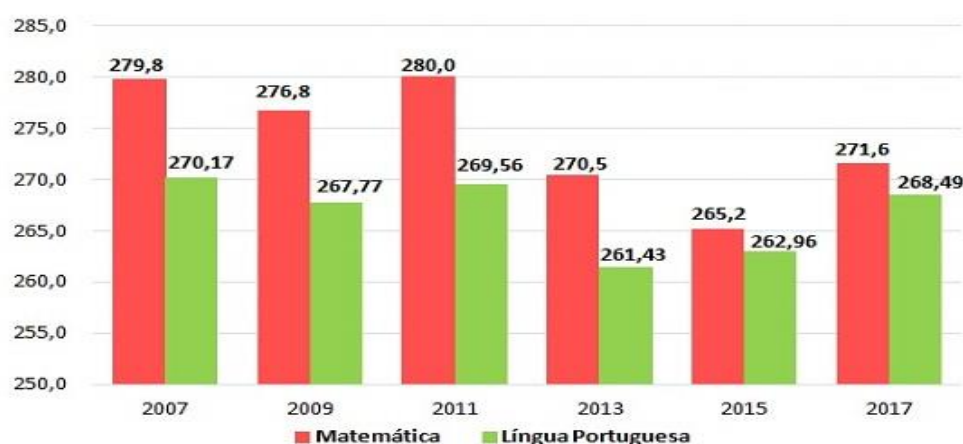
Fonte: com base em dados da Diretoria de Avaliação de Educação Básica - DAEB/INEP

Há um declínio das médias de proficiências bem significativo, e dos resultados das médias de proficiência. Em 2017, no estado de Minas Gerais a proficiência alcançada foi de 281,1 acima da meta 270, todavia, em comparação ao estado do Espírito Santo que foi de 291,6 ainda está abaixo. As únicas regiões em que todos os estados atingiram a meta foram o sudeste e o sul. Contudo, é importante salientar que as médias de proficiências são consideradas as notas que os estudantes obtiveram na avaliação, o que torna esse indicador mais relevante para nossa pesquisa, o indicador é o mais significativo.


A figura 6 apresenta a evolução das proficiências médias em Matemática de 2007 a 2017, sustenta a inquietude em relação à avaliação, seja de forma a justificar o tema ou mesmo como base para discussões sobre esses índices nesse componente curricular.

**Figura 5** - Evolução das proficiências médias em Matemática de 2007 a 2017

**Gráfico 1** - Desempenho do 3º Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais no SAEB - 2007 a 2017



Fonte: Minas Gerais (2019)



Para as avaliações em 2019 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ser referência na formulação dos itens do 2º ano do fundamental I, em Língua Portuguesa e Matemática e do 9º ano em Ciências da Natureza e Ciências Humanas (INEP, 2019). As avaliações quanto à abrangência será censitária para escolas públicas e para escolas privadas, amostral.

Nas avaliações externas de Matemática nacionais os resultados são preocupantes, e em relação às internacionais o desempenho ainda é mais preocupante, segundo pesquisadores. As avaliações externas nacionais ou internacionais nivelam a educação brasileira.

### A AVALIAÇÃO EXTERNA INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA: PISA

As avaliações externas internacionais de Matemática seguem padrões determinados pelos países de origem, como exemplo, na Inglaterra o estudante realiza cerca 105 exames nacionais durante seu percurso escolar, com consequências sérias para o seu progresso e para a percepção pública do docente e da instituição de ensino, de acordo Menezes, Santos, Gomes e Rodrigues (2008). O retorno ao pensamento de Comênio no século XVI, avaliações sucessivas para fomentar o aprendizado.

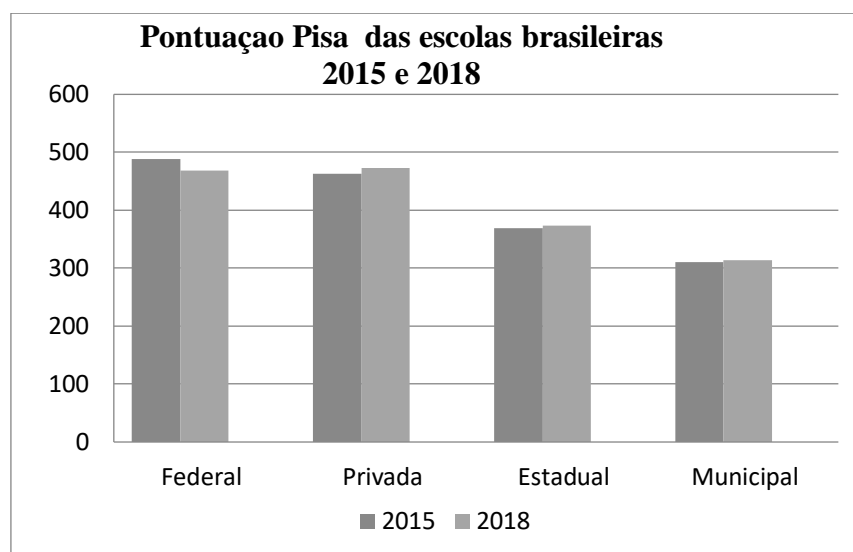
O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia estudantes em Ciências, Leitura e Matemática. A prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ocorre a cada 3 anos e no Brasil o INEP aplica.

Na edição de 2015 participaram 70 países, entre eles o Brasil, com uma amostra de 23.141 estudantes de 841 escolas, cerca de 70% dos estudantes de 15 anos, ocupou a 66ª colocação em Matemática.

A escala de proficiência em Matemática vai de 1 a 6, o nível esperado é dois, considerado básico, mais da metade dos estudantes ficaram abaixo deste nível, cerca de 70%, quando aplicado a estudantes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental II(OCDE/PISA, 2015).

Os gráficos 2 e 3, apresentam dados sobre a participação dos estudantes brasileiros no PISA. O gráfico 2 mostra a pontuação das escolas brasileiras em Matemática no ano de 2015 e 2018 por rede, e o gráfico 2 traz o resultado dos estudantes brasileiros no programa no período de 2000 a 2018, respectivamente.

Gráfico 2 - Pontuação PISA/2015 e 2018 das escolas brasileiras



Fonte: elaborado pela autora com base em dados do OCDE/PISA 2019.

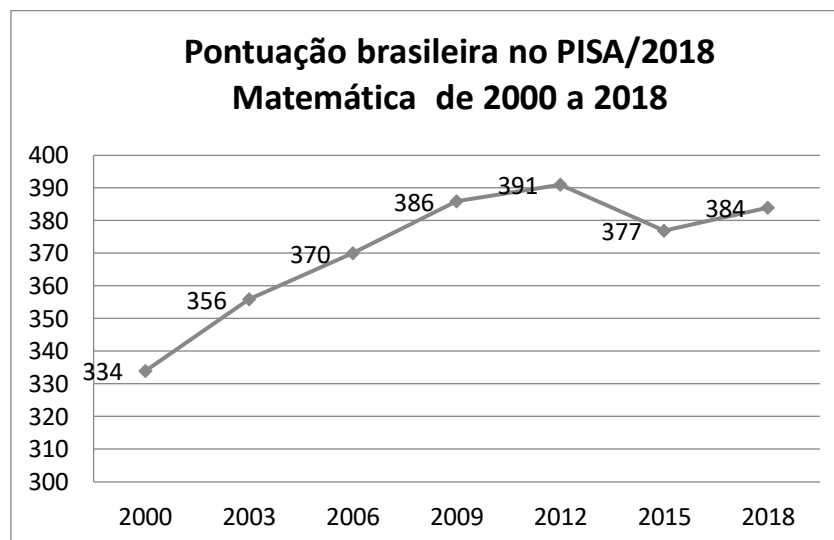
As edições do Programa em 2000 até 2018, apresentamos o gráfico com a pontuação dos estudantes brasileiros em Matemática. O que é perceptível é a diferença entre as instituições das diversas esferas governamentais, as federais se sobressaem mais ainda ficam abaixo do recomendável.

Verifica-se que a média de proficiência em Matemática dos estudantes da rede estadual foi de 374, e da municipal, 314, diferença estatisticamente significativa. Cabe ressaltar que a rede estadual representa 68% dos participantes do PISA 2018. Na edição de 2018, os estudantes das escolas particulares tiveram maior média de proficiência (473) que os das federais (469), diferença que, assim como em 2015, não é estatisticamente significativa.

O gráfico 3 confirma nosso desempenho insatisfatório diante dessa avaliação, uma vez que até 2012 havia um escalonamento crescente e em 2015 uma queda acentuada. Em 2018 em Matemática, a nota geral brasileira avançou de 377 para 384, mas ainda abaixo da média da OCDE, de 489.



**Gráfico 3 - Resultado do Brasil PISA Matemática/2018**



**Fonte:** elaborado pelos autores com base em dados do OCDE/PISA 2019


A edição do PISA de 2018 contou com a participação de 80 países, teve o resultado divulgado em dezembro de 2019, porém já era sabido que 61% dos estudantes brasileiros não terminaram a primeira parte do exame de acordo com o portal do Ministério da Educação (2018). Contudo os resultados do PISA “precisam ser analisados com cautela”, como alerta Ortigão (2020, p.175), pois os resultados não relacionam as características sociais, culturais e econômicas dos estudantes, entre outros fatores conforme sua pesquisa com os dados de 2012.

“Um desses fatores é a distorção idade-série, consequência das taxas de reprovação. O Brasil apresenta alto índice de atraso escolar: 42,9% dos alunos que participaram do PISA 2012, com quinze anos de idade, cursavam a série adequada para a idade – o primeiro ano do Ensino Médio; 13,75% deles cursavam a sétima série, [...]. O percentual de alunos na segunda série do Ensino Médio era de 18,1 e, na terceira série, de apenas 0,5%”. (Ortigão 2020, p. 177-178).

Considera-se que tais informações sobre as avaliações externas nacionais e internacionais são relevantes e funcionam como tentativa de justificar o tema e fomentar as discussões sobre as avaliações externas, a priori a de Matemática.

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS, ÍNDICES E ENSINO MÉDIO.**

Em 1997 o ensino médio passou a compor o SAEB, e assim o projeto de avaliação em larga escala desenvolvido desde a década de 80, concretiza-se no âmbito da abrangência. No entanto, se reforça e legitima-se através da vinculação de ranqueamento de instituições de ensino



e de redes (municipal, estadual, federal e privada), atrelado à liberação de recursos, mudanças estratégicas e políticas, entre outros, parafraseando Werle (2011).

Não o bastante, o sistema de avaliação proposto no Brasil traz uma sobrecarga a mais ao professor do ensino médio, tendo em vista que é a etapa final da educação básica, todas as habilidades e competências devem estar consolidadas. Independentemente do nível o docente responsável pelo componente curricular avaliado no SAEB convive com as cobranças diariamente como Welter e Pasini (2014) apontam:


Inicialmente, a inserção da avaliação em larga escala no contexto escolar, objetivou fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, sem atrelar o resultado à função do professor, como forma de responsabilizá-lo pelos resultados, porém, cria-se um modelo de avaliação baseado no princípio da responsabilização, visto que esta passa a aferir de modo positivo e negativo o modo de organização escolar, tanto no que se refere ao trabalho do professor quanto à aprendizagem dos alunos, organização do currículo e da escola. (WELTER e PASINI, 2014, p. 3-4).

Nas considerações do PNE (2014, p.135) a taxa de aprovação não se mostrou a maior responsável pelos baixos índices, aquém da meta prevista com base nos dados do ano de 2013.

A análise da trajetória do Ideb a partir da decomposição do índice em suas duas dimensões – a taxa de aprovação e o desempenho dos alunos nas avaliações do Saeb – mostrou que o maior responsável pela tendência de estagnação do Ideb nos anos finais do EF e no EM em 2013 é o baixo desempenho (proficiência) dos estudantes nas avaliações nacionais do Saeb. Visto que as taxas de aprovação nos anos finais do EF e do ensino médio são relativamente altas (80%), o incremento do Ideb dependerá da melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos. (BRASIL, 2014, p.135).

Ao analisar os dados de um nível de escolaridade com outro, e compara-los com a proposta do PDE e do Movimento Todos pela Educação percebe-se a deficiência de aprendizagem e principalmente a grande diferença entre esses níveis em uma mesma escola INEP (2019). Essas diferenças precisam ser diminuídas, não por nivelamento pelos menores índices, mas pela melhoria da qualidade da educação. A melhoria só será possível com a integração entre professores, gestores e técnicos na busca por novos caminhos que valorizem as experiências bem sucedidas, através de discussões e problematizações seguindo passos simples e orientados por projetos de longa duração.

Contudo, em educação tudo reflete no âmbito político, a educação é um ato político, o que podemos considerar como um empecilho a cada mudança de governo no âmbito federal, principalmente. De acordo como Ortigão e Santos (2019, p.7) argumentam: “De modo geral, a literatura específica tem evidenciado o quanto essas políticas alteram as dinâmicas escolares e afetam o trabalho pedagógico, em particular, pela ativação de mecanismos de responsabilização [...]”. A avaliação ocupa um lugar de destaque nas discussões em educação, e segundo os




autores, devido à intensificação de políticas educacionais. Werle (2011) aponta este enlace entre a política e a educação/avaliação:

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. (WERLE, 2011, p.790)

Os dados das avaliações externas servem de parâmetros para as instituições escolares, mas como aponta Luckesi (2019, p. 196): “A avaliação de larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, incluindo todas as suas partes”. A avaliação em larga escala como SAEB, PISA e ENEM, se inicia em cada sala de aula, e deve chegar aos componentes mais abrangente da estrutura do sistema de ensino no país. Contudo segundo o autor: “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), [...] ao estabelecer um quadro geral da qualidade do Ensino Básico no país, abordando, Estados, Municípios, instituições de ensino, de forma individual ou por aglomerados”. (Luckesi, 2019, p.198), o que reforça seu papel político.

Posterior as análises é possível concluir em relação a reprovação e os índices, a partir da compreensão do algoritmo das médias de proficiência é notório perceber que a defasagem escolar (idade/ano de escolaridade), conseqüentemente a reprovação é fator que influencia os índices, e muito se deve ao papel político que assume. Aguilar Junior e Ortigão (2020, p.288) confirmam essa análise sobre a reprovação: “... a escola precisa ser espaço de resiliência em relação aos fatores socioeconômicos que afetam os indicadores educacionais, como os índices de reprovação”. Contudo se considerarmos três estudantes com notas nas avaliações do SAEB: 6, 8, 6, tendo os mesmos 1, 2, 3 anos de defasagens, então suas notas que compõem o índice de proficiência serão: 6, 4, 2, respectivamente, o que resulta e na razão de 12 para 3(três), totalizando 4(quatro). Ora se os estudantes não tivessem defasagem idade/ano de escolaridade a média seria 20.

Os resultados das avaliações do SAEB são expressões em escalas de proficiência, de modo progressivo e cumulativo, ou seja, organizados em escala crescente da (menor para a maior) proficiência. Desse modo, quando um percentual de estudantes é posicionado em determinado nível da escala, pressupõe que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.



Assim como no ENEM, a correção do SAEB é realizada com base na TRI (Teoria de Resposta ao Item), os resultados das avaliações podem ser comparados de forma a analisar se a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro está melhor ou não. Segundo o INEP o objetivo dessas avaliações é avaliar as redes ou sistemas de ensino e não os estudantes individualmente. Portanto, elas são construídas e aplicadas com esse foco.

Os resultados do SAEB não refletem a porcentagem de acertos de um estudante respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias questões. O resultado se dá pela representatividade de um grupo de estudantes como uma unidade do sistema de ensino. Enquanto o ENEM, ENCEJA e o PISA, afere a qualidade do ensino de outras maneiras e em outras esferas. O que nos leva concluir que os dados como reprovação e defasagem ano/escolaridade têm influencia direta no IDEB.

Porém, a hipótese de que as instituições de ensino podem diminuir o percentual de reprovação em uma tentativa de melhorar os índices ganha mais um ponto na discussão, mas como o resultado na avaliação do SAEB indicada na proficiência, esse indicador é mais confiável, mesmo que ele seja influenciado diretamente pelo fator defasagens/ano escolaridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em larga escala definem padrões e expectativas para o processo de ensino e aprendizagem, pode servir para orientar o trabalho das instituições de ensino, de guia ao planejamento do docente. Os índices produzem, para comunidade escolar, informações sobre a qualidade do ensino na escola, em relação aos componentes curriculares avaliados, auxiliando os pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem.

Os resultados das avaliações externas indicam possíveis deficiências no processo de ensino e aprendizagem que resultam no não domínio de certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da escola. Quando os resultados apontam deficiências, estas podem e devem ser trabalhadas por meio de metodologias diferenciadas, o que possibilita a transformação do aparato pedagógico, e conseqüentemente da qualidade da educação. Todavia, essa retomada para dirimir deficiências no aprendizado só é possível nos outros níveis, para o ensino médio não há como reverter, o estudante não estará mais na instituição quando o resultado é apresentado (aplicação em anos ímpares, resultados em anos pares). Talvez essa



seja a principal diferença entre os outros níveis de escolaridade, a urgência em adquirir as habilidades e competências indicadas para a educação básica.

Todavia, as críticas aos efeitos das avaliações externas nas instituições de ensino superam a argumentação favorável, pois concentram o uso dos resultados associado à política, deixando por vezes a aprendizagem em segundo plano. Entre outras situações apontamos a decisão sobre a continuidade de estudos, a destinação de recursos financeiros para as escolas e a premiação de professores. No entanto, mais agravante a interferência dos resultados nas avaliações sobre o currículo, o trabalho realizado pela escola e, inclusive, sobre as abordagens metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula, o que prejudica a aprendizagem.

A qualidade da educação passa pela necessidade de melhoramento das técnicas pedagógicas e do abandono, práticas ultrapassadas em função do maior aprimoramento e trocas de experiências que poderão significar abrindo caminhos em direção à qualificação profissional e ao entendimento dos processos avaliativos. As avaliações externas podem não ser a melhor ferramenta para aferir a aprendizagem, todavia o uso dos resultados das avaliações em larga escala possibilita o aprimoramento a partir de dados concretos, ainda que parciais, sobre as condições da qualidade do ensino nas escolas e sistemas de ensino.

Quanto ao ensino médio, os resultados não farão diferença para aqueles estudantes que realizaram a avaliação do SAEB, mas é importante para que o corpo docente avalie sua prática em relação à própria avaliação.

Aos docentes que ministraram aulas no 3º ano do ensino médio, mais especificamente na área de conhecimento de Matemática, vale ressaltar que 20% da nota do ENEM é responsabilidade deste componente, e que somando ao nível da escolaridade esse também pode ser mais um item a pressionar o professor deste componente curricular. Somando-se ao contexto, ainda há pressão social, pois os estudantes das escolas públicas não conseguem alcançar os bancos das instituições educacionais públicas (federais ou estaduais). O ENEM escancara as defasagens de aprendizagens para toda a sociedade. Então, não há como negar que o corpo docente do ensino médio sofre pressão interna por parte dos gestores e externa por parte da sociedade.



## REFERÊNCIAS

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 22, núm. 85, outubro-diciembre, 2014, pp. 1057-1090 Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534056009>. Acesso em abr.2020.

BASNIAK, Maria Ivete. Avaliação em Matemática: algumas reflexões a partir de estudos realizados no curso de licenciatura em Matemática. **Em teia: Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**. v. 3. n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2157/1726>. Acesso em: nov.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planilhas para download**. Brasília: MEC/Inep, 2019. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa**.07/09/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: abr.2020

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005**. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DOU, 2005. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_Novo\\_Saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf). Acesso em abr.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, DOU, 2013. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_482\\_7\\_6\\_13.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm). Acesso em abr.2020.


BRASIL. Plano Nacional da Educação. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192) Acesso em abr. 2020.D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA** (versão preliminar). Brasília: MEC/Inep, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: abril de 2019.

KONDER, Leandro Augusto Marques Coelho. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MENEZES, Luís; SANTOS, Leonor; GOMES, Helena ; RODRIGUES, Cátia. **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. São Paulo: Viseu, 2008.



MESSINA, Natalia. Exame Nacional do Ensino Médio: razões e contradições. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Fundamentos e Práticas Educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba – MG, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Desktop/ENEM%20por%20Natalia%20Messina.pdf>. Acesso: dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2014/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAed. v.2 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 –Anual. Conteúdo: **Revista da Gestão Escolar**.

OCDE/PISA. Resultados no Pisa. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\_19963777](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777). Acesso em: 07 de março de 2020.

OLIVEIRA, Márcio Paulo; DALPOSSO, Gustavo Henrique; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. Uma atividade de modelagem Matemática sobre a distribuição espacial do índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na mesorregião oeste do Paraná. **In: Encontro Nacional De Educação Matemática**, 11, 2013. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ENEM, 18 a 21 jul./2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva; SOUZA, Adriana Oliveira e. Formação, pesquisa e avaliação: a experiência do observatório de periferia urbanas. **In: Encontro Nacional de Educação Matemática**, 11, Curitiba, 2013. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática – retrospectiva e perspectiva**. P. 1-8. Guarapuava, SBEM/SU, 2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SANTOS, João Ricardo Viola dos. **Avaliação e educação matemática: pesquisa e delineamentos** [livro eletrônico]. 233p. Brasília: SBEM, 2020. 880K. PDF

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 40, p. 195-205. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>. Acesso em jan.2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: abr.2020.

WELTER, Cristiane Backes; PASINI, Juliana Fátima Serraglio. Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças? **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1709-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1709-0.pdf). Acesso em: abr. 2020.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível?. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3): 4-22. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/239-Texto%20do%20artigo-905-1-10-20150618.pdf>. Acesso em: nov. 2019.



# CAPÍTULO 32

DOI: 10.47402/ed.ep.c202122832645

## DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO PRECONCEITO RACIAL ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CURTARELLI LIRA EM APÚÍ-AMAZONAS

**Rosimeiri Rozella**, historiadora Mestranda em Educação pela Universidad del Sol- Unades/Paraguai

**Michelle de Souza Vale**, Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia -UFAM, professora da Universidad del Sol- Unades- Paraguai

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo averiguar quais os reflexos da discriminação racial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Maria Curtarelli Lira localizada no município de Apuí no Amazonas e de que forma o racismo se manifesta nesse ambiente escolar. O sistema educacional brasileiro ainda apresenta muitas falhas com relação a população negra que, em sua maioria, é a mais excluída já que muitas crianças de baixa renda e negras se quer frequentam a escola. Das que frequentam, ainda são vítimas do preconceito racial dentro dos espaços escolares, a exemplo do o que tem ocorrido em nosso campo de pesquisa. Para atingir os objetivos aqui propostos optou-se por uma pesquisa qualitativa sem excluir os dados quantitativos, visto que, a combinação de ambos permite o enriquecimento da pesquisa social, uma vez que traz à tona a clareza do assunto em questão. Como técnica de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada. Evidenciou-se através deste estudo que o desconhecimento da história da população afrodescendentes no Brasil só contribuiu para com o acirramento das desigualdades entre a população branca e negra na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** População afrodescendentes brasileira; Preconceito racial no âmbito escolar; Práticas pedagógicas

### INTRODUÇÃO

O tema do preconceito racial é considerado bastante polêmico por instigar discussões polarizadas, já que, a sociedade brasileira se alicerçou através da exploração primeiramente de índios e posteriormente de negros trazidos da África para assumirem os diversos tipos de trabalhos considerados sub-humanos dentro das fazendas. Nos espaços escolares a problemática que envolve a questão do preconceito racial ainda é um tema delicado de se debater. Sendo a escola um espaço democrático e de conhecimento, nem sempre o enfrentamento a prática do racismo tem sido eficaz. As consequências podem ser devastadoras na vida de muitos discentes que sofrem com as brincadeiras ofensivas praticadas pelos demais alunos. Por este motivo, a presente pesquisa pretende investigar de que forma a discriminação racial tem impactado na





vida escolar de alunos do ensino médio da Escola Estadual Maria Curtarelli Lira em Apuí no estado do Amazonas. A problemática da discriminação racial é um tema de discussão muito polarizado na nossa sociedade, pois são mais de um século que a população negra no Brasil vem sofrendo com o preconceito racial.

Durante muito tempo os negros foram proibidos de terem acesso à educação e, por isso, ao longo de sua história vivenciaram as piores mazelas sociais. A desigualdade social e racial ainda se faz muito presente na sociedade e, muitas vezes, tem sido tratada de forma naturalizada. Nos espaços institucionais os negros ainda são minoria e apesar das políticas públicas de inclusão, a cultura do preconceito ainda não foi vencida.

Diante desse contexto, buscou-se investigar sobre o tema aqui proposto para entender o contexto do ambiente escolar com relação a prática do racismo entre os alunos. Para isso, buscou-se averiguar a realidade do ambiente escolar do aluno sujeito ao racismo, e com isso, verificar quais estratégias criadas pela escola para o enfrentamento ao racismo escolar.

A pesquisa foi realizada no ano de 2020 com 20 alunos do Ensino Médio, dos turnos diurno/noturno, 2 (dois) professores da disciplina de História, 1 (um) pedagogos e 1 (um) gestor escolar da Escola Estadual Maria Curtarelli Lira situada no município de Apuí, no estado do Amazonas, região Norte do Brasil.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com a criação de estratégias de enfrentamento ao preconceito racial na escola e que se torne em um mecanismo de reflexão entre os alunos e a comunidade.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Preconceito racial e sua marca na sociedade contemporânea**

Os estudos que envolve a condição da população negra no Brasil são diversos, assim como as lacunas encontradas durante muitas pesquisas. Quando direcionamos essas análises para dentro do ambiente escolar nos deparamos com muitas indagações e uma delas é compreender qual a dificuldade do corpo docente em trabalhar de forma didática a historicidade da população negra no Brasil. Aparentemente, entende-se que a falta de interesses por parte do corpo docente é um dos principais motivos, mas quando busca-se realizar o levantamento de dados no campo de pesquisa, observa-se que muitos outros fatores estão atrelados à difícil



missão de se enfrentar a prática do preconceito racial nos espaços escolares. Falta de material didáticos apropriados para que o professor trabalhe sobre a temática dentro da sala de aula é um agravante, assim como, a ineficácia das Políticas Públicas direcionadas para a população negra que quase sempre não é contemplada pelos programas sociais de inclusão, a Lei Nº 7.716/1989, mais conhecida como lei do racismo que visa punir os crimes resultantes de discriminação racial, não tem sido eficaz na maioria dos casos.

O que mais temos presenciado em redes sociais são pessoas brancas, de classe média alta, cometendo esse tipo de crime por confiar na ineficácia da lei em punir a maioria dos envolvidos. Não muito diferente das redes sociais, o ambiente escolar tem sido palco de muitos conflitos decorrente da prática do racismo. Entende-se que falar desta temática nos exige cautela, visto que, envolve também toda uma discussão sobre o problema da cultura ou das culturas que constantemente tem passado por um processo de atualização tanto intelectual quanto político, assim descreve Gomes (2003).

No Brasil, a palavra racismo que é o preconceito e discriminação direcionados aos que possuem raça ou etnia diferente, ganhou cor e forma com a chegada de aproximadamente 5 milhões de africanos traficados pelos portugueses. Para entender todo o contexto que envolve a prática do racismo faz-se necessário entender primeiramente como se deu a configuração da sociedade brasileira.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura (GOMES, 2003, p. 76).

A exclusão da população negra no Brasil foi intencionalmente desenvolvida através dos projetos de branqueamento da população através das imigrações europeias e a falta de compromisso por parte do poder público com a população negra só reforçou a exclusão, o preconceito e a marginalização dos negros na sociedade brasileira.

Falar da formação social brasileira é debruçar-se sobre literaturas de grandes autores das ciências sociais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, e tantos outros que se tornaram os responsáveis por construir a verdadeira história da formação da sociedade brasileira.

Compreender o processo de formação social do Brasil é compreender também sobre a nossa identidade que se deu através da colonização portuguesa. Dentro desse contexto, a



categoria de análise ‘raça’ é de suma importância de ser discutida, pois é ela o principal parâmetro para se debater o problema das desigualdades no Brasil.

A chegada do negro ao Brasil se deu através de uma necessidade óbvia, a mão de obra barata, ou melhor, escrava. Pois o trabalho escravo era para ocupar as fazendas produtoras de cana-de açúcar. A partir de então, deu-se início o tráfico negreiro que durante séculos se estabeleceu como um comércio muito lucrativo aos portugueses, visto que, a demanda pelo trabalho escravo era grande por parte dos donos de fazendas. De acordo com Freyre (1997), a sociedade brasileira se toma forma em sua estrutura como agrária através de uma técnica de exploração híbrida dos índios e posteriormente de negros. O autor em sua obra *Casa Grande & Senzala* descreve muito bem sobre a caracterização da base da família brasileira, pois em sua obra o autor nos explica que, “a agricultura, as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporada assim à cultura econômica e social do invasor” (FREYRE, 1997, p.4).

A formação da sociedade brasileira se deu dentro de um antagonismo gritante, assim nos explica Freyre (1997, p. 34):

O problema social é o que debilita a população brasileira e não a mestiçagem, já que é a mistura de raça que traz a debilidade a esse povo, mas a pobreza, a escassez de alimentação, o regime escravo, a química dos alimentos tradicionais que consomem, a irregularidade alimentar, a falta de higiene na conservação e distribuição dos alimentos.

A mão de obra escrava no Brasil se deu através da lógica do abuso e da violência e se justificou pelo discurso religioso cristão de aproximar os negros do cristianismo. A colonização portuguesa trouxe para o Brasil características próprias de um estilo de vida como ausência de hierarquia social e a utilização do prestígio social para alcançar privilégios. A falta de compromisso com a educação e com a linguagem nos traz até hoje consequências devastadoras.

Buarque de Holanda (1995) descreve as características da sociedade brasileira a partir de sua formação colonial como a sociedade era dividida entre senhores e escravos. Pois a mão de obra escrava foi um fator obrigatório para o desenvolvimento dos latifúndios da colônia.

Em 1888, momento importante da história brasileira que foi a abolição dos escravos se deu através de uma necessidade da sociedade brasileira que em busca pelo progresso tanto material quanto moral se deslocou do mundo rural para o urbano rompendo com a ordem agrária e investindo em uma organização político – administrativa moderna.



De acordo com as análises desenvolvidas por Ribeiro (1995), a formação do povo brasileiro se deu através de um intenso processo de aculturação. Se originou também através da escravidão e da servidão. Segundo o autor, o nosso povo é conformista porque é o resultado do comportamento aprendido da tradição civilizatória europeia.

Ainda segundo Ribeiro (1995), a sociedade brasileira é dividida em classes sociais e na análise do autor, apesar de serem conflitantes, se complementam. A sociedade brasileira é resultante de um processo colonizador que explorou, saqueou e violentou vidas humanas indígenas e de negros. Pessoas que não tiveram o direito sobre os seus corpos passaram séculos vivendo sob uma estrutura de opressão que o colonizador impôs ao negro e índios.

Pensando no caso brasileiro, assim como em outros contextos de países colonizados, a raça serviu como adjetivo que acompanha e dá sentido as identidades. Não somos trabalhadores, mas trabalhadores ‘negros’, ‘índios’, ‘operários italianos’, alemães’, imigrantes brancos com a missão de enobrecer a raça (ALVES e BARROS, 2007, p.136).

Esses adjetivos tornaram-se marcas das relações sociais principalmente no mundo do trabalho. Muitos negros por não suportarem a condição sub-humana da qual viviam submetidos como: os maus tratos, trabalhos pesados constantes e diversas formas de violência, organizavam fugas como meio de resistência. Como a inclusão desses trabalhadores não ocorreu, o que restou aos negros foi novamente uma nova estratégia de exploração da mão de obra, o subemprego.

A abolição dos escravos não buscou integrar a população negra a sociedade, pelo contrário, a classe dominante só reforçou a exclusão do negro do meio social quando reorganizou a estrutura da força de trabalho absorvendo mão de obra imigrante no lugar dos negros. Os negros libertos não tinham para onde ir, mas precisavam sobreviver e tentavam se fixar em terrenos abandonados para plantar o que fosse possível para o seu próprio sustento. Infelizmente, os fazendeiros por meio de força policial sempre os expulsavam, ocasionando uma vida miserável aos negros que por não terem condições econômicas e oportunidades de viverem na cidade acabavam sempre indo morar em lugares afastados, a exemplo das favelas.

## **1.2. Educação brasileira e a discriminação no ambiente escolar**

O tópico anterior nos mostrou um pouco da base de formação da sociedade brasileira trazendo como característica principal um pouco da história sobre a presença da população negra em nosso país. Contextualizar o processo de formação da nossa sociedade brasileira é considerado relevante porque podemos compreender um pouco melhor sobre essa complexa e



desigual relação entre brancos e negros.

Conforme foi contextualizado, a população negra sofre com o preconceito, com a discriminação desde que chegou ao Brasil como mercadoria para atender as necessidades dos brancos. Por séculos, foram completamente preteridos de qualquer direito, como a exemplo do acesso à educação. A abolição da escravatura não garantiu direitos e acessos aos bens e serviços aos filhos e netos daqueles que perderam a própria vida durante o trabalho árduo das fazendas, da condição sub-humana da qual viviam e daqueles muitos que foram assassinados de forma violenta e até humilhante.

A educação no Brasil até pouco tempo foi muito mais elitizada com relação aos tempos atuais, pois somente os filhos de fazendeiros, pessoas do alto nível social, econômico e político podiam estudar e quase sempre fora do país. Em cada momento da história, a educação viveu e ainda vive momentos e contextos diferentes, mas não se difere quando é direcionada às classes populares já que no Brasil a educação ainda é bastante elitista, reacionária e quase sempre em condições precárias quando o público é da classe subalterna.

A história da formação da sociedade brasileira é marcada pela dependência, pela exploração, pela violência, pelas diferenças culturais e de raça. A educação durante o período colonial não poderia ser integrada a grande massa de pobres já que, estes por sua vez, exerciam o trabalho braçal ou escravo. O ensino oferecido, jesuítico na época, só poderia ser de interesses daqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. De acordo com Souza (2018, p. 2).

A obra educativa dos jesuítas estava integrada à política colonizadora; Pouco mais de dois séculos foi a responsável quase exclusiva pela educação do período; além de ser um ensino totalmente acrítico e alheio à realidade da vida da colônia, foi aos poucos se transformando em uma educação de elite e, em consequência, num instrumento de ascensão social.

Os objetivos dos jesuítas inicialmente era catequisar os índios, mas aos poucos foi se tornando em um instrumento de formação da elite colonial. Índios e posteriormente negros e a classe mais pobres da sociedade foram excluídas desse acesso a educação. Para entendermos melhor esse contexto da educação brasileira, Gadotti (2002, p.231) salienta que:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.



Observa-se que, índios, negros e todos aqueles que estiveram fora do alto escalão deixaram de receber educação, sendo excluídos do acesso ao conhecimento. Já em 1759, o marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e os jesuítas entraram em conflitos, sendo este último, expulso das colônias portuguesas. Com a retirada da responsabilidade da educação por parte dos jesuítas, coube ao Estado assumir e administrar a educação o que não houve avanços, pois os professores eram os preparados pelos jesuítas. Em algumas escolas de caráter religioso durante muito tempo o ensino continuava sendo oferecido de forma muito conservador, a exemplo das escolas católicas que tinham em seu quadro funcional algumas ex-alunas da instituição da qual reproduziam as mesmas técnicas de ensinamentos em sala de aula.

Em 1808, com a chegada da família real, o Brasil passou a evidenciar um desenvolvimento cultural, mas no que se refere a educação, o ensino continuou restrito a uma pequena parcela da sociedade, ou seja, a elite. Os interesses da família real foram direcionados ao ensino superior, pois os filhos da classe abastada precisavam avançar em conhecimento, enquanto que a classe pobre continuava sem acesso a boa educação. Lembrando que essa classe pobre era composta pela maioria de negros.

A disparidade da educação oferecida a classe popular e a elite era gritante. Criou-se várias leis como a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano com o intuito de resolver a desorganização do sistema educacional, todas continuavam sem atender a verdadeira necessidade, já que, a base do sistema continuava a mesma.

Após a Revolução de 1930, com o Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 foi criado o Ministério da Educação com o ideário de oferecer educação obrigatória gratuita e laica.

O manifesto sugere em que deve consistir na ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita (ROMANELLI, 1979, p. 147-148).

Sabemos que essa inclusão na prática não aconteceu de fato. Durante o Estado Novo (1937-1945), o estado mais uma vez demonstra que não estava preocupado em oferecer um ensino de qualidade de forma igualitária quando na Constituição de 1937 destinou ensino público ou privado para a classe dominante. De 1964 a 1985, durante o período Ditatorial o sonho pela democratização da educação ficou cada vez mais longe com a repressão e privatização do ensino.



Atualmente, muito se discute sobre disponibilizar o acesso ao ensino de qualidade de forma igualitária para a sociedade. Apesar de tantas leis e reformas da educação, percebe-se o quanto a exclusão ao ensino trouxe impactos irreparáveis para a população pobre da sociedade brasileira.

A ausência de práticas pedagógicas que evidencie a história da cultura afro-brasileira no ambiente escolar deve e precisa ser discutida e repensada nas escolas. Durante a comemoração de algumas datas as escolas costumam trabalhar com atividades lúdicas e pedagógicas com os alunos, mas nem sempre essas atividades ocorrem de forma reflexiva. Estudos apontam que a falta de conhecimento dos próprios professores com relação as questões ético-raciais e população afro-brasileira contribuem para a ausência de atividades pedagógicas sobre a temática. Segundo uma pesquisa realizada em 2013, sobre os desafios enfrentados por docentes na aplicação de conteúdos étnicos-raciais na educação brasileira, os autores nos explicam da seguinte forma:

As entrevistas com professores, gestores e técnicos e a observação do cotidiano escolar evidenciam que a maior lacuna consiste, no entanto, na ausência de um saber teórico e prático sobre a transformação do conteúdo acadêmico (historiográfico, linguístico, literário, geográfico, artístico) em saber escolar (COELHO & COELHO, 2013, p.79).

Os autores acima citados fazem uma crítica a algumas atividades desenvolvidas pelas escolas a exemplo da feira de ciências que, segundo análises dos respectivos pesquisadores não contempla a aquisição de conhecimento nem dos alunos e nem da comunidade que os visitam. Pois o conteúdo não é construído coletivamente em sala de aula, não é internalizado pelo aluno e não colabora com a alteração de comportamento (VYGOTSKY, 1998 apud COELHO E COELHO, 2013).

É difícil pensar em uma única alternativa que possa ser aplicada nas escolas e que teríamos resultados satisfatórios. Os fatores que desencadeiam a discriminação racial nas escolas é acima de tudo cultural e a cultura de menosprezar o sujeito subalterno já existia há milhares de anos. A relação branco e negro perpassa por relações conflituosas criadas e germinadas por uma sociedade que simplesmente não aceita o outro, se julga superior a esse outro, criminaliza seus atos e ações de reivindicações por igualdade. Atualmente, evidencia-se a prática do racismo em todos os ambientes e nos espaços escolares não tem sido diferente.

Contudo, os impactos causados junto ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos vítimas de preconceito racial é trágico, visto que, o seu aprendizado fica comprometido,



a questão da sociabilidade torna-se em um obstáculo para esses alunos, ocorre mudanças de comportamento e, por fim, quase sempre a evasão escolar. A sociedade dita regras de inclusão e exclusão, cria discursos capaz de engendrar na cabeça do negro e do branco normas de regular a relação social.

[...] a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (GOMES, 2003, p. 23).

Compreende-se que a construção de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento da discriminação racial nos espaços escolares contribui com o rompimento dessas normas e representações que envolvem as relações entre brancos e negros. Não somente as escolas precisam pensar nessas práticas pedagógicas, mas as secretarias de educação de cada município poderiam investir em projetos voltados a trabalhar a valorização da população afrodescendente. A nossa pesquisa não pretende apresentar nenhuma fórmula de combater o preconceito racial nos espaços escolares, mas expandir as discussões sobre o tema para que novas políticas públicas educacionais de inclusão sejam criadas e possam trabalhar essa conflituosa relação entre negros e brancos que é histórica.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se caracteriza em uma pesquisa qualitativa sem desmerecer os dados quantitativos. Segundo análises de Rojas Soriano (2004, p.184) “[...]ambos os tipos de coleta e análise de dados (os de caráter quantitativo e os de natureza qualitativa) podem ser utilizados complementarmente, se necessário, para atingir os objetivos da pesquisa”. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada aplicada à uma amostra de 20 alunos do Ensino Médio, estudantes da Escola Estadual Maria Curtarelli Lira, localizada no município de Apuí no Amazonas. O município de Apuí foi fundado em 1987 pela lei de Nº 826. É uma região que ao longo dos anos recebeu muitos colonos do sul do país, pessoas em sua maioria brancas para trabalharem na agricultura.

A entrevista também foi aplicada aos professores da disciplina de História, um profissional da pedagogia e um gestor. Infelizmente, em decorrência do isolamento social, ainda sendo seguido pelo município de Apuí, a escolha pela coleta de dados através de ferramentas





tecnológicas nos foi a única opção para que o presente estudo possa ser efetivado. Entende-se, também que, apesar da comodidade para o pesquisador, essa técnica de coleta, que é considerada recente no mundo científico, também apresenta as suas falhas, como nos explica Apostólico e Egry (2013, p. 950), sobre o uso da internet na pesquisa:

Representa uma possibilidade de diminuir custos na pesquisa, alcançar uma população maior principalmente quando o acesso físico a ela é difícil, lidar com assuntos polêmicos ou sensíveis, além da comodidade e facilidade para os sujeitos, garantia do anonimato e maior controle do pesquisador. Por outro lado, existem, limitações do uso da internet na pesquisa [...]. Por outro lado, existem, limitações do uso da internet na pesquisa [...] tais como a dificuldade em realizar testes de validação, pouca habilidade para se obter amostra, problemas relacionados aos equipamentos ou acesso à rede e o retorno ou garantia de participação dos sujeitos. Embora seja um meio prático, ágil, abrangente e de baixo custo, depende que o sujeito tenha acesso fácil à internet.

Como é provável que muitos alunos, por residirem em área rural do município tenham dificuldade de acesso à internet, pensou-se em entregar o formulário para os responsáveis para ser respondidos e posteriormente serem recolhidos em dias alternados.

## **DISCUSSÃO, RESULTADOS E AFINS**

Levando em consideração o tema do preconceito racial no âmbito escolar ser ainda uma discussão complexa e cheia de tabus, e pelos sujeitos principais da pesquisa serem compostos por alunos do ensino médio, buscou-se trabalhar os resultados desta pesquisa de forma reflexiva sobre o tema em questão. O objetivo desse estudo é averiguar de que forma o racismo se expressa no ambiente escolar.

De acordo com os resultados da pesquisa, a prática do preconceito escolar ocorre das mais diferentes formas. Vejamos: comentário sobre o cabelo 14,3% alegaram que já sofreram preconceito racial através de brincadeiras depreciativa sobre os seus cabelos. Também 14,3% dos sujeitos alegaram receber comentários sobre a sua cor de pele. Os demais 71,4% afirmaram que a prática do preconceito racial se expressa das mais diferentes formas no dia a dia. Uma brincadeira, um apelido, acabam se tornando algo comum no dia a dia de muitas pessoas que praticam esse tipo de comportamento, mas para quem sofre com o preconceito e discriminação, acaba que se retraindo, apresentando dificuldades de aprendizado, passa a se limitar ou buscam se inserir em grupos identitários.

A prática do racismo dentro das escolas é preocupante, defendemos aqui a criação e a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem aos professores e alunos e até mesmo




os pais a estarem participando das atividades que trabalhe a desconstrução da subalternidade negra como comportamento natural. Coelho e Coelho (2013) defendem que as atividades desenvolvidas sobre a população afrodescendentes no Brasil possam apresentar o outro lado da cultura negra como a dança, a pintura, a poesia, a prosa, o teatro, a linguagem, os pratos típicos, são meios de mostrar aos alunos a cultura africana que também é muito rica.

Perguntamos aos nossos sujeitos da pesquisa se eles já presenciaram alguma atividade desenvolvida pela escola sobre a história e cultura da população afrodescendentes e obtivemos os seguintes resultados: 57,9% responderam nunca terem presenciado nenhuma atividade sobre a temática ser apresentada na escola. Sobre as feiras de ciência debaterem sobre a população negra no país, 21,1% dos entrevistados alegaram que sim, 36,8% afirmou que as vezes era apresentado. Porém, 42,1% afirmaram nunca terem presenciado nenhuma atividade durante as feiras de ciência sobre a população negra. Assim como defende Gomes (2003, p. 77), “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. A problematização sobre a população negra no Brasil é um compromisso da sociedade, do Estado e de nós educadores em fazer com que crianças e jovens possam se desenvolver dentro de um espaço escolar mais sadio socialmente e sem discriminação.

O papel do Estado é fundamental para que haja igualdade racial nas escolas, pois as políticas afirmativas de inclusão são muito importantes para que a população negra e de baixa renda possa se inserir e ter acesso aos bens e serviços oferecidos a sociedade. A forte desigualdade que marca a estrutura social brasileira ganha o seu contorno quando citamos a questão racial. As políticas afirmativas são conquistas dos movimentos negros, mas ainda assim, estamos longe do fim de uma sociedade justa e sem preconceito. A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para história de luta dos movimentos negros e quilombolas. Nela foi introduzida a temática sobre a questão racial, da qual serviu para o surgimento de novas leis como a criminalização do racismo e para os quilombolas o reconhecimento da terra. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que assumiu um compromisso de criar estratégias de combate às desigualdades raciais através de criação de políticas públicas. As políticas compensatórias foram criadas para promover socialmente e economicamente a comunidade negra como as alterações dos livros didáticos.

Foi realizado em 2001, na África do Sul, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia (LIMA,2010). Em 2002, o Governo Federal lança o II PNDH do qual foi acrescentado as seguintes metas:




Apoiar o reconhecimento por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os afrodescendentes em decorrência da escravidão; estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ações afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades (LIMA,2010, p.81).

As ações afirmativas são importantes, pois garantir oportunidades de acesso aos grupos discriminados. Por isso, são elas, “as ações afirmativas que procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamentos cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial” (SANTOS, 2010, p.74).

As ações do Estado ainda não contemplam os verdadeiros anseios da população negra do país, pois a discriminação racial ainda é muito presente em todos os níveis institucionais, a exemplo dos espaços escolares, onde crianças reproduzem comportamentos discriminatório uns com os outros. Os espaços escolares por ser um local de sociabilidade, infelizmente também enfrenta dificuldades de combater a prática do racismo. A educação contribui para que o aluno reflita sobre as diferenças, mas para isso, elas precisam ser trabalhadas pedagogicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado não pretende concluir ou preencher todas as lacunas que ainda existem com relação as discussões que envolve a temática da discriminação racial nos espaços escolares. Entendemos que a temática aqui apresentada e tudo o que foi abordado é uma realidade de muitas outras escolas e não uma prerrogativa da escola Maria Curtarelli Lira. Os desafios enfrentados pelo corpo docente da escola são grandes já que para problematizar a questão da discriminação racial, do preconceito, e até de outros temas, o professor necessita contar com suporte pedagógico de qualidade e um dos obstáculos enfrentados na educação é com relação o tipo de material didático oferecido pelo Estado aos professores para trabalharem em sala de aula. Observa-se que nesses materiais a história da população afrodescendentes não é dignamente contemplada nos livros de História e as atividades pedagógicas, muitas vezes, não são criativas o suficiente para instigar os alunos a refletirem sobre a formação social brasileira. Evidencia-se também que a escola pouco debateu sobre a temática junto aos alunos, que as feiras de ciências não trabalham temas culturais capaz de envolver os alunos em atividades de interação.



Este estudo demonstrou que a cultura da subserviência imposta a população negra tem reproduzido comportamentos racistas no ambiente escolar, as brincadeiras, os apelidos, xingamentos aparentemente inofensivos são características típicas da discriminação racial e isso têm impactado de forma negativa na vida escolar de muitos alunos da escola estadual Maria Curtarelli Lira.

Este estudo também busca contribuir com novas discussões sobre a temática aqui apresentada, espera-se que tanto escola e comunidade possam refletir sobre a igualdade de forma a contribuir para com uma melhor formação de jovens negros no ambiente escolar. Não adianta buscar enfrentar a problemática da evasão escolar, por exemplo, sem entender o contexto do qual os alunos estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Moraes, BARROS, Myriam Moraes Lins de. **“Quando o pobre é o outro”**. Artigo decorrente do recebimento do prêmio ABA/FORD projetos inovadores no ensino da Antropologia, edição II, 2007.

APOSTÓLICO, Maíra Rosa. EGRY, Emiko Yoshikawa. **Uso da internet na coleta de dados primários na pesquisa em Enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem, nov-dez, USP, 2013. p.75-85.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed.São Paulo: Saraiva, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. Educar em Revista, 47, jan/mar, Curitiba, UFPR, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala**. 34º ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 23, p.75-85, maio/agosto, 2003. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lang=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lang=en). Data de acesso em: 23 de setembro de 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26º, São Paulo, Cia das Letras, 1995.

LIMA, Marcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Rev, Novos Estudos, nº 87, São Paulo, CEBRAP, 2010.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Cia das Letras, 1995.



ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.**, 17°.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROJAS SORIANO, Raúl. **Manual de Pesquisa Social.** Tradução de Ricardo Rosenbusch.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Sales Augusto. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista.** Rev, TST, vol,76, nº3, jul/set, 2010.

SOUZA, José Clécio Silva e. **Educação e História da educação no Brasil.** Rev. Educação Pública, ano de publicação 27 de novembro de 2018.



# CAPÍTULO 33

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONJUNÇÕES TEÓRICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CONTEMPORANEIDADE

Daniela Maria do Amaral Cubas, Psicopedagoga, FACESP, Professora Educação Básica

Marcela Mary Vilela, Especialista em Administração, UFRPE, Professora da FACESP

Adriana Soely André de Souza Melo, Mestra e Doutoranda em Ecologia Humana, UNEB,  
Professora da FACESP

Roberto Remígio Florêncio, Doutorando em Educação, UFBA, Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano

### RESUMO

Assegurar um ensino educacional com qualidade, respeito a diversidade e de acordo com as necessidades, individualidades e potencialidades de cada aluno é um dos compromissos voltados as instituições de ensino que prezam pela educação inclusiva, onde o sistema educativo é entendido como processo social e de escolarização o mais próximo possível do normal. Nesse cenário, o objetivo desse estudo consiste em analisar a situação atual da educação especial em relação à educação inclusiva na contemporaneidade. O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática, com abordagem descritiva. No desenvolvimento do estudo proposto utilizou-se à pesquisa qualitativa de acordo com as características e a natureza do problema objeto do estudo e na qual tem a preocupação de realizar uma análise empírica de uma determinada realidade estudada. Dentre os principais resultados encontrados ao longo da pesquisa, tem-se que o processo de educação especial tem passado por diversas modificações, onde a educação inclusiva pode ser mais que apenas reconhecer diferenças; pode ser um processo multiplicador de construção de saberes para formar cidadãos que possam interagir e participar de uma sociedade justa e democrática.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Especial. Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Abordar a questão da educação inclusiva implica considerar uma transformação da sociedade excludente para que na construção permanente da democracia e da participação cidadã, ocorra a inclusão de todos os setores da sociedade, sem distinção de caráter econômico, sociocultural ou etnia, gênero ou posição política.

A construção desta nova sociedade passa pela participação de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação como instituição, que pode promover a equidade e a justiça social para com os excluídos não só do sistema educativo, mas também da comunidade. a própria sociedade. No entanto, a educação tem sofrido o ataque das idas e vindas da política econômica, com os anunciados cortes no orçamento do setor e a



orientação do "pretensão patrimonial", ao oferecer bolsas de estudo a alunos "inteligentes" com menos recursos, para que eles possam continuar na escola, seja qual for o nível.

Por outro lado, são cortados orçamentos para as universidades públicas, o crescimento do subsistema privado é favorecido em todos os níveis, o ingresso de jovens nos níveis superiores de ensino é limitado através de concursos admissão - como processo de seleção e exclusão dos "menos favorecidos" das escolas públicas, deixando de fora aqueles que não apresentam "capacidade intelectual" para estudar nas escolas oficiais.

Desse modo, na mesma política de bolsas, por exemplo, ocorre a discriminação social e a exclusão dos marginalizados em algum aspecto. Nesse processo, modificam-se as políticas de educação de meninos e meninas com necessidades educacionais especiais, para falar de uma escola de integração e de um esboço tímido de escola inclusiva; mas, ao mesmo tempo, retorna ao conceito de assistência médico-assistencial.

No entanto, qualquer estereótipo acarreta segregação e enfraquecimento da dignidade das pessoas. Portanto, a escola inclusiva constitui uma inovação e uma abertura democrática para acolher integrantes de todos os setores sociais.

Em vista disso tem-se o seguinte questionamento: Qual a importância e desafios enfrentados pelos professores e instituições de ensino na educação inclusiva no sistema educacional contemporâneo?

Nesse panorama, o objetivo desse estudo consiste em analisar a situação atual da educação especial em relação à educação inclusiva na contemporaneidade.

O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática, com abordagem descritiva. No desenvolvimento do estudo proposto utilizou-se à pesquisa qualitativa de acordo com as características e a natureza do problema objeto do estudo e na qual tem a preocupação de realizar uma análise empírica de uma determinada realidade estudada.

Cabe enfatizar que o intuito principal desse estudo é asseverar, mesmo que sucintamente, a relevância quanto ao processo de socialização e inclusão escolar, bem como os desafios enfrentados pelo corpo docente e instituições de ensino nesse processo, partindo do pressuposto de que dessa forma, é possível que todo e qualquer indivíduo possa conviver em sociedade e ter garantidos os seus direitos a educação com qualidade, respeito e igualdade para todos, ao passo que tanto professores quanto a escola possuam subsídios e capacitação adequada capacitado para lidar com as situações mais desafiadoras nesse cenário.



## 1 O SISTEMA EDUCACIONAL

Com o avanço significativo no que diz respeito a conquista de novos valores e princípios, a sociedade manifesta está cada vez mais assídua em conflitos sobre a discussão da educação inclusiva, tanto no contexto social, como no escolar. Resultante disso, surge um encadeamento de leis e políticas públicas, criadas no intuito de viabilizar o processo de inclusão em escolas de ensino regular.

De acordo com Barbosa (et. al. 2013), esse fato deriva de uma série de transformações que vêm transcorrendo no universo da educação escolar, que ressalta a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência. Ou seja, a escola que antes não acolhia e excluía alunos com deficiência, atualmente se vê instigada a prover um ensino de qualidade, gerando métodos e forma para enfrentar e superar as dificuldades encontradas.

As políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação na área da Educação Especial e realizadas por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) - órgão responsável pela educação especial dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) - também são contribuintes para esse avanço.

A Conferência Internacional de “Educação para Todos” (EPT) de Jomtien, em 1990, constitui um divisor de águas na política educacional internacional e, conseqüentemente, no Brasil, como membro da UNESCO, uma vez que estabelece que todos os habitantes do mundo têm direito à educação e à satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem.

Indiretamente, refere-se à escola inclusiva, uma vez que não é exclusividade de menores em idade escolar, mas também se estende a adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, o que implica necessariamente na abertura de escolas a todos os candidatos, sem distinção de condição social ou física.

Conforme mostrado no diagnóstico apresentado no “Relatório de Monitoramento Global EFA 2008”, ainda há 72 milhões de crianças fora da escola; 774 milhões de adultos não possuem habilidades básicas em leitura, escrita e matemática. Destes, 64% são mulheres, um percentual que se manteve inalterado desde o início dos anos 1990. Em outras palavras, ainda





existem milhões de seres humanos, homens e mulheres, crianças e adultos, bem como jovens de ambos os sexos, que não tiveram acesso à escola ou não concluíram o ciclo básico estabelecido em cada país (CULTURA, 2015).

Em suma, a escola deve ser um instrumento de igualdade de oportunidades para todos, respeitando a diversidade e atendendo de forma diferenciada às necessidades de cada um, bem como um espaço de integração social, onde as pessoas se encontram, compartilham e convivem com outras pessoas (FERREIRA; FERREIRA, 2015). de outros grupos sociais, e você aprende a respeitar e valorizar o “diferente”. Busca-se por todos a mais alta qualidade educacional, para alcançar sua plena participação e integração social e produtiva no mundo adulto. Para Pacheco (2007), nada pode ser mais prejudicial para a formação de nossos filhos do que educá-los em guetos, em uma escola que não acomoda, nem tolera a diversidade interna.

O princípio da não segregação implica que a educação deve ser oferecida com pares sem deficiência, quando se trata de crianças com Necessidades Especiais de Aprendizagem (NEA), e aberta a todos os cidadãos que solicitem educação ou formação, sem distinção de sexo ou idade. Conforme Mantoan (2015), a escola deve ser o espaço privilegiado, onde todos aprendemos a conviver com os outros e onde cada um tem a oportunidade de desenvolver ao máximo as suas capacidades de aprendizagem. Em suma, esses princípios sustentam a filosofia educacional da inclusão, com uma abordagem que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos por meio de uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades.

## 2 INCLUSÃO ESCOLAR

A busca por uma educação de modo igualitário é uma questão recorrente no cenário educacional atual, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com algum tipo de incapacidade, em instituições de ensino regular. Embora muito se discuta em volta a essa temática, ainda há muitas limitações quanto ao desempenho da inclusão e a atribuição do profissional educador, para que o mesmo esteja apto a lidar com as dificuldades oriundas do ensino voltado para a criança com deficiência (BARBOSA et. al. 2013).

A convivência e a atuação na perspectiva da inclusão social é um processo que requer o envolvimento, ações coordenadas, unificação de critérios de cada um dos atores sociais, desde a esfera governamental, até os “responsáveis” pela formação dos alunos nas escolas.




Uma das características de uma sociedade inclusiva é a abertura das escolas a toda a população, para que todos que desejam, tenham um lugar e possam ter acesso a uma educação de qualidade, permaneçam no sistema, participem de todas as atividades e práticas socioeducativa, como parte integrante da comunidade educativa e da sociedade em geral (HANSEL et al. 2015).

Conforme Bueno (2006), equalizar oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, abordar a heterogeneidade e atender às necessidades de todos os alunos é um desafio difícil de alcançar, especialmente quando insistimos em rotular, separar, distinguir ou discriminar. A escola inclusiva não surge do nada, mas há um longo caminho anterior que teve que ser percorrido, desde a ideia de educação especial, à de uma escola de educação especial, passando pela escola de integração, atendimento a pessoas com necessidades aprender especiais e chegar à ideia contemporânea de escola inclusiva.

Porém, para se chegar a uma escola inclusiva, precisamos construir uma sociedade inclusiva, na qual todos se encaixam, com diferenças e particularidades, com dons e habilidades singulares, com conhecimentos e ignorâncias. Uma sociedade democrática, não no nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros, todos os cidadãos, se sintam em igualdade de condições para participar da vida política, econômica, social e cultural, com acesso a todos os serviços, em particular a saúde, educação e habitação (BUENO, 2006).

Uma sociedade que acomoda a todos, independentemente de posição social, sexo, idade, crenças ou origem étnica, e todos tem os mesmos direitos e obrigações sem privilégios de acordo com a lei e de qualquer espécie. Esta é uma sociedade inclusiva, que oferece oportunidades para todos, sem a ideologia de que oferece as mesmas oportunidades para todos ou que faz o mesmo, porque, de fato, existem diferenças, não só as citadas acima, mas também nas capacidades intelectuais, interesses, oportunidades sociais e preparação remota, ou seja, existem classes sociais (BUENO, 2006).

Nesse rol, se pode dizer então que uma sociedade inclusiva é, portanto, a sociedade que aceita membros das diferentes classes sociais, sem discriminação, sem exclusão ou limitações para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Na concepção de Bourdieu e Passeron (2014), existem diferentes capitais, não só econômicas, mas também sociais, culturais e simbólicas. O importante é que todos os cidadãos tenham um lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos campos em que se desenvolve a vida social comunitária.



A escola desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, na transição da sociedade reprodutiva para a sociedade da transformação produtiva com equidade e justiça. Portanto, ela deve ser o pivô em torno do qual gira a política de inclusão social, para que a sociedade nela se reflita e se construa como modelo de democracia, liberdade e tolerância ativa e criativa, ou seja, modelo de aceitação e total respeito pelas diferenças.

### 3 EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A educação escolar envolve a formação para a cidadania, o que implica que as pessoas se envolvam nas questões que dizem respeito à sua comunidade, seja ela familiar, laboral, social e de poder. Este envolvimento também significa solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, por exemplo, para que a responsabilidade pela educação não recaia apenas sobre o professor, mas sobre os próprios alunos, autoridades, pais e autoridades civis, ou seja, sobre toda a sociedade (PACHECO, 2007).

Portanto, a educação inclusiva implica na responsabilidade de todos os atores do processo ensino-aprendizagem e no apoio a meninos e meninas com necessidades educacionais específicas, sem a necessidade de rotulá-los como deficiências motoras, visuais, auditivas etc., mas simplesmente de chamá-los de necessidades. educacional específico.

A capacidade de abertura de espírito para acolher colegas com estas características será um dos objetivos da educação de forma a integrar não só quem tem algum NEE, mas também quem tem dificuldade em entrar e permanecer na escola, superando os visão compassiva de tolerância, para gerar uma atitude ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades de aprendizagem e extracurriculares pelos próprios professores e colegas. Desta forma, seria formado para a convivência e apoio mútuo, e não apenas para competição entre si (MANTOAN, 2015).

Segundo Carvalho (2004), é evidente que em um país capitalista, com uma política oficial neoliberal, onde a competitividade prevalece como princípio de sucesso e conforto na vida, é mais difícil alcançar a utopia de uma escola igualitária e equitativa. No entanto, foram as utopias que conseguiram transformar as sociedades históricas e acreditam que “a educação contribui para melhorar a coesão social quando é capaz de formar para a convivência e de proporcionar às pessoas um melhor horizonte de inserção na sociedade, vida produtiva, desenvolvimento cultural e instituições sociais, é construir uma utopia que possa favorecer uma



transformação radical da sociedade nos seus valores e nas suas atitudes para com as pessoas e com necessidades educativas específicas.

Uma educação inclusiva responderia, então, a uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva. A reforma política em direção à democracia global também deve passar pela escola que impacta a esfera social - coletiva e individualmente - a fim de alcançar uma sociedade mais solidária e cooperativa. Essa modalidade escolar não tinha importância para os especialistas da época, uma vez que nunca abordaram as questões relacionadas à educação especial, política educacional de integração e muito menos à educação inclusiva.

#### **4 EDUCAÇÃO ESPECIAL**

É importante começar por comentar que não existem soluções prontas para resolver mecanicamente os problemas colocados pelo processo educacional. A educação, como qualquer atividade humana que parte de uma realidade concreta e a afeta com o intuito de modificá-la, requer uma flexibilidade contínua e adaptação de procedimentos de intervenção que desqualificam aqueles previamente estabelecidos.

Portanto, é conveniente que ao se tentar resolver as necessidades educacionais de qualquer pessoa, haja um verdadeiro conhecimento de como o gênero humano se desenvolve, conhece e aprende, pois constitui a base para a resolução das dificuldades presentes ao longo de nossas vidas.

Atualmente, falar em educação especial implica levar em conta as mudanças vividas neste campo, a partir dos mesmos termos da educação especial, deficiência, dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais e, claro, normalidade, tão comuns na linguagem educacional contemporânea (MAZZOTTA, 2005).

O termo educação especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar uma modalidade de ensino diferente da regular ou ordinária, uma vez que anteriormente as duas modalidades de ensino percorriam caminhos paralelos nos quais não existiam pontos de convergência ou comparação (CARVALHO, 1998).

Assim, os alunos com diagnóstico de deficiência, deficiência ou deficiência (termos que até à data são tidos como sinónimos sem o serem), eram segregados em escolas específicas



(educação especial) para o atendimento daquela situação particular que apresentavam, pelo puro fato de sair da norma e sem analisar em nenhum momento as capacidades que tinham.

Esta forma de proceder em relação às pessoas com certas características especiais provocou a segregação e marginalização cultural e social das pessoas assim diagnosticadas. Em função dessas circunstâncias, iniciou-se o movimento denominado de normalização, que implica que a pessoa com deficiência leve uma vida o mais normal possível. O princípio de normalização implica a noção de normalidade, um conceito absolutamente relativo, sujeito a vários tipos de critérios e modelos explicativos e em que o normal é diferente para cada um deles. Por exemplo, o que consideramos normal hoje, provavelmente ontem não foi e quem sabe amanhã.

O que é normal em uma parte do mundo pode ser considerado completamente o oposto em outra. É fácil descobrir que o normal ou o anormal está fora da pessoa e depende do que se percebe sobre ela. É imprescindível mudar a atitude da sociedade na avaliação das diferenças humanas, pois não se trata de eliminar essas diferenças, mas de aceitar que existem diferentes modos de estar dentro de um determinado contexto social capaz de oferecer a cada um de seus membros as melhores condições para que alcancem o máximo desenvolvimento de suas capacidades, oferecendo os mesmos benefícios e oportunidades para uma vida normal (MANTOAN, 2015).

A educação especial deve ser vista em termos das ações que se articulam, da transformação, da mudança, da redução da diferença, da aquisição de uma competência antes inexistente ou limitada e de como podemos intervir para que o contexto nos favoreça a tudo, sem fingir a normalidade da pessoa que, por algum motivo, consideramos fora desta por apresentar algum traço distintivo (CORREIA, 2016).

Em qualquer sociedade existem diferenças e semelhanças entre os indivíduos que a constituem e estas podem ser vistas como um problema ou como uma característica que enriquece os grupos humanos. Quando se trata de homogeneizar as diferenças, é quando elas são descobertas como um problema a ser resolvido. Por outro lado, quando as diferenças são tratadas como manifestação natural no ser humano, a diversidade é entendida como parte integrante do cotidiano das pessoas, como fonte de enriquecimento mútuo nas diferentes áreas em que nos desenvolvemos e convivemos (MITTLER, 2003).



Um dos contextos a considerar como base para um bom processo de aprendizagem é a escola - que deve responder à diversidade de características e necessidades de todos os seus alunos, cumprindo um dos objetivos mais importantes da educação: ser igual para todos alunos, que devem estar atentos a essa diversidade em seus alunos, o que, por sua vez, requer diferentes respostas para sua atenção. Portanto, a valorização da diversidade é um elemento fortalecedor dos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos possuem necessidades educacionais comuns que compartilham com a maioria e, por sua vez, possuem necessidades próprias, que podem ou não ser especiais. Por isso necessitamos de um maior nível de equidade, o que implica a criação de escolas que realmente eduquem na e para a diversidade, entendida como fonte de qualidade educacional que enriquecerá toda a comunidade escolar.

O princípio orientador do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (SALAMANCA, 1994) diz que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, o que representa um desafio para os sistemas escolares. Escolas inclusivas representam um quadro favorável para oportunidades iguais e participação plena; contribuem para uma educação mais personalizada, promovem a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema de ensino.

O movimento de inclusão surge para enfrentar os altos índices de exclusão, discriminação e desigualdades educacionais presentes na maioria dos sistemas educacionais mundiais. Da mesma forma, exige a adaptação do ensino para e na diversidade das necessidades educacionais de todos os alunos, que apresentam diferenças em termos de suas características sociais, culturais e individuais. Visto desta forma, é a própria escolarização e o ensino destas crianças, jovens ou adultos, que deve ser adaptada às diferentes necessidades para facilitar a sua aprendizagem e participação (MITTLER, 2003).

O próprio conceito de inclusão implica o reconhecimento do valor da diversidade nas escolas e nas comunidades, o que implica inovações e, ao mesmo tempo, reorganizações que respondam positivamente no que diz respeito à individualidade de todos os alunos. A educação inclusiva busca que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, pois a educação é a base de uma sociedade mais justa e igualitária (DENARI, 2006).



Um aspecto fundamental da inclusão é garantir a plena participação de todos os envolvidos, pois todos temos o direito de pertencer a uma comunidade e de compartilhar com seus membros as diferentes experiências do cotidiano. Portanto, é importante observar que a inclusão é um processo sem fim. Não é uma tarefa fácil, pois é muito fácil surgirem barreiras que excluam ou discriminem os alunos, ou que limitem sua aprendizagem e desenvolvimento como indivíduos.

Isso implica uma busca incessante por novas e melhores maneiras de responder à diversidade dos alunos; também se refere a como aprender a viver com e da diferença. Uma forma de fazer isso é por meio da implementação de programas que envolvam toda a comunidade para viver, compartilhar, aprender e trabalhar a partir da diversidade. Para muitas escolas, as questões de diversidade e inclusão social são uma parte importante de seu trabalho educacional; entende e leva em consideração que a escola é o motor da mudança, por isso é nela que os processos de inclusão podem ser produzidos com sucesso.

Sabe-se que a aprendizagem ocorre com muito mais facilidade em contextos sem barreiras à aprendizagem e à participação, que surgem na interação entre o aluno e os diferentes contextos em que está imerso, e que eles são o que dificultam ou inibem as possibilidades de aprendizagem de alunos considerados especiais. Assim, conforme Cardoso (2006), as ações devem ter como objetivo eliminar as barreiras físicas, pessoais e institucionais que limitam as oportunidades de aprendizagem e o pleno acesso e participação de todos os alunos nas atividades educacionais.

Na atualidade, as mudanças geradas a partir da experiência, do cotidiano e dos modos de abordagem das realidades estudadas sobre a educação especial e a inclusão educacional e social, nos obrigam a repensar as formas de trabalho e aquilo que implica uma abordagem integral do trabalho profissional docente, no qual o meio ambiente é um elemento essencial.

Em determinadas investigações considera-se que a educação especial deve ser vista a partir de seu próprio contexto, pois influencia seus integrantes e sua história, por isso torna-se necessário contemplar não só o indivíduo e seu processo interno, mas também sua família como contexto social mais próximo e uma parte importante da intervenção educacional e social que é realizada com pessoas com deficiência ou necessidade educacional especial. Isso se deve ao fato de que ao pensar exclusivamente na criança ou adulto com deficiência, a família se descontextualiza e, portanto, o diagnóstico enfoca o sujeito e não o seu contexto (MANTOAN, 2015).



No mesmo sentido, a pesquisa de Denari (2006) fala sobre a importância da intervenção da família nos processos educativos das pessoas com autismo, pois são os pais que se encarregam de seu cuidado e educação, e eles são que passam a maior parte do tempo com seus filhos. Por isso, o ambiente familiar é o melhor local para o tratamento da criança autista, o que mostra que os pais são importantes auxiliares no tratamento.

Isso nos ajuda a compreender que o conhecimento sobre o tipo de relação que existe dentro e fora da família, e dependendo das necessidades educacionais, é essencial para que esta intervenção seja eficaz em todas as áreas do isso se desdobra. A este respeito, Mazzotta (2005) destaca a necessidade de dar uma orientação pedagógica adequada às escolas para que a comunidade escolar possa centrar as suas necessidades na atenção à diversidade, bem como na incorporação da intercultural, equidade, educação de gênero, etc., o que é consistente com a visão de uma escola inclusiva.

Percebe-se que um dos pontos mais importantes do aconselhamento educacional é que se trata de um atendimento indireto, pois os resultados não recaem apenas sobre os alunos, mas também atendem ao profissional que lida com os professores e os pais, que são os principais responsáveis. educação dos alunos, uma vez que estes, por sua vez, devem promover atividades de ensino e aprendizagem nas crianças. O exposto implica no próprio processo educativo do sujeito, considerando que a educação básica atual tem a visão da escola inclusiva e a atenção à diversidade de necessidades educacionais que podem surgir na escola.

Conforme Carvalho (1998), as crianças apresentam diferentes formas de se expressar e chamar a atenção, que nós, adultos, não entendemos. Nós reinterpretemos esses sinais e não aceitamos as crianças como são; pelo contrário, queremos que sejam de uma certa maneira, de acordo com nossos parâmetros de adequados ou normais.

Não se entende que as crianças possam expressar sua angústia de maneiras diferentes. Muitas vezes, a chamada criança desatenta constrói o sintoma, que é o movimento e a distração para se proteger daquela angústia provocada pelo outro (mãe, pai, professor etc.) e que, portanto, não tem a possibilidade de escapar. O rótulo atribuído a ele, como um nome próprio. Ele é então agrupado de acordo com “aquela patologia”, “aquela síndrome”, “aquela deficiência” que o marca e o afasta de ser considerado um sujeito, que faz com que a criança e seus pais sejam segregados em um lugar de desintegração social, cultural e educacional repleto de impossibilidades, já que, por um lado, ele é nomeado e apresentado como uma criança diferente do normal, e por outro, o trabalho é centralizado em parâmetros, índices e





classificações pedagógicas e cognitivas estritamente normais. Desta forma, o sujeito que existe em cada desenvolvimento e em cada criança é eliminado (CARVALHO, 1998).

Na concepção de Correia (2016), ao permanecer nesta posição e a criança falhar ou não aprender, o problema será visto como a única e exclusiva causa da criança. Ou seja, quem não é treinado é a criança; os professores da escola ou os pais não têm culpa na situação pela qual a criança está passando. Esta situação não poderia estar mais longe da realidade, uma vez que se, por algum motivo, a criança não consegue cumprir o currículo escolar, é precisamente porque a escola ou o contexto familiar está a falhar na sua função educativa. São os outros que devem descobrir a maneira adequada de encontrar essa criança, e os educadores devem eliminar sua própria ignorância e sua capacidade de surpreender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação um direito de todos, incluir o aluno com algum tipo de transtorno não é só oferecer a vaga na escola, mas trabalhar todo o seu potencial e proporcionar oportunidades de desenvolvimento efetivo. Sabe-se que são muitas as dificuldades e preconceitos a serem enfrentados, principalmente nos casos em que o transtorno é mais comprometido e grave.

A qualidade educacional em todos os níveis do sistema escolar brasileiro constitui um objetivo primordial da política educacional do governo e de cada instituição que deseja ser credenciada como uma escola de qualidade. No entanto, poucos - senão nenhum - se preocupam em ser considerados escolas inclusivas. Confunde-se acessibilidade com possibilidade de acesso, por serem de baixo custo ou quase gratuitas, que podem ser atendidas por quem deseja e cumpre os requisitos burocráticos para entrar ou passar no vestibular, para o qual está em jogo a habilitação intelectual, com possibilidade de interação, de realização de atividades de aprendizagem conjunta, de inter-relação com todos os membros da comunidade educativa.

A reforma educacional implica uma reforma do próprio sistema e da organização e funcionamento da sala de aula, para que a escola regular seja fundamentalmente aquela que acolhe todos os alunos do país em cada um de seus níveis e modalidades. Isso implica uma abordagem educacional que responda efetivamente à diversidade, uma vez que cada aluno, criança ou adulto, de ambos os sexos, possui características, interesses, capacidades e necessidades próprias. O sistema educacional - e, portanto, a escola inclusiva - deve levar em



consideração, tanto quanto possível, todo esse leque de características e necessidades diferentes.

As escolas de educação básica devem receber crianças bem dotadas e com NEE: meninos e meninas com deficiência, sem-teto, indígenas, de áreas marginalizadas e desfavorecidas, migrantes. Para tanto, é necessário modificar as atuais políticas de atendimento nas escolas de educação especial, exceto nos casos em que não seja realmente possível oferecer um atendimento adequado que garanta uma educação de qualidade. A escola inclusiva é um meio eficaz para a criação de uma nova cultura de aceitação da diversidade e da diferença, a evolução para uma sociedade mais democrática e participativa, mais justa e menos discriminatória.


A justificativa pedagógica é fundamental porque a escola inclusiva representaria um avanço sem precedentes nos métodos e técnicas de aprendizagem, ou seja, nos modelos educacionais, pois implica o desenvolvimento de materiais didáticos e propostas curriculares que respondam às diferenças individuais, remover os obstáculos de aprendizagem para esses alunos e propor conteúdos curriculares verdadeiramente significativos.

É evidente que não se pode descartar a capacidade instalada das escolas especiais, nem todos os que apresentam NEE na escola regular podem ser atendidos, mas pode ser estabelecida uma política de atendimento que prepare esses alunos para se integrarem aos poucos. em salas de aula regulares com atividades normais baseadas em um currículo flexível e apoios adequados. A formação de professores, já contemplada nos novos planos e currículos dos professores da educação básica, deve insistir não só nas teorias pedagógicas, mas também nas práticas nas escolas especiais existentes e nas poucas escolas de integração.

Em face ao exposto, ressalta-se que, embora o processo de inclusão de alunos com transtornos em classes comuns da rede regular de ensino não seja uma tarefa fácil, é importante construir avanços na construção de uma prática pedagógica que contemple as especificidades desse público e que, de fato, torne a realidade das escolas um espaço de educação para todos.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.



BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: MEYRELLES, D. J.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

CARDOSO, M. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J. J. M. (org.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p.15-26.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 2016.

CULTURA – Unesco. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: [www.brasilia.unesco.org/areas/educaçãoinstitucional/EFA/relatorios](http://www.brasilia.unesco.org/areas/educaçãoinstitucional/EFA/relatorios) - Acesso em: Dezembro de 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática em educação especial. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca: s/ed., Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: Novembro de 2020.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à Inclusão. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p.35-64. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867\\_10848.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf). Acesso em: Novembro de 2020.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. de; LAPLANE, A. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0005.pdf>. Acesso em: Novembro de 2020.

HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. B. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. (2015). Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/911/5/Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: Novembro de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: Outubro de 2020.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2008:** Education for All by 2015: will we make it? Oxford: Oxford University Press; Paris: UNESCO Publishing, 2007. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154743>>. Acesso em: Outubro de 2020.

UNESCO. **Educação para todos em 2015:** um objetivo acessível? relatório de monitoramento global de EPT, 2008. São Paulo: Ed. Moderna; Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129>. Acesso em: Dezembro de 2020.

BARBOSA, A. M.; ZACARIAS, J. da C.; MEDEIROS, K. N.; NOGUEIRA, R. K. S. O Papel do Professor Frente à Inclusão de Crianças com Autismo. (2013). Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969\\_6165.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf). Acesso em: Novembro de 2020.



# CAPÍTULO 34

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HISTÓRICA DO BRASIL E A REFORMA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/17, DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO TÉCNICO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021

Bruno Silvestre Silva de Souza, IFAL  
Vivianne Lins Ebrahim Morcerf, IFAL

### RESUMO

O objetivo deste estudo é mostrar a Reforma Nacional do Ensino Médio, cuja Lei 13.415/17 foi um fator que provocou mudanças principalmente na implantação de itinerários formativos, sendo um deles a formação técnica profissional. Entretanto, apesar de ser uma reforma recente, ela já passou por um pequeno ajuste com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, na perspectiva de uma melhor mudança junto às Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa também passa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que foi neoliberal e tentou atender à agenda do Banco Mundial. Por fim, de forma descritiva, o estudo faz uma reflexão de como as reformas do passado não devem ser repetidas no seu erro quanto ao foco na aprendizagem, principalmente na educação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma Nacional do Ensino Médio. Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação profissional.

### INTRODUÇÃO

O governo federal anunciou em 22 de setembro de 2016, por meio da Medida Provisória 746/16, uma reforma no Ensino Médio, alinhada com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As medidas anunciadas - convertidas na Lei 13.415/17 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - preveem uma série de alterações no currículo. Entre elas, está a implantação de itinerários formativos, sendo um deles a formação técnica profissional.

Como estabelecido em lei, o itinerário formativo técnico-profissional poderá ser ofertado por meio de parcerias entre o setor público e o privado, mas ainda carece de regulamentação (um decreto, uma portaria do Ministério da Educação - MEC ou do antigo Ministério do Emprego e do Trabalho - MTE, ou uma portaria interministerial).

Especialistas estabelecem que o Estado brasileiro precisa regulamentar e esclarecer essas disposições ou corre-se o risco da aprendizagem profissional se tornar pouco significativa



para o Executivo, com uma baixa qualidade da oferta e um deslocamento educacional-social, pois poderá haver formação em massa de profissionais sem qualquer conexão com a demanda do mercado de trabalho: “A profissionalização como um dos itinerários formativos resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias”, como afirmaram Silva e Ferreti (2017).

Outro problema levantado e duramente criticado é a questão da oferta de ensino técnico não acabar por diminuir as chances dos estudantes mais pobres de frequentarem cursos de ensino superior, havendo um excesso de tecnicismo ou uma limitação pela falta de oferta daquilo que é vocação do estudante, o que poderá frustrar o jovem, pois sequer terá a base necessária do ensino médio para estudar a área que desejaria ao prestar o vestibular para o ensino superior. Essa situação poderá gerar, em curto prazo, as desigualdades de oportunidades educacionais e infringir o direito de escolha vocacional dos estudantes (pela tendência de oferta de determinados cursos no itinerário em questão), e em médio prazo, o aumento da evasão escolar e o reforço das desigualdades sociais.

Este problema de aumento da evasão escolar e o reforço das desigualdades sociais passam pela simples resolução da questão de cotas na visão de alguns governantes, onde esta ação de ingresso de parte da sociedade desfavorecida no curso superior resolveria todo o problema, quando a verdadeira ação necessária seria a reforma na educação básica e no ensino médio.

Esta contradição histórica foi muito bem explicada por Lemes e Severi (2015, p. 226) quando falam que diferentemente do que ocorre com o liberalismo político, o neoliberalismo econômico contemporâneo não tem compromisso com a defesa da democracia, podendo até prescindir dessa forma de Estado, numa espécie de novo modelo onde a presença estatal é diminuta e nada regulatória, pois o discurso neoliberal procura demonstrar a superioridade do mercado frente à ação estatal.

A visão neoliberal propaga que serviços públicos são ruins e que ela é vantajosa para a população menos favorecida; estranho pensamento, entretanto, essa ideia neoliberal foi contraditoriamente defendida por Boito Júnior (1998, p. 21), que afirmou que o Estado seria incapaz de universalizar o acesso a serviços públicos essenciais, uma vez que se o Estado, preocupado em assegurar o estado de bem-estar social (*Welfare State*) detiver o monopólio da oferta dos serviços de saúde ou de educação, a concorrência deixaria de existir e o consumidor deixaria de ser soberano. Ele, o Estado, não teria mais como punir o desperdício ou a



ineficiência, abandonando os estabelecimentos de educação ou de saúde de má qualidade. São coisas bem distintas, não defendemos a estatização da economia e nem esse Modelo Neoliberal sem interferência alguma estatal ou o Estado como o centro de todos os males e distorções causadas na economia.

## **1. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Segundo Brasil (2018), decidimos fazer uma apreciação histórica, com o acréscimo da Constituição de 1824 e as mudanças desse ano de 2021, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021:

**Constituição de 1824** – Orientação de Ofícios e Artes por parte da Igreja Católica na orientação dos órfãos e da Escola de Aprendizes da Marinha.

**1909** - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”.

**1927** - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.

**1937** - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

**1942** - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.

**1942** - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.



**1942** - Foi criado o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

**1946** - O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.

**1946** - Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.

**1946** - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.

**1959** - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

**1961**- Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.

**1967** - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.

**1968** - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.

**1971**- A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).

**1975** - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.

**1978** - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.





**1982** - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

**1991** - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.

**1994** - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.


**1996** - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluiu a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.

**1998-2002** - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

**2004-2008** - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A **Resolução CNE/CEB nº 1/2005**, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A **Resolução CNE/CEB nº 3/2008**, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.



**2008** - A Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

**2012** - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

**2014** - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, que prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

**2017**- Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

**2021** - Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Mudanças no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica.



## 2. A LDB 9.394/96 e a evolução histórica da educação profissional no Brasil


A LDB 9.394/96 foi produto do pensamento neoliberal, assim como foi a LDB de 1971. Mas essa produção do "fazer" pedagógico advinda dessa LDB já vinha se constituindo com as condições de trabalhabilidade, por isso temos agora a disciplina de Empreendedorismo quase sendo obrigatória nos cursos técnicos e, com mais força, com o itinerário formativo da Educação Profissional. Para além dessa formalidade enquanto itinerário, temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que traz novamente uma dualidade na formação educacional com base na funcionalidade da pedagogia de competências; uma vez que as diferenças entre as classes sociais brasileiras sempre se fizeram presentes na educação, estando a dualidade vigente enraizada não somente na educação, mas no modelo econômico que comanda nossa sociedade, onde tais raízes têm origem.

Um autor que se refere a esse tema de forma mais ilustrativa é Tardif (2014), quando trata dos saberes, muito mais do que das competências; aliás, as competências seriam algo "diluído" na vivência dos saberes. Na sua teoria, mais que as competências, as quais ele vê como uma "robotização do conhecimento e das práticas" devido a sua funcionalidade e ao pragmatismo técnico, algo basicamente operacional, o autor evidencia os saberes, que são um conjunto de conhecimentos e, principalmente, vivências do profissional e do ser humano.

## 3. As Consequências Educacionais no Contexto Atual da Reforma do Ensino Médio sob o Olhar do Itinerário Formativo Técnico e Profissional

De acordo com Carneiro (2020), a Reforma do Ensino Médio “confirmou-se uma proposta tecnicista voltada à flexibilização e precarização da formação ofertada ao longo do Ensino Médio”. Assim, enquanto as nações ditas em desenvolvimento operam economicamente à base do endividamento e pagamento de juros e/ou rolagem de dívida adquirida junto ao capital financeiro internacional, sobra à população a austeridade imposta por esse sistema para que sejam mantidos os repasses referentes ao pagamento dos juros dessas dívidas faraônicas nunca auditadas.

Para o autor, “a atual reforma retoma os objetivos de propostas implantadas no Brasil no contexto da década de 1990, como a proposta da “pedagogia das competências” na qual a



organização dos currículos assume “formatos flexíveis””. (CARNEIRO, 2020, p. 7). Carneiro cita, ainda, a análise de Frigotto e Ciavatta (2011):

[...] na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

Completando o raciocínio, para Santos *et al.* (2020), “a concepção dualística de educação e de currículo não mudou com o surgimento da Lei 13.415 e com a atual BNCC. Seus princípios sustentam os velhos discursos segregados e dualistas das políticas educacionais, mostrando-nos o quão desafiador ainda será o papel da EPT no atual contexto brasileiro na formação humana integral”. O que nos faz imaginar um ensino médio integrado e integral, baseado na intersecção entre conhecimento, trabalho e cultura, ainda como um sonho inexequível.


No contexto atual da Reforma do Ensino Médio, a partir do olhar do itinerário formativo técnico e profissional, as reais necessidades educacionais do nosso tempo não interessam ao mercado, dado que estas se fundam na consolidação de uma educação crítica, participativa e emancipadora; então, pode-se dizer que daí provêm os constantes ataques à formação integral, a partir de antigos discursos neoliberais agora de maquiagem nova, do contrário, a população, pautada no conhecimento, poderia superar as ideologias impostas pelo mercado e se formar de maneira omnilateral rumo à justiça social.

Conforme nos adiantam Frigotto e Ciavatta (2011),

Continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites, algo bem próximo à formação dos jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, enviados a Lisboa e Coimbra.

Ao transpor a última década do século para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Tais contradições se sucedem ao observarmos o mundo ocupacional e suas relações com o mercado, tendo em vista que, enquanto a pobreza ou a miséria aumentam, cresce também o lucro de uma pequena parcela populacional que atende pelo nome de elite financeira; estando a disparidade social e econômica inerente à acumulação de capital, esta, fomentada pelo



crescimento das terceirizações dos postos de trabalho e precarização dos mesmos, desemprego e subemprego. Em suma, a reserva de mercado que o capital hegemônico precisa para manter suas margens de lucro cada vez maiores.

Tais autoras/es completam o raciocínio informando que:

[...] o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. Isto fica patente no fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, está comandando as medidas educacionais em curso e subordinando, a tal perspectiva, o Plano Nacional de Educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).


Dessa maneira, cai por terra a ideia de uma educação para todas/os, com ensino médio fincado na integralidade; comprometendo, ainda, o que deveria ser um direito social inalienável: o direito à educação de todas/os as/os jovens desse país e dos demais países que se encontram na mesma trincheira, ou seja, na periferia do capitalismo.

#### **4. METODOLOGIA**

A metodologia escolhida foi de micro-história de forma reflexiva, primeiro apresentou-se a situação problema. Posteriormente, foi mostrado o Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil para que pudesse contextualizar tanto a Lei 13.415/17 quanto a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Em seguida, foi pontuada a questão neoliberal oriunda da LDB 9.394/96 com a evolução histórica da educação profissional no Brasil. E, por fim, antes da reflexão final quando se mostrou que as experiências do passado poderiam auxiliar a consolidar ou mudar a visão atual, foi descrito As Consequências Educacionais no Contexto Atual da Reforma do Ensino Médio sob o Olhar do Itinerário Formativo Técnico e Profissional.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A todo tempo precisamos nos conectar com nosso passado para aprender com a história e as histórias contadas e contextos vividos, no sentido de não repetir os erros outrora cometidos e também não nos desconectarmos da realidade vivenciada em nosso processo histórico-social enquanto nação. Ao ler Irineu Colombo (2020), entendemos muito claramente como a atual rede de educação profissional e tecnológica teve seu início, com seus erros e acertos, a partir das Escolas de Aprendizes Artífices, via assinatura do Decreto nº 7.566/1909.



Um avanço para a época? Sim, certamente. No entanto, não podemos nos agarrar ao passado e repeti-lo sistematicamente, dado ser necessário expandir os horizontes e entender a educação como algo maior e voltado não à sociedade que fomos ou somos, mas à sociedade que queremos ser, uma vez não podemos mais conceber, ao menos nos ambientes acadêmicos, uma dicotomia entre classes sociais onde trabalho manual e trabalho intelectual ainda sejam vistos como inerentes a esta ou aquela classe; tendo em vista que, como nos orienta Paulo Freire (2019), somos seres em aberto, permeabilizados pela transitividade de nossas consciências num conceito dinâmico e histórico, sendo esse diálogo sobre o mundo e com o mundo o que nos faz históricas/os.

Quanto ao futuro, temos uma perspectiva recente e encorajadora: a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que no seu artigo Art. 8 defende a possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais.

A referida resolução complementa no seu artigo 12 que os cursos de qualificação profissional devem ser organizados na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico, com vista a possibilitar o aproveitamento das competências desenvolvidas para a continuidade de estudos. Mais à frente, no artigo 15 da mesma resolução, é reforçado que a qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, e que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho.

Por fim, no artigo 16, a citada resolução conclui que a critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. O que se coaduna à ideia de uma formação mais direcionada aos interesses coletivos.



## REFERÊNCIAS

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Tese. Livre Docência em Ciência Política. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, 1998.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 20 jan 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 jan 2021.

CARNEIRO, Italan. Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. 8121, 2020.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

LEMES, Maurício Buosi; SEVERI, Fabiana Cristina. **Contextualização Histórica das Políticas de Cotas em Universidades Públicas Federais no Cenário de Mudanças no Modelo Político-Social do Brasil da Última Década (2003-2013)**. *Revista Digital de Direito Administrativo*, v. 2, p. 221, 2015.

SANTOS, Dinelise Sousa et al. O Lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em Contexto Brasileiro: da Lei Nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 9488, 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro; FERRETTI, Celso João. **Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória No 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia**. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 38, p. 385-404, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



# CAPÍTULO 35

## PAPEL DA UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO PROMOTORA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Simone Gomes da Silva**, Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Iêda Litwak de Andrade Cezar**, Doutoranda em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo

### RESUMO

As políticas públicas voltadas para Educação Ambiental (EA) estão cada vez mais se configurando como prioridade no Brasil, tendo em vista a formação de cidadãos(ãs) críticos e conscientes acerca da importância de preservar e conservar o ambiente natural. Esforços governamentais têm sido empreendidos para a implementação de uma Educação Ambiental transformadora e emancipatória. Com base nesses pressupostos, este estudo tem como objetivo refletir questões centrais acerca do papel da universidade na disseminação de saberes e de fazeres sobre a Educação Ambiental. Mais, especificamente, propõe analisar como as universidades têm e podem contribuir para democratizar a Educação Ambiental no Ensino Básico, nos espaços escolares. Trata-se de pesquisa teórica, para a qual se utilizou de revisão bibliográfica, valendo-se das contribuições dos diversos autores que tratam do assunto. Os resultados mostram que a universidade tem um papel fundamental na implementação da Educação Ambiental, uma vez que possibilita a realimentação da formação docente por meio do desenvolvimento de novos saberes e fazeres estruturantes para a prática pedagógica e a formação dos(as) educadores(as) para implementação da Educação Ambiental e a condução do processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares. Estudos mostram ainda, que existe um entendimento acerca do objetivo da universidade no que se refere ao estabelecimento de laços com a comunidade no sentido de desenvolver ações fundamentais que possibilitem trocas de conhecimentos, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. No campo da Educação Ambiental essas ações são consideradas básicas para formar profissionais e cidadãos(ãs) com habilidades teórico-conceituais e práticas para interferirem em diferentes espaços, com visão mais crítica, sobretudo, na área socioambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Papel da Universidade. Gestão da Educação Ambiental. Construção do Conhecimento.

### 1. INTRODUÇÃO

Frente ao quadro atual de degradação do meio ambiente, mais especificamente - dos problemas ambientais como a poluição da água e do ar, desmatamento, extinção de espécies deterioração do solo, entre outros - torna-se imprescindível estabelecer uma reflexão teórico-metodológica envolvendo as práticas de Educação Ambiental e o papel que a Universidade pode desempenhar na busca de solução para os problemas socioambientais.





É nesse contexto que se insere nesse estudo, a discussão sobre as práticas de Educação Ambiental e o papel que a Universidade como instituição promotora da gestão da educação ambiental exerce ou pode exercer no âmbito dos espaços pedagógicos das instituições de ensino público e privado, mediando uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em todos os níveis da educação, de forma contínua e permanente, na busca de solução para os problemas socioambientais.

De acordo com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 1999), em seu art. 9º, a Educação Ambiental deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando todos os níveis da educação, e desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

Neste estudo, compreende-se a universidade como instituição de nível superior que tem o objetivo de desenvolver a tríade ensino, pesquisa e extensão e se consolida como instrumento efetivo para fazer cumprir o que estabelece a PNEA. Por meio da Educação Ambiental, a universidade pode contribuir, de forma significativa, para formar consciências para mudanças de hábitos, valores, atitudes e comportamentos frente às relações socioambientais, no sentido de torná-las mais equilibradas. Sem sombra de dúvidas, as instituições de ensino superior, particularizando neste estudo, as universidades, são espaços educativos propícios ao debate crítico, tendo o professor como mediador do conhecimento acerca das questões ambientais, no sentido de educar os cidadãos e, assim, prepará-los para transformar a realidade.

Ressalta-se, portanto, a universidade como instituição capaz de produzir conhecimentos e gerir a Educação Ambiental, a partir do estabelecimento de relações com os mais diversos estabelecimentos de ensino, e, em especial, com as escolas públicas, em todos os níveis, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nessa direção, enfatizar o significado das ações de ensino, pesquisa e de extensão. Essencialmente, compreender o papel da universidade como gestora da formulação e da implementação das ações da Educação Ambiental, direcionados à formação de docentes e de discentes para os níveis de Educação Infantil, Fundamental e Médio.

Contudo, estudos recentes realizado por Silva (2019) e por Silva e Almeida (2019) a partir da percepção e da prática dos/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos e gestores/as escolares do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Recife-PE, evidenciou que, embora, esses profissionais, utilizem práticas docentes bem sucedidas que



propiciam aprendizagem significativas, comprova-se no que diz respeito à Educação Ambiental, que existe escassas ações na prática pedagógica desenvolvidas nas escolas, em formas de projetos articulados com a universidade. Evidenciaram também que a Educação Ambiental ainda encontra muitos obstáculos para sua efetiva implantação nas escolas públicas.

À luz desses pressupostos teóricos, o foco da abordagem desse estudo recai em compreender os determinantes dessa problemática, a partir dos que os estudo tem referenciado acerca dessas questões centrais sobre o papel da universidade na disseminação de saberes e de fazeres acerca da Educação Ambiental. Mais, especificamente, propõe analisar como a universidade tem e pode contribuir para democratizar a Educação Ambiental no Ensino Básico, nos espaços escolares. E nesse contexto apreender o papel da universidade como instituição que promove a construção do conhecimento e formação de cidadãos(ãs) críticos e conscientes. O objetivo é entender o que os estudos têm revelado sobre esse fenômeno e a partir desse contexto e dá visibilidade as políticas de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação Ambiental.

O artigo está estruturado em três itens que abordam como questões de potencial explicativo, como a produção científica brasileira tem tratado o papel da universidade em se tratando da Educação Ambiental, mais especificamente como tem concebido essa prática educativa e o seu desdobramento no processo ensino-aprendizagem em seu vários aspectos relacionados.

Parte-se do pressuposto que a universidade tem papel fundamental na formação de cidadãos(ãs) críticos e conscientes no que concerne a atual geração para a importância da preservação e conservação do Ambiente Natural e da qualidade de vida é condição essencial para romper com a perpetuação da lógica capitalista que leva a reprodução dos equívocos que impedem que a ação educativa seja um dos pilares na construção de processos democráticos e participativos, voltada para a melhoria da qualidade de vida e consolidação de nova relação sociedade-natureza, com bases efetivamente sustentáveis.

É importante destacar ainda que este estudo vem consolidar outros estudos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Departamento de Bioquímica, bem como, consolidar os estudos realizados pelos grupos de pesquisa sobre meio ambiente e Educação Ambiental da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE.



## 2. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS

A sobrevivência humana sempre esteve ligada ao meio natural ou à natureza. Todavia, com o padrão desenvolvimentista de acumulação e de concentração de capital, constata-se uma apropriação da natureza de forma inadequada, da qual se retira muito além do necessário para a satisfação das necessidades humanas. Segundo Saraiva (2015) essa condição fundamenta-se, sobretudo, na lógica da racionalidade econômica capitalista que se baseia no lucro para produção, reprodução e manutenção da hegemonia do capital. Os impactos causados ao meio ambiente por essa lógica, que fundamentou o processo urbano industrial e a globalização, são imensuráveis, comprometendo a estabilidade do planeta.

Segundo Brasil (1999) essa lógica provocou o desequilíbrio da relação entre o homem e o meio natural, por conseguinte, levou ao processo de degradação da natureza, cada vez mais intenso, comprometendo a qualidade de vida da sociedade. Para Dias (2004, p. 523), fazem-se necessárias medidas urgentes, em todo o mundo, visando à conscientização das pessoas acerca da importância de preservar e conservar o meio ambiente, a partir da compreensão dos graves problemas socioambientais.

A sobrevivência do meio ambiente dependente diretamente das mudanças de hábitos e de atitudes das pessoas, para anteciparmos aos futuros impactos que possam vir a ser causados por esses processos econômicos. Nessa condição, a Educação Ambiental é um instrumento de grande eficácia para o processo de conscientização dos(as) cidadãos(ãs). Dias (2004, p. 523) conceitua Educação Ambiental como sendo:

processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

O cenário de degradação do meio ambiente, mais especificamente - dos problemas ambientais, evidencia-se como urgente e necessário atrelar a discussão e a prática da educação e meio ambiente ao papel da universidade. É nesse contexto que se insere a discussão sobre as práticas de Educação Ambiental e o papel que a universidade desempenha na busca de solução para os problemas socioambientais.

Os problemas socioambientais surgem como consequência da Revolução Industrial, com o desenvolvimento da produção, da estruturação do capitalismo, e mais, como resultado do processo de globalização e desenvolvimento tecnológico. Essa realidade impulsiona a



sociedade moderna a consumir de forma inconsciente, gerando um consumismo irrefletido, cuja busca pelo “ter” provoca a exploração excessiva dos recursos naturais, impactando a natureza de forma devastadora. Esse processo gera a poluição, o desmatamento, as queimadas, criam-se os descartáveis, tudo isso afeta a fauna, flora, rios e o solo, por conseguinte, coloca em risco o planeta, a qualidade de vida humana e do ambiente natural. A natureza, pouco a pouco vai deixando de existir na sua forma inédita, natural, para dar lugar a um meio ambiente alterado, produzido pela sociedade moderna, criado pela sociedade de consumo contemporânea.

Para Leff (2009) o homem, infelizmente, é o sujeito que contribui diretamente para a degradação da natureza e de todo esse processo. Nessa direção, não é mais concebível pensar em um ambiente natural sustentável sem a participação direta da sociedade na solução dos seus problemas ambientais. Leff (2009, p. 224) salienta ainda que o ser humano deve conceber a natureza como:

um ambiente integrado por processos, tanto de ordem física como social, dominados e excluídos pela racionalidade econômica. Essa racionalidade leva a superexploração da natureza e a degradação socioambiental, a perda da diversidade biológica e cultural, por conseguinte, a pobreza associada à destruição do patrimônio de recursos dos povos e a dissolução de suas identidades étnicas, além disso, a desigual distribuição dos custos ecológicos do crescimento e a deterioração da qualidade de vida.

O autor chama a atenção para a complexidade dessa situação, uma vez que apresenta diversos problemas que envolvem esferas com difícil solução. LEFF (2009) afirma que o ambiente é um elemento estratégico para a solução dos problemas sociais da contemporaneidade, uma vez que possui alto potencial de articulação com as diversas áreas da esfera planetária. O ambiente surge como um novo potencial produtivo, resultado da articulação de processos de ordem natural e social que mobilizam a produtividade ecológica, a inovação tecnológica e a organização cultural.

Compreende-se neste estudo que o ser humano está inserido no meio ambiente e interage com ele. A sua preservação é garantia de bem-estar e de vida saudável para todos os seres vivos. É importante ressaltar que o consumo exagerado, desnecessário e inconsciente provoca exploração excessiva dos recursos naturais, desencadeando prejuízos ambientais e sociais, colocando em risco o planeta e a população. Deste modo, é de grande importância a incorporação de novas culturas e novos comportamentos da sociedade e do governo, que visem a reverter a atual realidade, promovendo uma vida ecologicamente correta e um meio ambiente equilibrado.



Contudo, em meio a essas contradições, surge a Educação Ambiental como instrumento grandioso, capaz de promover a compreensão crítica do problema ambiental, preencher lacunas e a partir desse novo conceito, viabilizar políticas públicas atuantes capazes de minimizar a degradação do meio ambiente e, conseqüentemente, favorecer a esta e às próximas gerações.

A PNEA descreve como sendo Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Ambiente Natural e do seu uso comum para o povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nesse contexto, as universidades, como instituições que promovem a formação superior, têm um papel fundamental na formação de recursos humanos e no aperfeiçoamento de conhecimentos sobre a EA, meio ambiente, sustentabilidade, consumo consciente e qualidade de vida, categorias de estudos fundamentais para formação de uma consciência crítica, base essencial para preservar o ambiente natural que contempla os seres humanos e garante uma melhor qualidade de vida para gerações atuais e futuras.


Nesses termos, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (2007, p. 26) ressalta que as Instituições de Ensino Superior constituem:

um dos principais *loci* geradores de conhecimentos e têm a responsabilidade social de constituir-se em espaço educador, bem como contemplar, em suas políticas e serviços, as demandas de formação da sociedade. A formação ambiental, associada a um contexto de participação cidadã, favorece um diagnóstico dos problemas socioambientais bem como a necessária implicação individual e coletiva em sua superação (BRASIL, 2007, p. 26).

As Instituições de Ensino Superior estão cada vez mais conscientes do papel que têm a desempenhar para preparar as novas gerações para um futuro viável e, para isso, têm somado esforços para, junto ao seu público, construir instrumentos que minimizem os danos socioambientais.

Estudo como os de Calder e Clugston (2003) defendem que, desde a Conferência das Nações Unidas de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano (1972), tem sido crescente o interesse internacional em compreender o papel fundamental do Ensino Superior na promoção de um futuro sustentável para o planeta.

Em 1990, através da Declaração de Talloires, reitores e vice-reitores de universidades de várias regiões do mundo tornaram público seu interesse pela escala e pela velocidade sem



precedentes da poluição e da degradação ambiental e pela redução de recursos naturais. A mencionada declaração foi assinada na Universidade de Tufts, Talloires, França (ULSF, 1990)

e destacou a importância fundamental das Universidades em relação às questões socioambientais.

No contexto da Declaração Talloires, as universidades são as responsáveis pelo desenvolvimento da educação, inovação, tecnologia, atitudes reflexivas, formação de políticas e diálogos interativos, que conduzirão às informações pertinentes e à concretização dessas diretrizes. Os líderes universitários, que compõem a administração superior de cada instituição, necessitam desenvolver um papel de liderança na busca incessante pela mobilização dos recursos internos e externos, de forma que as suas instituições respondam ao desafio de uma mudança que se revela, sem dúvida, necessária e urgente.

Dentre as perspectivas de ações da Universidade, segundo *University Leaders for a Sustainable Future* (UFSL, 1990) estão:

- aumentar a consciência para o desenvolvimento ambientalmente sustentável: usar todas as oportunidades para reforçar a consciência pública, governamental, industrial, institucional e universitária, defendendo publicamente a necessidade urgente de caminhar rumo a um futuro ambientalmente sustentável;
- criar uma cultura institucional da sustentabilidade: encorajar todas as universidades a se envolverem na educação, investigação, formação de políticas e troca de informação sobre a população, ambiente e desenvolvimento rumo a um futuro mais sustentável;
- educar para a cidadania ambientalmente responsável: estabelecer programas para produzir conhecimento em gestão ambiental, desenvolvimento econômico sustentável, população e domínios relacionados, de forma a assegurar que todos os graduados universitários sejam cidadãos responsáveis;
- incentivar a literatura ambiental: criar programas para desenvolver a capacidade do corpo docente de cada faculdade de ensinar matérias ambientais a todos os estudantes universitários;
- praticar a ecologia institucional: estimular os dirigentes universitários, os docentes e investigadores ambientais a desenvolverem investigação, políticas, programas de intercâmbio de informação e curricular para um futuro ambientalmente sustentável;
- envolver todas as partes interessadas: encorajar governos, fundações e indústria a apoiarem a investigação interdisciplinar, a educação, o desenvolvimento de políticas e o intercâmbio de informação em desenvolvimento ambientalmente sustentável;
- expandir o trabalho com as comunidades locais e as organizações não governamentais para ajudarem a encontrar soluções para os problemas ambientais;
- colaborar para abordagens interdisciplinares: reunir professores e gestores universitários com técnicos ambientais, de forma a desenvolverem abordagens interdisciplinares nos currículos e iniciativas de investigação, operação e comunicação que suportem um futuro ambientalmente sustentável;



- aumentar a capacidade das escolas primárias e secundárias: estabelecer parcerias com as escolas primárias e secundárias para potencializarem as capacidades dos seus professores para ensinarem assuntos relacionados com a população, o ambiente e o desenvolvimento sustentável;
- ampliar o serviço e o alcance, nacional e internacionalmente: trabalhar com a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) e demais organizações internacionais e nacionais para promoverem um esforço universitário global rumo a um futuro sustentável;
- manter o movimento: estabelecer um comitê de acompanhamento e um secretariado para continuar este *momentum*, informar e apoiar mutuamente os esforços na efetivação da Declaração de Talloires, em que signatários comprometem-se a criar uma cultura institucional da sustentabilidade, encorajando todas as universidades a se envolverem na educação, investigação, formação de políticas e intercâmbio de informação em ambiente e desenvolvimento (ULSF, 1990).


Para a *University Leaders for a Sustainable Future* (1990), a Declaração de Talloires - ratificada pela Conferência das Nações Unidas - a educação superior é essencial à promoção dos valores defendidos pela declaração, no sentido de contribuir para formação cidadã, agregar valor às concepções, questões ambientais e desenvolvimento social.

A educação em todos os níveis, especialmente a educação universitária, com viés voltado à tríade ensino, pesquisa e extensão, fornece possibilidades à comunidade universitária e à sociedade, perfis com capacidade e comportamentos conscientes em relação à questão socioambiental, tal como responsabilidade ética e cidadã. Nessa direção, a universidade pode contribuir como promotora de novas reflexões acerca da EA.

É nas universidades que se formam as futuras gerações de cidadãos(ãs) com conhecimentos teórico-metodológicos em diversos campos de investigações, tanto na área da tecnologia como nas ciências naturais, humanas e sociais. Com base nesses pressupostos, a universidade possui um papel que vai além do ensino: produz novos conhecimentos, técnicas e tecnologias que asseguram o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, favorecendo benefícios à sociedade, na forma de programas, projetos, campanhas, resultados de trabalhos científicos e ações que melhoram de forma decisiva a qualidade de vida da população.

Compreende-se, neste estudo, que o trabalho docente frente à EA, quando embasado nos conhecimentos científicos produzidos pela universidade, é extremamente importante. Quando isso não acontece, a tendência é a ação docente se tornar limitada, conduzida por pensamentos positivistas, fragmentados e reducionistas.

Parte-se do princípio de que, por meio da EA é possível apreender conhecimentos, valores, hábitos e atitudes que formarão cidadãos(ãs) aptos a enfrentarem riscos globais que afetam o meio ambiente e empreender profundas mudanças nas formas de pensar e nos estilos



de vida para preservação do planeta. A partir dessa perspectiva a tendência é surgir nos espaços escolares discussões sobre a EA como processo de reconhecimento de valores, no qual as novas práticas pedagógicas concebidas nas escolas têm papel fundamental na perspectiva de serem responsáveis pela formação de sujeitos, de ação e de cidadãos críticos e conscientes do seu papel no mundo.

### 3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa, de caráter explicativo que se propôs estudar a discussão acerca do papel da Universidade na disseminação de saberes e de fazeres acerca da Educação Ambiental. Mais, especificamente, propõe analisar como a Universidade tem e pode contribuir para democratizar a Educação Ambiental no Ensino Básico, nos espaços escolares. E nesse contexto apreender o papel da Universidade como instituição que promove a construção do conhecimento e formação de cidadãos(ãs) críticos e conscientes.

Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica utilizando as contribuições dos diversos autores que tratam do assunto, por meio de artigos científicos publicados em diferentes periódicos e tese/dissertações de mestrado disponível nas bases de dados das bibliotecas das universidades federais, no portal de periódicos da CAPES, *Scielo - Scientific Electronic Library Online*, dentre outros da área de Educação e das Ciências Sociais. De posse dos estudos selecionados procedeu-se à leitura e análise integral dos mesmos visando discutir a fenômeno proposto.

### 4. CONCLUSÃO

A partir das leituras realizadas neste estudo, é possível evidenciar que os seres humanos, em sua maioria, carecem do conhecimento que fundamenta os princípios da Educação Ambiental, bem como daqueles que levam à preservação do Ambiente Natural. Isso pode contribuir para a falta de compreensão acerca dos prejuízos à sua vida, de seus familiares e da sociedade. Por vezes, a falta de conhecimento em relação às questões socioambientais leva os sujeitos a agirem a seu próprio favor e em detrimento do meio ambiente.

Nesse contexto, considera-se que a Universidade, como instituição que promove o ensino superior, desenvolve as funções de ensino, pesquisa e extensão e fundamenta os seus princípios na formação de cidadãos conscientes e críticos em diferentes áreas do conhecimento, com responsabilidade social em relação ao meio ambiente, tendo em vista minimizar a





degradação do Ambiente Natural em que vivem. Por meio da atividade de pesquisa, realizada individualmente ou por grupos de estudos ou de pesquisas, a partir da qual concebem novos conhecimentos, a universidade socializa esse conhecimento produzido através do ensino - que se realiza na sala de aula ou nos laboratórios, ou ainda, por meio dos eventos científicos e das atividades de extensão como projetos, programas, exposições, feiras de conhecimento ou atividades culturais, experimentos, entre outros meios, que oportunizam à sociedade apreender os conhecimentos promovidos pela universidade e a ela se integrar e se aproximar da realidade.

É na Universidade que se desenvolve a formação de cidadãos(ãs) com nível superior, cômicos e decisivos de sua responsabilidade social, fundamentados em valores de justiça, igualdade e ética, em conformidade com cada área de conhecimento, habilitados a atuarem nos diversos setores profissionais, a transformarem cenários que favoreçam as pessoas e a participarem no desenvolvimento da sociedade.

Nessa direção, cabe às instituições de Ensino Superior, em especial às universidades públicas, constituírem-se em espaços propícios para debates e discussões acerca das questões ambientais. Nesse aspecto, o professor como profissional com formação superior exerce o papel fundamental no processo de mediação do conhecimento teórico-metodológico que estimulará os(as) cidadãos(ãs) a pensarem a Educação Ambiental como estratégica e imprescindível para discutir a importância da questão socioambiental e inserir esse fenômeno no âmbito da educação básica.

A análise dos dados mostra que os estudos, em sua maioria, compreendem a contribuição que a universidade pode facilitar no sentido de disseminar saberes e fazeres (ações) através da Educação Ambiental para os(as) estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas. Para eles, as universidades podem contribuir no processo de democratização da Educação Ambiental no ambiente escolar, por meio do incentivo à literatura sobre o meio ambiente, criação de programas e projetos que promovam a formação do corpo docente para ensinar matérias com conteúdo sobre questões ambientais. Ademais, os estudos sugerem também que a universidade pode estimular os gestores, os docentes e estudantes a desenvolverem estudos e pesquisas no campo ambiental sobre sustentabilidade, desenvolvimento e ambiente sustentável, preservação e conservação da natureza, entre outros fenômenos.

É particularmente importante destacar o significado que deve ser dado à questão da interdisciplinaridade, critério estabelecido em todos os níveis da educação formal para o




desenvolvimento da Educação Ambiental. O pensamento se reveste como proposta que integra o conhecimento de uma ou mais disciplinas e cuja prática pedagógica leva em consideração a construção do conhecimento pelo sujeito do processo ensino-aprendizagem. No contexto escolar, individualizando, neste estudo, a prática da EA, a interdisciplinaridade não dissolve as disciplinas, as ações, mas, amplia a prática pedagógica, à medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa perspectiva coordenada e orientada para alcançar os objetivos e fins a que se propõe.

Voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um todo, e não como partes fragmentadas, sem sentido. Trata-se de um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, sendo, esses, dois campos distintos nos quais a interdisciplinaridade se faz presente. Assim, interdisciplinaridade é considerada a base que movimenta a Educação Ambiental como estratégia para superação da problemática socioambiental.

Em alguns casos, as disciplinas que envolvem a Educação Ambiental possuem temas entrelaçados, por serem desenvolvidas de forma transdisciplinar. Ao conduzir docentes, discentes e pesquisadores às escolas municipais, estaduais, associações, cooperativas, grupos de agricultores familiares e de quilombolas - ao organizar palestras, produzir pesquisas e publicar artigos científicos, ao organizar congressos, seminários, *workshops*, palestras, semanas de áreas que envolvem a Gestão e a Educação Ambiental - certamente, a interdisciplinaridade contribuirá de forma efetiva para reflexão consciente sobre esses fenômenos na sua totalidade, contribuindo para o processo de transformação do pensamento, por conseguinte, com a minimização da degradação do Ambiente Natural.

Considera-se, ainda, que o maior desafio para a problemática tratada neste estudo se encontra na modificação de hábitos, valores, atitudes, costumes e na construção de novos conhecimentos. Para tanto, a Educação torna-se fundamental. Transcrevendo Paulo Freire (1980), um dos pensadores mais notável da história da pedagogia mundial, a Educação não transforma o mundo, a Educação muda pessoas, as pessoas transformam o mundo quando educadas. A partir desse pensamento, é possível acreditar que através da Educação Ambiental, como estratégia que estimula os(as) cidadãos(ãs) a formarem uma consciência ambiental, a pensarem e a refletirem sobre a importância da questão socioambiental, é possível transformar hábitos e valores em atitudes conscientes.



Para os estudos que embasou essa pesquisa a universidade tem um papel fundamental na implementação da Educação Ambiental nas escolas públicas, uma vez que possibilita a realimentação da formação docente por meio do desenvolvimento de novos saberes e fazeres estruturantes para a prática pedagógica e a formação dos educadores/as para implementação da Educação Ambiental e a condução do processo ensino – aprendizagem.

Considera-se ainda, que existe uma compreensão clara por parte dos estudos tratados na pesquisa quanto ao objetivo maior da universidade que é o de estabelecer laços com a comunidade. Para tanto, as ações de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas são fundamentais e possibilitam trocas de conhecimentos, por meio de suas atividades. No campo da Educação Ambiental essas ações têm sido básicas para formar profissionais e cidadãos(ãs) com habilidades teórico-conceituais e práticas para intervir em diferentes áreas, com visão mais crítica, sobretudo, na área socioambiental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1.999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leisordinarias/1999#content> Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91223-onu-e-o-meio-ambiente> Acesso em: 12 jan. 2020.


CALDER, Wynn.; CLUGSTON, Richard M. Progress toward sustainability in higher education. *The Environmental Law Reporter: News & Analysis*, Washington, DC, v. 33, n. 1, p. 10003-10023, Jan. 2003. Disponível em: [http://ulsf.org/wpcontent/uploads/2015/06/dernbach\\_chapter\\_short.pdf](http://ulsf.org/wpcontent/uploads/2015/06/dernbach_chapter_short.pdf) Acesso em: 12 jan. 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUSTOSA, Eliane Alves; CAVALCANTE, Anna Fernanda Beatriz Amorim; SILVA, Edevaldo. *A Educação Ambiental no ensino superior: envolvimento e produção científica de professores universitários*. VII Congresso Nacional de Educação – Conedu. Educação como



(re) existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural Ruth Cardoso, Maceió-Al, 2020.

\_\_\_\_\_. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Brasil).

*Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior: elementos para políticas públicas*. Brasília, 2007. 33 f. (Série Documentos Técnicos, n. 12). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt12.pdf> Acesso em: 21 set. 2017.

SARAIVA, Joseana Maria. *A lógica do capital e do Estado na provisão dos meios de consumo coletivo: uma experiência de responsabilidade social no campo da assistência à criança*. Recife: Editora UFPE, 2015.

SILVA, Simone Gomes; ALMEIDA, Cecília de Fátima Castelo Branco Rangel Universidade como instituição promotora da Educação Ambiental. *Revista Humanae*, v.13, n .1(2019)

UNIVERSITY LEADERS FOR A SUSTAINABLE FUTURE. ULSF. *Talloires Declaration*. 1990. Disponível em: < <http://ulsf.org/talloires-declaration/>> Acesso em: 20 fevereiro de 2018.



# CAPÍTULO 36

## UMA ASSOCIAÇÃO POSSÍVEL: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFPA E DA UEPA E A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Joaquina Ianca dos Santos Miranda, Graduando de pedagogia, UFPA

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), fazendo a sua associação com a produção historiográfica de seus programas de Pós-Graduação. Para tanto, constitui uma pesquisa documental, ao analisar a matriz curricular vigente da UFPA e da UEPA, auxiliada de uma pesquisa bibliográfica para fundamentação da associação proposta. Inicia por uma breve discussão sobre a produção historiográfica nos programas de pós-graduação dessas instituições para, então, partir para a explanação da relação entre o currículo do curso de Pedagogia da UFPA e da UEPA e a produção historiográfica nesses programas. Infere-se que, com a constituição e institucionalização dos grupos de pesquisa, ligados principalmente aos programas de pós-graduação em Educação, os alunos de graduação passaram a compor mais ativamente a pesquisa acadêmica, e a graduação passa a ter maior relação com a pós-graduação, provendo um avanço conjunto e articulado. Nesta perspectiva, a História da Educação, enquanto disciplina dos currículos dos cursos de Pedagogia nas duas IES, pode passar a influir nos estudos historiográficos, pois se torna basilar para a compreensão destes estudos e para a formulação de problemáticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia, Programa de Pós-Graduação, Curso de Pedagogia, História da Educação.

### INTRODUÇÃO

Têm-se por objetivo levantar a possível associação das matrizes curriculares do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) com a produção historiográfica de seus programas de Pós-Graduação. Compreende-se que estudo da História da Educação é fundamental para o entendimento do fenômeno educacional e revela, entre outros aspectos, causas de avanços e retrocessos no cenário educacional em determinada sociedade. Nessa perspectiva, ao direcionar nosso estudo para a hipótese de relação entre o currículo do curso de Pedagogia da UFPA e da UEPA e a produção historiográfica dos programas de pós-graduação em Educação, busca-se contribuir para o fortalecimento da pós-graduação em educação e, em especial, para o campo de história da educação na região Norte do Brasil, especificamente no Estado do Pará.




Da Região Norte, o Pará é o Estado que mais concentra Programas de Pós-graduação em Educação (ALVES; NERY; SILVA, 2019). Dentre os trabalhos recentes que se dedicam ao estudo da historiografia desses programas no Pará, destacamos as análises de: Costa e Moraes (2018), que realizam um balanço da produção acadêmica sobre História da Educação, tomando por base as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da região da Amazônia brasileira, desde as suas fundações desses programas até 2014 e apontam que há uma discrepância regional na produção acadêmica brasileira, na qual a região Norte apresenta a necessidade de estímulos para seu desenvolvimento, principalmente nas áreas de História e Educação; embora, Alves, Nery e Silva (2019), que cartografaram a História da Educação nas teses e dissertações do Programa de pós-graduação em Educação da UEPA (PPGED/UEPA) e o Programa de pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA) num recorte temporal de 2005 a 2018, apontem que estes estudos têm avançado, mesmo que lentamente, nessas Instituições brasileiras.

Para tanto, partiu-se de uma pesquisa documental, ao realizar uma breve análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia da UFPA e da UEPA e de uma pesquisa bibliográfica, que permitiu estabelecer um diálogo com a literatura produzida sobre o tema acessadas em acervo virtual (Google Scholar), filtrando os textos que pudessem fundamentar a temática analisada, ressaltando que “a mais importante dessas considerações, recolhida na própria natureza do assunto, consiste na necessidade, em todas as épocas duma teoria qualquer para ligar os fatos” (COMTE, 1973. p.11). A última, possibilitou a construção do referencial teórico para este trabalho, suporte epistemológico na argumentação para a produção de conhecimento, como declara Demo (2002, p. 352): “ressalto a autoridade do argumento, em desfavor do argumento de autoridade, preferindo, ostensivamente, a habilidade de fundamentar com coerência e consistência a textos epistemologicamente despreocupados”.

## **O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFPA E DA UEPA E A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Sabe-se que, desde a sua criação, o curso de Pedagogia passou por significativas modificações. Ao longo da história da educação, a formação do professor tem acompanhado as mudanças sociais, se transformando a partir de pareceres, decretos e leis, e, por consequência, a instituição de formação, da Escola Normal ao Curso de Pedagogia, passam a ter seus conteúdos e objetivos modificados de acordo com as diretrizes governamentais. Neste sentido,



cremos ser importante verificar as características resultantes dessas modificações nos currículos dos cursos de Pedagogia, ressaltando sua influência na produção historiográfica e observando como se estrutura e como é ofertada a História da Educação enquanto disciplina da graduação e suas relações com a historiografia dos PPG's da UFPA e da UEPA.

A análise a seguir teve como base o currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA, regime Presencial, vinculado à Faculdade de Educação (FAED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED), em vigor desde de 2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011). Observamos uma divisão curricular em três eixos: o básico, fundamentado nos vários campos de conhecimentos e que visa à compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação; o de aprofundamento, fundamentado em conhecimentos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico (docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico); e o eixo integrador, que tem por objetivo enriquecer o currículo em áreas específicas de interesse dos membros do corpo discente.

Identificou-se uma forte centralidade em disciplinas voltadas para o eixo de aprofundamento, isto é, voltadas ao âmbito escolar, correspondendo a um conjunto de 33 disciplinas, o que perfaz 68,75% do total de disciplinas obrigatórias ofertadas. Do restante, apenas 01 disciplina (2%) se refere a ambientes não-escolares além de duas disciplinas na modalidade Educação Especial. Em termos de quantidade de disciplinas, o eixo básico ocupa o segundo lugar, com 25% do total. Outras disciplinas aparecem fora da grade curricular, sendo consideradas como “optativas”, como Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação do Campo, Fundamentos da Educação Integral, entre outras, embora estas disciplinas façam referência a modalidades de educação que são importantes para a atuação profissional priorizada pelo projeto pedagógico. Entende-se que esta característica curricular – de centralidade no eixo de aprofundamento – acaba por se refletir na definição de problemáticas futuras nos PPG's em Educação. Dito de outra forma, o âmbito escolar, abordado centralmente no curso de graduação, acaba influenciando na própria política de pesquisa sobre a educação, culminando na definição de temáticas de dissertações e teses baseadas em categorias próprias do ambiente escolar.

Quanto ao currículo de Pedagogia da UEPA, a matriz analisada se refere ao curso vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), em vigor desde de 2006. Esta também é marcada pela centralidade na docência escolar. Na sua grade curricular, a disciplina de Didática se destaca como a que possui maior carga horária, 120 horas. Além disso, essa




centralidade se confirma na observância das horas destinadas às disciplinas de Estágio Supervisionado, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, cada uma com 200 horas. Por outro lado, esta matriz curricular traz elementos que a distinguem do currículo da UFPA, como, por exemplo a disciplina de Estágio em Ambientes Não Escolares, que possui carga horária de 80 horas. Além disso, incorpora três matérias obrigatórias que, na grade curricular do curso de Pedagogia da UFPA, são apenas eletivas: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Teoria do currículo e diversidade cultural; e Educação em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares. Por esta razão, construímos a hipótese de que dois eixos temáticos encontrados no conjunto das dissertações defendidas no PPGED/UEPA – e ausentes no PPGED/UFPA – são resultados dessa diferença curricular (Educação, Movimentos Sociais e Etnia; e Saberes Educativos e Práticas de sociabilidade não-escolares).

Observa-se certa homogeneidade nos currículos das IES ao ressaltarem, de forma intensa, a formação para a prática pedagógica em ambientes escolares e minimizarem a atuação do pedagogo em ambientes não-escolares. Neste sentido, é possível que essa prioridade para disciplinas voltadas à prática docente possa ter implicado em uma menor representatividade dos estudos voltados a áreas de fundamento, como a História da Educação, e, conseqüentemente, influído no baixo percentual de produção de estudos historiográficos nos PPG's. A própria História da Educação enquanto disciplina do currículo dos cursos de Pedagogia e dos Cursos Normais foi, em diversas oportunidades, ao longo do tempo, conjugada à Filosofia da Educação ou completamente excluída do currículo de formação do professor. De acordo com Vasconcelos, Costa e Oliveira (1992), essa disciplina teve sua inserção no currículo de formação do professor no Pará no ano de 1936, mais de seis décadas após a consolidação da primeira Escola Normal deste Estado, ocorrida em 1871. Esta instituição revestia “seu funcionamento estrutural e curricular em torno da ‘missão de auxiliar na ordenação moral dos cristãos’. Não à toa essa instituição, por longo tempo, transformou-se no principal lugar destinado ao preparo do professor” (CORRÊA, 2019, p. 5).

Segundo se pode extrair das análises de Corrêa (2019), é somente a partir da oitava proposta curricular do Curso Normal, editada em 1936, que a disciplina História da Educação passou a ser ofertada, sendo componente obrigatório na formação do professor primário apenas no ano de 1946, na reforma subsequente (a nona) sofrida pela Escola Normal. Em 1947, em uma nova reforma, ela foi extraída do currículo, retornando somente em 1952, com a 11ª reforma, perdendo sua autonomia ao ser conjugada à Filosofia da Educação e perdurando neste





formato até as 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> reformas curriculares do curso preparatório no Pará, ocorridas entre os anos de 1961 e 1968 (CORRÊA, 2019).

Com a edição da 14<sup>a</sup> reforma curricular, a de 1968, a disciplina História da Educação foi suprimida do currículo, regressando a partir da 15<sup>a</sup> reforma curricular do Instituto de Educação do Pará, realizada em 1970, passando a ser composta pela junção da História e Filosofia da Educação (CORRÊA, 2019, p. 13).

Considerando o estudo efetuado por Corrêa (2019), a designação “História da Educação” foi suprimida do currículo a partir da 17<sup>a</sup> reforma da Escola Normal, editada em outubro de 1980 e inferida como conteúdo das disciplinas Fundamentos da Educação I e Fundamentos da Educação II, com carga horária de 210 e 180 horas, respectivamente. Dessa forma, a disciplina História da Educação perdeu novamente sua autonomia e foi agregada a um conjunto de disciplinas de formação geral.

O ponto de partida do curso de Pedagogia é a sua criação nos anos finais da década de 30. A primeira regulamentação do curso se deu através do Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e que instituiu o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do Brasil, tanto públicas quanto privadas (SÁ, 2006, p. 75). Na primeira regulamentação curricular deste curso, o Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, que perdurou por vinte e três anos, não havia inserção da disciplina História da Educação, apenas uma conjunção da mesma com a Filosofia da Educação pela Lei Orgânica para o Ensino Normal, de 1946 (SÁ, 2006). Ainda de acordo com Sá (2006), esse currículo foi reformulado com o advento da Lei n. 4.024/1961, mas, foi apenas com o parecer CFE 251/62 que o Curso de Pedagogia obteve sua primeira regulamentação específica e, em ambos, essa disciplina permaneceu ausente em sua forma autônoma.

No currículo do curso de pedagogia vigente na UFPA, encontramos essa disciplina desmembrada em História Geral da Educação e História da Educação Brasileira e da Amazônia, ambas com carga horária de 68 horas, incorporando o eixo básico do currículo. Na matriz curricular da UEPA, a disciplina História da Educação possui carga horária de 100 horas e pertence ao núcleo de estudos básicos, junto às disciplinas História do Brasil e Método do ensino de História; e História da Amazônia e Método do Ensino de História, com carga horária de 80 horas, que pertencem ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e conjuga a teoria e os seus métodos de ensino. Sá (2006) defende que a organização de um dado conteúdo disciplinar é elaborada a partir de diversos fatores que contribuem para sua configuração e um




deles são as determinações legais que se constituem norteadoras da ação do professor, dos alunos e da própria Instituição. De acordo com a autora, os contornos dessa disciplina nos cursos de Pedagogia – e, conseqüente, na formação do professor – se mostram no desenvolvimento intelectual do aluno com o reflexo do todo social e com o pensamento reflexivo em busca de respostas e de um direcionamento dos conteúdos programáticos da disciplina para as questões educacionais mais atuais, trazendo o pensamento histórico para uma esfera de discussão de problemas educacionais (SÁ, 2006).

Mcculloch (2012) aduz que essa disciplina é de extrema relevância para a compreensão crítica da história da profissão docente, dos professores, da pedagogia e educação em geral, e afirma que a mesma proporciona aos professores a familiarização com os problemas envolvidos na educação pelos quais são responsáveis, bem como com os métodos propostos para resolvê-los, desenvolvendo a crítica em torno dessas questões que só pode ser resultada a partir de estudos da teoria educacional (entre eles, a História da Educação), os quais proporcionam “a oportunidade de compreender a história das organizações educacionais e seus objetivos, em um tempo de grandes e contínuas reformas as quais eles deveriam colocar em prática” (p. 123). Seus enlaces e nexos com a historiografia também proporcionam a associação entre o currículo de Pedagogia e as produções em história da educação paraense nos PPG’s analisados. Robinson (2000, p. 51) afirma que...

O nicho profissional que os historiadores da educação ocuparam em um determinado momento é agora ambíguo e contestado. A história da educação como uma disciplina de graduação foi amplamente excluída do mundo da formação de educadores [...]. No reino dos estudos de pós-graduação ela tem que competir com um mercado restrito e obcecado com a garantia de qualidade, resultados diretamente mensuráveis e viabilidade financeira. Em sua posição ambivalente, ao atravessar domínios rivais da história e da educação, torna-se vulnerável a acusações de status reduzido, merecimento e respeitabilidade da academia.

Para Lombardi (2003), o campo de ensino e a pesquisa em história da educação passaram a se constituir como um campo articulado de conhecimentos com o surgimento da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Esse autor afirma que...

Outro desdobramento dos Programas de Pós-graduação no Brasil, que deu um novo incremento quantitativo e qualitativo para a pesquisa no país, foi a constituição de coletivos de pesquisa. Esse movimento resultava da consolidação de associações científicas em várias áreas. No âmbito da educação foi organizada a ANPEd e, ao longo da década de 1980, foram se organizando coletivos de pesquisadores. O Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd foi criado em 1984. O Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR foi organizado logo depois, em 1986, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, sob a coordenação de Dermeval Saviani (LOMBARDI, 2003, p. 17).



Com a constituição e institucionalização dos grupos de pesquisa, ligados principalmente aos PPG's em Educação, os alunos de graduação passaram a compor mais ativamente a pesquisa acadêmica e os cursos de graduação, a ter maior relação com a pós-graduação, provendo um avanço conjunto e articulado entre a graduação e a pós-graduação. Nesta perspectiva, a História da Educação, enquanto disciplina dos currículos dos cursos de Pedagogia nas duas IES, deve passar a influir nos estudos historiográficos, pois se torna basilar para a compreensão destes estudos e para a formulação de problemáticas, o que nos permite concluir que a estrutura curricular e os fins almejados para a formação do pedagogo podem influenciar decisivamente nas problemáticas propostas nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação de Educação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos, o desenho curricular dos Cursos de Pedagogia pode influenciar nas problemáticas trabalhadas nas dissertações e teses defendidas pelos PPG's em Educação e as características dessas matrizes curriculares acabam por se refletir na própria forma de pesquisar a educação, culminando em categorias temáticas diferenciadas nas dissertações e teses produzidas por estes programas. Apesar das limitações próprias da pesquisa, percebe-se que os resultados e discussões advindos deste estudo possam vir a contribuir para o desenvolvimento da discussão acerca do objeto focado nas produções monográficas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das respectivas instituições de ensino. Sugere-se, portanto, que se houver uma preocupação em intensificar a produção acadêmica neste campo, ampliam-se as vias de discussão da História da Educação ainda nas matrizes curriculares da graduação, e que esta ampliação pode influir no interesse em pesquisas de aprofundamento no campo da historiografia, e de acordo com a pesquisa acredita-se que uma maior articulação entre graduação e pós-graduação pode promover um avanço conjunto e articulado de ambas e contribuir para fazer avançar a produção de conhecimento, com ênfase no conhecimento historiográfico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A.; NERY, V. S. C.; SILVA, L. S. Cartografia das produções em história da educação nos Programas de Pós graduação em Educação no Pará (2005-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-27, 2019.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril, 1973.

CORRÊA, P. S. A. A disciplina história da educação nas reformas curriculares da Escola Normal do Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-25, 2019.

COSTA, R. P.; MORAES, F. T. História da educação na Amazônia brasileira: um balanço historiográfico recente. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 2, n. 5, p. 211-233, 2018.

DEMO, P. **Cuidado Metodológico**. Sociedade e Estado. Brasília, v. 17, n. 2, p. 333-348, 2002.

LOMBARDI, J. C. **História e historiografia da educação no Brasil**. Vitória da Conquista, 2003. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <https://cacoifbavca.webnode.com/files/200000612-ca64dcc9ba/Historia%20e%20Historiografia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20C.%20Lombardi%20UNICAMP.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MCCULLOCH, G. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 121-132, 2012.

ROBINSON, W. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of education. In: CROOK, D.; ALDRICH, R. (Ed.). **History of education for the Twenty-First century**. London: Institute of Education, 2000. p. 50-62.

SÁ, N. V. A. A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da UNISO: uma história de três tempos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 21, p. 74-88, mar. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centro de Ciências Sociais e Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém, PA, 2006. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/downloads/ppc/ccse/187-projeto-pedagogico-curso-de-pedagogia.html/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém, PA, 2010. Disponível em: [http://iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp\\_pedagogia\\_2010\\_atual.pdf](http://iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp_pedagogia_2010_atual.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

VASCONCELOS, H. C.; COSTA, M. G. P.; OLIVEIRA, I. E. **A formação do professor para a escola básica no Pará**. Belém, PA: EDUFA, 1992.



# CAPÍTULO 37

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA FEITA COM A PARTICIPAÇÃO DE “TODOS”

<sup>1</sup>José Nilton da Silva

### RESUMO

A gestão democrática configura-se como uma realidade em algumas escolas, mas muito ainda é necessário se fazer para que ela deixe de ser um ideário e passe a ser realidade em todos os espaços educativos do Brasil. Para tanto conhecer a gestão democrática é o primeiro passo para tal feito, assim o presente trabalho objetivou analisar a Gestão Democrática, seus avanços, desafios e possibilidades. Buscando conhecer sua historicidade, compreender o papel da escola e do Projeto Político Pedagógico para tal forma de gestão, além de reconhecer como participativa, dinâmica e inclusiva. Foram enfocados alguns casos práticos, destacando-se a concepção de alguns autores como: Bastos, Demo, Libâneo, entre outros. Além disso, procura-se estabelecer um diálogo de confronto entre a gestão tradicional e a gestão participativa e democrática, na construção da escola de todos e para todos. A experiência em sala de aula e a convivência com a comunidade escolar no geral, fez nascer a linha de pesquisa, desde as incertezas de muitos educadores e gestores, até os novos conceitos e estudos divulgados pela mídia moderna, seja a internet, rádio ou televisão. Além disso, buscou-se dados abordados em estudos voltados para uma gestão que engloba todos os conceitos modernos de educação, fazendo do gestor um diferencial humano, tendo como objetivo a satisfação plena de todos os envolvidos na construção de uma escola digna. Ao final, podemos concluir que a gestão democrática está sempre em processo de construção, com erros, acertos e correções de todas as pessoas que dela fazem parte.

**Palavras-chave:** Gestão Democracia. Educação. Escola. Participação.

### 1. INTRODUÇÃO

A escola vem passando por mudanças e adaptações ao longo de sua existência. Nos últimos anos essas mudanças têm foco no educando e na coletividade escolar em geral, objetivando a busca de soluções para os problemas educacionais atuais. Com isso, busca-se um educandário onde todos possam envolver-se efetivamente deixando o núcleo gestor de ser o centro da administração escolar para ser o suporte principal entre pais, alunos, escola e a aprendizagem satisfatória.

Muito se fala hodiernamente de gestão democrática, gestão participativa, mas pouco se sabe como isso ocorre de fato no cotidiano escolar, pouco se sabe dos problemas que surgiram da tentativa de administrar uma escola de forma democrática. Indubitavelmente, para conhecer e



compreender os problemas, desafios, os avanços ou mesmo as possibilidades que a gestão democrática traz é necessário um estudo apurado de como ela ocorre.

Para tanto, o presente trabalho traz como objetivo geral analisar a gestão democrática, avanços, desafios e possibilidades, e os objetivos específicos são: conhecer a historicidade da gestão democrática, compreender o papel da escola e do Projeto Político Pedagógico – PPP, reconhecer a gestão democrática como participativa, dinâmica e inclusiva.

Atualmente, construir uma educação de qualidade com uma gestão democrática é uma necessidade, e também um grande desafio. Pois a algum tempo o país ergueu a bandeira da educação para todos, que vá além do acesso e permanência na escola, mas que também prime pela qualidade da educação oferecida aos educandos.

Movidos pela inquietação de querer descobrir meios para que possamos criar uma escola que realmente seja *para todos*, foi em princípio o que nos levou a optar por esse tema. É nesse contexto o tema abordado trata dos assuntos relacionados com a administração escolar e seus aspectos, fornecendo sentidos para uma gestão participativa, democrática, libertadora utilizando a prática da coletividade com pensamentos voltados para o bem-estar social.

Para a realização desse trabalho optamos pela pesquisa de cunho qualitativa, que é amplamente usada na educação e que vai além de quantificar e verificar, ela buscar compreender a essência das questões estudadas, permitindo aprofundamento e resolução de questões diversas. O tipo da pesquisa é bibliográfico, pois busca no estudo das obras de outros autores formular hipóteses para resolver o problema acima exposto.

O trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente, há uma discussão geral da gestão democrática, seguida de um breve histórico. Depois, abordamos o papel da escola e do PPP na gestão democrática, finalizando com a questão da gestão participativa, dinâmica e inclusiva.

## 2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A essência de gestão democrática na escola, verifica-se com a participação de todos e conseqüentemente com diversos segmentos da sociedade na construção e no direcionamento das atuações educativas da escola que podem ser vistos na forma de colocar o educandário como centro das políticas educacionais, cujo objetivo principal passa a ser a iniciativa de



projetar, ordenar, realizar e qualificar os seus serviços, dando a todos da instituição escolar a oportunidade de participar na aprendizagem e formação dos alunos.

Com isso, podemos perceber que a ideia de gestão na sua relação com o corpo social, pode chegar a uma visão denominada gestão democrática que pode ser focada na inevitabilidade da participação dos profissionais educacionais e membros que atuam na escola para desenvolverem o seu papel atuante, capaz de garantir o desenvolvimento do potencial criativo dos professores, coordenadores e alunos.

Essa participação passa pela reflexão constante da prática, não só para os professores, mas de todos que compõe a escola. Como afirma Freire a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada (1988).

O objetivo principal do gestor democrático é tentar envolver toda a comunidade escolar em todas as decisões da escola, que lhe forem possíveis, de forma que se possa garantir o êxito dos trabalhos da gestão, da comunidade e, principalmente, do professor.

Com isso, fica evidente que a esse trabalho só irá progredir dia a dia se a comunidade participar com efeito e diretamente através dos diversos órgãos colegiados, de conselhos de pais, escolares, grêmios, e demais órgãos que os compõe.

Para Luckesi (2007), uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos. Ou seja, a entidade escolar verdadeiramente democrática é aquela onde gestores, educadores, alunos, pais e funcionários atuam diretamente em função do aprendizado e bons relacionamentos interpessoais, onde a escola acaba tornando-se espelho não somente de seus gestores, mas da comunidade escolar como um todo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, distingue-se pela prática dos seus gestores a um olhar da educação emancipadora. Consequentemente a LDB exige um gestor capaz de detectar e executar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa, pautada na construção de escolas: solidárias, democráticas e participativas.



## 2.1 Conhecendo a história da gestão democrática

Há muito tempo existe uma mobilização das classes colegiadas trabalhando em prol da democratização do ensino nas escolas da rede pública. Porém, esse processo é demorado e caminha a passos lentos, com autonomia relativa, mas sempre possibilitando avanços, embora pequenos, de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola, pois nunca poderemos reunir toda a comunidade, por motivos óbvios correlacionado a questões do dia a dia.

A atuação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem é um anseio antigo de gestores e professores, e expressa o desejo de crescimento dos mesmos como cidadãos livres e formadores de opiniões pautado no desejo intenso de melhoria da escola presente em sua comunidade. Isso se dá principalmente através da Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de maneira coletiva e participativa - Na LDB, o Artigo 12 dispõe: os estabelecimentos de ensino (..) terão incumbência de: (Inciso I:) elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A democratização política foi parcialmente conquistada, em virtude das inúmeras lutas sociais tais como: as lutas camponesas, as lutas estudantis, os sindicatos, entre outros, as quais permitiram uma pequena abertura na participação popular, permitindo que a sociedade pudesse eleger representantes para administração pública do Estado, onde sua participação na escolha desses representantes dá-se através do voto.

De acordo com Gadotti (2002)

A característica fundamental da tradição política brasileira é o predomínio de oligarquias que se associaram para manter o controle do poder, que, só nos últimos trinta anos, tem cedido lentamente espaço para facções da classe média, especialmente para os militares (GADOTTI, 2002:108).

Ou seja, podemos perceber que os processos democráticos na gestão do poder público e na gestão educacional, desenvolvem-se de forma gradual e lenta, e de certa forma isolados. Mas isso não implica dizer que não tivemos avanços, pois as próprias aspirações democráticas demonstram ascensões no sentido da politização da sociedade atual.

Atualmente, as grandes manifestações em cidades, rodovias, escolas e universidades, mostram o poder da democracia e o quanto é importante lutar pelos nossos direitos.

No início do Século XX, começam a aparecer indícios de que o povo brasileiro quer uma escola diferente, no qual nos afirma Bastos (2002) que:





A partir dos anos 30 começaram a surgir os movimentos de participação na gestão da escola pública, onde tem em Anísio Teixeira o primeiro administrador a relacionar democracia com administração da educação. (BASTOS, 2002:54)

O processo de democratização do ensino, porém, caminha lentamente, da mesma forma de como caminhava a democracia no Brasil durante esse período.

As lutas da União Nacional dos Estudantes (UNES) ganham força no movimento Diretas Já e se consolidam durante os anos 80 como fruto dos desdobramentos das lutas de classes desencadeadas a partir de meados da década de 70 pela democratização da sociedade. Nesta perspectiva surge uma nova esperança para o surgimento da democracia no país e principalmente a democratização do ensino público para todos. Nesta incansável luta buscava-se dias melhores para a sociedade brasileira, principalmente no quesito educação pública. Pois com o advento da democratização do ensino buscava-se levar educação para as classes sociais menos favorecidas desse país (ROSAR, 1999).

Após a promulgação da Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, foram escritos vários artigos sobre a educação nacional, tornando o ensino público mais participativo e democrático. Desta forma, começou-se a perceber uma escola cujo modelo principal era a aprendizagem satisfatória, tendo a escola o foco central no aluno.

## **2.2 O novo papel da gestão**

Atualmente a escola acompanha o processo de globalização e incorpora novos valores à medida que surgem novos desafios nos mais diversos campos da sociedade globalizada e, conseqüentemente, da educação.

Diante disso, a direção da escola que, até então, servia mais para punir alunos indisciplinados e controlar gastos escolares, começa a ter como meta estimular os alunos a adquirirem novos conhecimentos e promover situações de aprendizagem junto com professores e demais membros da comunidade escolar onde haja participação e cooperação entre todos exatamente o oposto de quando se dizia que elas procuram materializar as relações de poder na esfera administrativa, organização do trabalho, burocracia e pessoal (BASTOS, 2002).

Não se pode dizer ainda que o processo administrativo compartilhado entre gestores e comunidade escolar, a gestão democrática é algo fácil. Assim como a democracia no país é algo lento, a gestão democrática e compartilhada é bem difícil e marcada por contradições e conflitos.



Hoje, já temos vários indícios de uma escola democrática, sendo, a meu ver, a eleição para o Núcleo Gestor, um dos principais. Além disso, vários programas do Governo Federal permitem, hoje, que a escola compre o que realmente necessita, através de programas como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o Mais Educação, além de outros, onde a comunidade escolar também pode participar efetivamente através dos conselhos escolares. Porém, é necessário que esses mecanismos de democratização da gestão da educação alcancem todos os patamares do sistema de ensino, com instâncias de participação popular junto à secretaria municipal de educação, junto a escolas e, onde for o caso, em nível regional.


Assim, para estabelecer novos paradigmas educacionais, por uma escola democrática e emancipadora, é imprescindível que toda a comunidade local – e não somente a escolar, participem efetivamente dos debates e das escolhas que levem a uma educação de qualidade para todos, seja através dos conselhos ou seja através da política educacional local, contudo, que participe.

As formas de gestão sempre foram individuais e sempre detiveram o poder, sem a participação do coletivo. Assim, os grupos de professores e demais servidores do serviço público brasileiro sempre tiveram o hábito de esperar por seus governantes na hora das tomadas de decisões. Com isso, fica claro que as decisões são sempre esperadas de cima para baixo, o que configura uma gestão dominante, tanto politicamente como economicamente, que acontece dessa forma, muitas vezes, pela falta de participação das classes que deveriam, mas não tem maior participação.

### **2.3 A escola e sua função educativa**

Ao que se refere à Gestão Educacional, esta corresponde à gerência do sistema de ensino de acordo com as políticas públicas na busca por uma escola que possa oferecer educação de qualidade para todos, em um ambiente que realmente favoreça a aprendizagem, com transparência, participação e tomada conjunta de decisões e efetivação dos resultados. Somente uma gestão democrática poderá favorecer uma educação de qualidade levando em conta não somente as políticas da própria escola, mas compartilhando com toda a comunidade escolar os deveres de cada um e assegurando para que possam usufruir de seus direitos, sendo o principal deles uma educação de qualidade, para todos.

No entanto, a escola cumpre sua função educativa a partir do momento que passa a exercer a democracia e funcionar com a participação de todos. Para Libâneo (2000).



As formas convencionais de representação política (escolha de representantes pelo voto) continuam em vigor, mas sabe-se que as camadas populares levam desvantagem na efetivação da participação política em relação às classes dominantes. (LIBÂNEO, 2000:37)

As disparidades entre as famílias presentes na comunidade escolar acabam por dificultar as mobilizações e as relações entre essas famílias na busca de uma escola melhor e mais participativa. Evidentemente, quem mais sofre com isso são as camadas mais populares, que ficam sempre na desvantagem.

Quando as classes sociais se unem, podem fiscalizar e reivindicar seus direitos em relação às ações praticadas pelas escolas, e não somente por elas, mas também pelas demais esferas do poder público que gerem a educação pública. Entretanto, para que essa conquista aconteça, há necessidade de maior empenho dos educadores possibilitando maior emancipação individual na busca pelos direitos coletivos, possibilitando a população o conhecimento, a fiscalização e acompanhamento dos serviços ofertados pela administração pública e, de forma mais centralizada, pelas escolas.

O Brasil conviveu vários anos sob o governo ditatorial de militares. Além disso, em muitas regiões havia o que podemos chamar de democracia de fachada. Aliás, ao longo dos anos essa prática vem aumentando cada dia mais. Pessoas a frente do poder oprimem e inibem a participação dos grupos liderados por um governo autoritário e opressor. A escola, contudo, tem a conduta de formar cidadãos pensantes, influentes e atuantes na busca por uma democracia verdadeira, preparando os educadores e incentivando-os a busca constante de respostas que englobam o problema de desenvolvimento econômico e a participação da comunidade.

No decorrer pela busca da melhoria da educação e pela implementação da democracia nas escolas e na busca por conquistas que visavam a melhoria da escola pública brasileira os educadores conseguem a aprovação de uma nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) sobre o número 9394 do ano de 1996, que veio tentar amenizar o sofrimento do professor, como também de seus alunos, criando condição de trabalho e democracia na educação brasileira.

## **2.4 O Projeto Político Pedagógico**

Um dos principais documentos construídos na escola que deve sempre garantir a democracia e a aprendizagem é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que define uma posição da escola no que se refere à melhoria do processo ensino versus aprendizagem. Estando contido



no seu currículo básico e pleno, suas estratégias de ensino para todas as disciplinas, os recursos didáticos a serem utilizados, seus planos de avaliação, sua visão de mundo e de sociedade.

Além disso, o PPP define diretrizes da escola, normas de conduta, direitos e deveres de cada membro da comunidade escolar. Sua abrangência vai muito além dos limites dos muros institucionais, entretanto, é através dele que se dá a organização do trabalho pedagógico escolar como um todo.

O PPP já configura a democracia pelo fato de ser um documento elaborado com a participação de pais, professores, alunos e funcionários da escola, onde todos podem opinar e comentar sobre falhas no processo ensino-aprendizagem, além de traçar metas para que se possam alcançar melhorias na estrutura educacional, mais centrada sempre na aprendizagem.

Com o PPP fica mais fácil planejar e executar o ano letivo e programar festividades, além de rever e aperfeiçoar o curricular escolar, o processo avaliativo e o potencial de cada turma, demonstrando a evolução de cada uma, de forma positiva, para se continuar ou quando for o caso identificar as falhas, para melhorar.

Segundo DEMO (1998) é possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

## **2.5 Gestão participativa, dinâmica e inclusiva**

Uma gestão que é comprometida com a democracia tem como ferramenta fundamental a atuação da sociedade na escola, acompanhando todo o processo educacional e delegando as instâncias responsáveis funções que possam ser por elas desempenhadas, como o conselho escolar, os grêmios estudantis, e demais grupos autônomos, sempre na busca de uma escola que seja de todos e para todos.

Para isso, é necessário ter estruturas para a atuação desses grupos e que possam sugerir e colocar em prática propostas inovadoras que venham beneficiar o coletivo, respeitando os direitos dos profissionais da escola.

A autossuficiência da escola pública é produto de um processo que há anos vem sendo conquistado, dia a dia, mas que vem acontecendo lentamente como êxito de uma jornada incansável de pais, alunos e educadores preocupados com um ensino de qualidade para todos. Todavia, o processo de democratização da gestão escolar está diretamente ligada a capacitação



dos seguimentos, dos profissionais da educação e a mobilização do corpo discente pelo despertar da busca e informações e transparência nos serviços oferecidos e nas negociações.

Para a melhoria da qualidade do ensino público, torna-se necessário também, que esses grupos que fazem parte da comunidade escolar busque o apoio das secretarias de educação, além da motivação e capacitação de todos os membros dos grupos.

Toda a trajetória do processo de democratização do ensino é muito lento e não se obtém resultados a curto prazo. No entanto, não é tão complexo a ponto de se tornar irrealizável ou que não possa ter prazos previstos. Tem sempre início em uma ação, em tomadas de decisões e na elaboração de projetos, sendo o ponto pé inicial o projeto político pedagógico (PPP) e as formações dos conselhos a alavanca para obtenção dessa política de participação popular estudantil.

Por fim, a democratização do ensino deve propor medidas que garantam a autonomia política e financeira da escola sem eximir o Estado de suas obrigações de oferecer a população um ensino público e de qualidade.

A atuação ampla dos professores e da comunidade escolar nas tomadas de decisões fortalece as pressões para que as políticas educacionais sejam asseguradas, bem como garanta os acordos estabelecidos em lei.

Em primeira estância a participação de toda a sociedade é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é lugar de aprender a desenvolver seus conhecimentos, desenvolver as capacidades intelectuais, sociais, afetivas, interativas, e entre outras. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, no trabalho, econômica e cultural.

No segundo sentido, quando a comunidade participa, sugere e fiscaliza, a escola deixa de ser o espaço somente dos alunos e professores e passa a ser uma comunidade educativa que interage com sua peculiaridade com os pais e com a sociedade como um todo.

Sendo a escola a principal fonte de instrução de um cidadão consciente, politizado e participativo, é ela quem deve ser o modelo democrático de participação nas lutas para que as demais instituições, principalmente as governamentais, possam assumir postura semelhante, com a finalidade última de educar pessoas para viver em um ambiente democrático. Porém esse processo democrático muitas vezes não acontece no ambiente escolar, pois alguns gestores usam sua posição dentro da escola para implementar ações que só são aprovadas em



assembleias por causa de posicionamentos caracterizado e denominado de autoritarismo. Onde o processo democrático na escola muitas vezes acaba não prevalecendo.

Para acontecer realmente o processo de gestão democrática na escola e a administração participativa é preciso que os gestores, professores, alunos e pais se proponham a participar efetivamente das ações educacionais e a implementação da democracia. O núcleo gestor poderá até estimular ou enterrar o processo, mas o que definirá o sucesso ou insucesso da experiência será sempre a vivência e o aprendizado de cada membro da instituição, seja escola ou qualquer outra instituição governamental.

Uma escola participativa é aquela onde o núcleo gestor compartilha sua liderança com os demais membros da comunidade escolar, sejam professores, funcionários, alunos ou pais. Que cada indivíduo possa ter, dentro de sua abrangência de classe, o direito a participação direta nesse processo. Para Hora (1999, p.53) a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana.

Essa democracia acontece quando os gestores das escolas públicas para serem escolhidos de forma democrática e que atendam às necessidades da escola no que diz respeito a contemplação do currículo escolar, passa por um processo seletivo onde são avaliados o conhecimento cognitivo e o currículo além de passar pelo processo democrático de eleição.

Com isso, espera-se que esses gestores agreguem o conhecimento cognitivo e coordene todo o processo organizacional que a função lhes atribui. Tornando a escola um ambiente democrático e participativo, iniciando já com eleição do núcleo gestor até as tomadas de decisões dos grupos colegiados.

Diferentemente das demais administrações presentes na sociedade, a administração escolar preza pelo humano, o intelecto. Essa direção implica em intencionalidade, pois contribui para a tomada de posição perante a sociedade em que atua.

A escola em sua função social procura criar no aluno, a noção de cidadania, de participação, de cooperativismo e respeito às diferenças. Nesse aspecto, o gestor tem a necessidade de dirigir e conduzir o comportamento para que possa haver aprendizagem significativa. Além disso, normas de conduta estão presentes no cotidiano do gestor comprometido com a democracia e participação da escola nas ações da comunidade local, esperando-se que isso reflita na participação da comunidade nas atividades escolares.



A gestão passa a ser na prática, participativa, quando dá oportunidade para a comunidade escolar participar, fiscalizar e sugerir. Como instituição social, a escola tem o dever de unir-se a sociedade por um trabalho coletivo, mesmo sendo uma entidade que deve ter autonomia para tomar decisões necessárias relacionadas à administração escolar.

Quando utiliza os instrumentos, documentos e autoridade necessários para a resolução de problemas com respeito e responsabilidade, a escola poderá envolver professores, alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade escolar na organização da escola, se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

O diretor escolar como peça chave do xadrez e ou autoridade máxima da instituição de ensino, tem a obrigação e o dever de estimular seu grupo de colaboradores a desenvolverem um trabalho excepcional na escola, sem usar do artifício da autoridade e ou autoritarismo, fato esse que alguns gestores usam. Isso demonstra o total despreparo dos mesmos e ou sobre pressão das instituições de ensino (Secretarias Municipais de Educação e ou Secretarias Estaduais de Educação) acabam se utilizando de meios já citados, que futuramente levará a escola ao fracasso escolar.

A gestão democrática participativa também é marcada pela descentralização do poder. Assim, o diretor não é o “chefe” da instituição escolar, é o condutor de um trabalho realizado em equipe que culmina na participação de todos, com o fortalecimento dos trabalhos escolares e com a mobilização da comunidade escolar pelo bem de todos.

Além da presença do diretor, a escolar conta com o apoio do Coordenador Pedagógico. Em virtude disso, os dois devem ser condizentes com o trabalho que devem exercer, procurando manter a perseverança, a negociação nas soluções de problemas buscando os mesmos objetivos para que possam desfrutar da cooperação de todos e o reconhecimento do trabalho em grupo. Assim, podemos dizer que para que isso aconteça, o diretor escolar como gestor do grupo e condutor desse elo, escola-comunidade-aprendizagem, deverá impor o mínimo possível sua autoridade, aceitar os desafios e tentar sempre através de negociações chegar a propor solução dos problemas que surgirem.

O maior desafio para o gestor escolar é sempre inibir conflitos e a prática individualizada, individualista e competitiva de pessoas que usam o nome da instituição escolar para obter proveito pessoal utilizando-se do nome de uma ação coletiva. Essas práticas, embora



camufladas no meio da organização escolar, acabam por eclodir em algum momento causando transtornos para a escola de modo geral.

Para que aconteça a verdadeira gestão democrática é preciso que gestores aprendam a lidar com os professores, alunos e toda a comunidade. É preciso saber ouvir a todos e a não tomar decisões sozinho e que muitas vezes atende somente o anseio das secretarias de educação. O processo democrático na escola se faz com compreensão e discernimento pautado na democracia e no bem querer da escolar.

Porém, mesmo que o diretor escolar seja consciente e aja de forma coerente, não se pode esperar que as mudanças na escola aconteçam da noite para o dia. Isso muitas vezes é um processo longo e ao mesmo tempo é uma conquista diária, pois sempre irão surgir novos e diferentes desafios.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A composição deste artigo teve como foco a gestão democrática na escola pública, no qual buscamos analisar aspectos relacionados a ela que a possibilitam ou impossibilitam de acontecer, isto ocorreu através de um aprofundamento bibliográfico.

Para tentar melhorar o ensino nas escolas e para se implantar uma gestão democrática e participativa, antes de tudo o gestor e toda sua equipe precisa desenvolver o hábito do processo avaliativo dentro da instituição de ensino, analisando os pontos fracos e os pontos fortes, tentando juntamente com toda a equipe concertar os pontos fracos e melhorar ainda mais os denominados pontos fortes.

Está explícito aí o ato de avaliar, que de acordo com VEIGA (1990), está presente em todos os momentos da vida humana. Ou seja, tudo o que fazemos, está em constante avaliação. Se fizermos um bolo, ao termino desse bolo, iremos comê-lo e o avaliaremos. Na educação esse ato de avaliar é constante no meio dos professores, nos gestores. Pois é preciso avaliar para se chegar ao melhor resultado possível.

Analisando os textos e utilizando a experiência docente foi possível detectar que há muito a ser feito para que se possa realmente afirmar que as escolas trabalham de forma democrática e autônoma, mais para se chegar a esse denominador comum será preciso avaliar todo o processo de implementação da gestão democrática e participativa dentro do ambiente escolar.





A comunidade escolar não tem visão acerca da democracia no âmbito escolar pois a mesma precisa ser lapidada com palestras, textos explicativos e outras ações que levem a comunidade a compreender o que é democracia participativa na escola e qual é a importância da presença e participação da comunidade.

De maneira comum a comunidade ao redor da escola tem a visão de que a escola precisa solucionar os problemas que nela surgem independente da comunidade participar ou não. Entretanto, pode-se considerar positiva a participação do corpo docente em almejar uma nova elaboração de proposta pedagógica e de gestão, onde todos possam participar, fiscalizar, sugerir e ajudar a traçar novos objetivos para a melhoria da escola e das atividades em sala de aula.

Assim, podemos afirmar que a gestão democrática para ser conquistada e desenvolvida na escola em sua plenitude é necessária uma reforma estrutural principalmente na formação política do cidadão, dos docentes, discentes, funcionários e a comunidade para que todos percebam a sua importância no processo do ensino-aprendizagem e o quanto é importante que todos se unam para que aconteça de fato uma gestão democrática e participativa na escola.

Todavia, não podemos esquecer que o processo democrático em nosso país ainda é relativamente novo, o que pode levar ainda alguns anos para que o mesmo seja efetivamente manifestado e concretizado plenamente em nossas escolas por gestores adeptos da democracia e da participação e melhoria do sistema educacional.

Em sumo, podemos dizer que a gestão democrática se constrói dia a dia, com erros, acertos e correções de todas as pessoas que dela fazem parte. Não é a atividade de um, mas um direito de todos. É a demonstração realmente de que a instituição escolar precisa da comunidade para que possa exercer plenamente as suas atividades. Enfim, é a oportunidade que todos têm de participar do processo de formação e implementação de nossos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Batista et.al. **Gestão democrática**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo: **A alfabetização de adultos**. Ed. Cortez. SP.1978.



GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Ed. Ática. 7ª EDIÇÃO SP. 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. 6ª edição. São Paulo: Papirus, 1999. cap. 3.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394**, de 1996.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola - teoria e prática**. Goiânia, Alternativa, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão democrática, ética e sala de aula**. ABC Educálio, SP, Ceiarp, 2007.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, V. 20, N.69 (dez) 1999. ISSN 1678-4626.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. Ed. Papirus, 4ª edição, Campinas, SP, 1990.



# CAPÍTULO 38

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Karina Cardoso de Sousa, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, UFPI  
Talyta Maria Coelho de Deus Lima, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, IFPI

### RESUMO

A Assistência Estudantil torna-se importante na garantia do direito à educação dentro de um contexto de vulnerabilidade social e econômica que assola muitos estudantes no país, especialmente em um contexto de pandemia. Neste artigo, discorre-se sobre essa política e seus desdobramentos tendo como referência duas instituições federais de ensino localizadas no estado do Piauí, uma de Nível Técnico e outra de Nível Superior, sendo, portanto, um estudo de caso no qual foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Enquanto resultados, constatam-se diversas ações que foram criadas durante o período da pandemia, provocada pela COVID-19, e que estão amparadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil que objetiva contribuir no acesso ao ensino com mais qualidade prevenindo situações de retenção e evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.


**Palavras-chave:** Assistência Estudantil; COVID-19; UFPI; IFPI.

### INTRODUÇÃO

A realidade do alunado é atravessada por diferentes aspectos – social, econômico, político, familiar, cultural – que devem ser identificados e considerados no processo ensino-aprendizagem na busca pela garantia da educação ao indivíduo. Nessa mesma direção, pesquisas e estudos, como de Souza, Pinto e Fiorati (2019) evidenciam que a dimensão social dos alunos de famílias de baixa renda e/ou em condições sociais precárias repercutem no acesso a bens e serviços essenciais, dentre os quais a educação, como uma das formas fundamentais para sua formação crítica e cidadã e para outros aspectos correlatos como saúde, trabalho, bem-estar, renda.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a Assistência Estudantil na política social pública de Educação ganhou força entre estudiosos, pesquisadores e profissionais da área, haja vista a proporção das tensões sociais vivenciadas pelo alunado ora ocasionadas pela questão social resultado da desigual forma de sociabilidade erguida pelo capital.

Para além da questão econômica e social, outros fatores também podem influenciar negativamente o direito à educação. Como exemplo, a pandemia ocasionada pelo vírus COVID-



19 acabou por resultar na negação do acesso à escola e permanência nos estudos por boa parte de adolescentes e jovens em todo o país. Por outro lado, também é importante evidenciar os esforços de instituições de ensino no sentido de garantir a educação a esse público.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo discorrer sobre a Assistência Estudantil em tempos de pandemia tendo como referência duas instituições federais de ensino, uma de nível Técnico e outra de nível Superior, ambas no estado do Piauí, compreendendo a importância da Assistência Estudantil para garantia do acesso ao ensino remoto por parte dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No caminho metodológico deste estudo, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, necessária para aprofundamento da temática e pesquisa documental ao debruçar-se em documentos institucionais contendo informações referentes às temáticas que dão corpo a este estudo, a saber: Assistência Estudantil, Pandemia, COVID-19, Período Remoto.

Acredita-se que este estudo pode contribuir com outras instituições de ensino no sentido de fomentar estratégias que viabilizem a Assistência Estudantil em tempos de pandemia.

## **2. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO:** breves apontamentos

A educação é compreendida como política pública e direito subjetivo pela Constituição Federal Brasileira (1988) dentre outras normativas nacionais. Devendo ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino e o estado fomentá-la de acordo com as especificidades de seu público em cada contexto societário. Nessa direção, como meio de estabelecer diretrizes e princípios que orientem as ações que visam garantir o acesso, permanência e conclusão exitosa na educação pública nas instituições federais para as camadas mais populares foi estabelecido o Decreto Nº 7.234 que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Esse decreto garante ações para estudantes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, que, prioritariamente, sejam provenientes da rede pública de ensino. O PNAES busca a democratização das condições de permanência desses estudantes no ensino, a diminuição dos efeitos das desigualdades provenientes das diferenças sociais e regionais a que estão expostos, a redução dos índices de retenção e evasão e a promoção da inclusão social através da educação (BRASIL, 2010).

Anterior ao PNAES, ações de assistência estudantil foram previstas desde o governo de Vargas, sendo este referência de políticas sociais iniciais no campo da educação como um



direito público regulamentado pelo estado (VASCONCELOS, 2010). Barbosa (2009) ressalta que a assistência desenvolvida nas universidades anterior à Constituição Federal (CF) de 1988, do ponto de vista de sua implementação técnica, representou, de um lado, o descaso com a área social e, por outro, enquanto um setor no qual prevaleceram concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de benemerência, assim como no uso indevido dos recursos públicos disponíveis.

A CF de 1988, porém, representou um marco importante de mudanças de paradigmas no tocante à concepção do direito à assistência estudantil. Isso, por sua vez, representava, o resultado dos processos reivindicatórios de diferentes grupos sociais que apareciam na agenda política e social do final dos anos 80. Sousa (2005) observa que nas duas décadas que antecederam a CF de 1988, o aumento considerado de ingressantes das camadas populares nos espaços universitários fez aflorar as discussões em torno do direito às condições dignas de assistência estudantil, fazendo com que as instituições de educação assumissem a responsabilidade pela manutenção de algumas necessidades básicas de discentes desprovidos de recursos financeiros.

Pós CF de 1988, outros documentos foram normatizados no sentido de garantir a educação como direito de todos. Entre essas normativas, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) apresenta a relevância da assistência estudantil ao estabelecer como um dos objetivos e metas da educação superior a adoção de programas de assistência estudantil aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Posterior a ele, viria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

## 2.1 O Programa Nacional de Assistência Estudantil em tempos de Pandemia na UFPI e no IFPI

O primeiro Decreto que trata do PNAES corresponde à Portaria Normativa 39 de 12 de dezembro de 2007, destinado a estudantes de graduação presencial de instituições federais de ensino superior. Foi um marco para a assistência estudantil nesse nível de ensino no país representando conforme bem descreve Vasconcelos (2010, p. 405) o “[...] fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social [...]”.

A partir do PNAES, diferentes ações passam a ser regulamentadas em eixos que visam garantir para além da matrícula institucional, a permanência com qualidade e a conclusão com êxito na graduação por parte dos estudantes das camadas mais populares. A proposta do



programa é possibilitar uma articulação de diferentes áreas atentando para a diversidade de demandas apresentadas pelos estudantes no seu contexto de vida pessoal e social que podem dificultar ou mesmo impossibilitar a permanência no ensino superior. Assim, o programa prevê dez áreas de atuação; não estabelecendo, porém, as ações que devem ser realizadas nas instituições, o que permite uma grande diversidade de ações e projetos em todo o país na perspectiva de possibilitar o atendimento à heterogeneidade das manifestações da questão social.

Apesar dessa heterogeneidade nas ações e projetos, é possível constatar também certa sintonia quanto a alguns serviços e ações desenvolvidas, a exemplo, dos Restaurantes Universitários (RU) representando a área de alimentação e das Residências Universitárias (REU) representando o eixo da moradia estudantil.

Em 2010, com o Decreto Nº 7.234, o PNAES foi alterado tendo a partir de então, maior motivo de força legal, em virtude de ser-lhe acrescentado finalidade, objetivos e inclusão de novo eixo, a saber, do “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, atentando assim, para uma categoria específica que demandava por atenção (BRASIL, 2010).

A execução do PNAES é descentralizada o que significa dizer que cada instituição detém de autonomia para administração dos recursos disponibilizados para a assistência estudantil, devendo redistribuí-lo conforme suas demandas e especificidades locais e regionais. Neste estudo, centramo-nos duas instituições federais, uma de nível Técnico e outra de nível Superior localizadas no estado do Piauí, região onde se concentra um alto índice de desigualdade social e econômica. Acredita-se que ações da assistência estudantil no geral nessa região são primordiais para garantia do direito à educação aos indivíduos que vivem desprovidos do acesso igualitário dos bens e serviços considerados indispensáveis à cidadania.

## 2.2 O PNAES na UFPI em tempos de pandemia

Inicialmente, torna-se necessário melhor caracterizar a UFPI enquanto umas das instituições objeto de estudo deste trabalho. Instituição federal de Ensino Superior, sediado no estado do Piauí, tem atualmente quatro *campi*, a saber: *campus* Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina; *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado em Picos; *campus* Almicar Ferreira Sobral, localizado em Floriano e *campus* Professora Cinobelina Elvas, localizado em Bom Jesus.



A instituição possui atualmente mais de 170 cursos distribuídos em seus quatro *campi* e mais de 35.000 estudantes ativos. A UFPI habilita profissionais bacharéis e licenciados, técnico profissionalizante e oferta também pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado (UFPI, 2018).

A Política de Assistência Estudantil (PAE) que dá forma ao PNAES na UFPI encontra-se regulamentada pela Resolução N° 049/2019. A PAE está materializada por meio de Serviços, Gestão de Benefícios e Ações Socioeducativas cujos responsáveis são a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), juntamente com a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CACOM), a Coordenadoria de Nutrição e Dietética (CND) e os Núcleos de Assistência Estudantil (NAE) nos *campi* fora de sede.

Dentre os benefícios gerenciados estão aqueles disponíveis por meio de valor pecuniário, no qual é destinado ao aluno bolsista mensalmente um valor específico para custeio de algo relativo às despesas com sua permanência na instituição. Até março de 2020, os benefícios que estão previstos pela PAE eram: Bolsa de Apoio Estudantil (BAE), Auxílio-creche (AC), Apoio à Participação em Eventos Científicos (APEC), Auxílio-Residência (AR), Bolsa de Incentivo às Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE), Bolsa de Inclusão Social (BINCS) e o Auxílio-Emergencial (AE).

Para além desses benefícios pecuniários, há também aqueles que são mediados por meio de isenção, empréstimos e serviços. Esses benefícios são a Isenção da Taxa de Alimentação (ITA), Kit Lupas, Kit Odontológico, Tecnologia Assistiva - Gravador de Voz e o programa Residência Universitária (REU).

Em 2020, o mundo foi acometido por um vírus que mudou significativamente o acesso ao ensino. As instituições educacionais viram-se obrigadas a suspenderem as aulas presenciais, estágios e laboratórios. Exigiu-se um novo modo de estudar mediante novas plataformas virtuais mantendo o distanciamento a exemplo do *meet* e *zoom*. As aulas passaram a ser remotas e o principal instrumento entre docente e discente deixou de ser mediado pela lousa dando lugar a um equipamento tecnológico (computador, notebook, desktop, etc.).

No contexto da UFPI, em 16 de março de 2020, o Comitê de Gestão de Risco (CGR) suspendeu as atividades acadêmicas através da Normativa n° 01 tendo como base a Portaria n° 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da Infecção Humana provocada pelo novo



coronavírus. Diante disso, novas demandas de trabalho e estudantis surgiram necessitando um novo olhar em torno da Assistência Estudantil operacionalizada pela PRAEC aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.


A primeira medida adotada pela PRAEC foi institucionalizar e tornar público um plano de trabalho para o período em questão. Assim, em 18 de março de 2020, por meio da Portaria nº 05, estabeleceu-se que as atividades da PRAEC e suas unidades administrativas, o que inclui Serviço Social, Serviço Pedagógico, Serviço Psicológico, Serviço Odontológico e Restaurantes Universitários da sede e demais *campi* fossem desenvolvidas de forma remota, prevendo em casos excepcionais, o trabalho presencial diante da não possibilidade de trabalhar remotamente. Assim diz a Portaria em questão:

Solicitações relacionadas aos serviços e benefícios da PRAEC deverão ser encaminhadas às respectivas coordenações e setores e serão respondidas em até 24 horas, conforme segue: A. Demandas relacionadas a bolsas e outros benefícios; folha de pagamento dos benefícios; residência universitária; serviços social, pedagógico, psicológico e odontológico da UFPI- E-mail: [cacom@ufpi.edu.br](mailto:cacom@ufpi.edu.br). B. Demandas relacionadas ao Restaurante Universitário; alimentação de estudantes da UFPI; folha de pagamento dos terceirizados do RU – E-mail: [praec.ru@ufpi.edu.br](mailto:praec.ru@ufpi.edu.br). C. Demandas relacionadas à acessibilidade e inclusão do público-alvo da educação especial da UFPI – E-mail: [nau.praec@ufpi.edu.br](mailto:nau.praec@ufpi.edu.br). D. Demandas relacionadas ao Programa Bolsa Permanência do MEC; demandas administrativas em geral; denúncias e manifestações da Ouvidoria da UFPI; situações não previstas nos itens a, b e c – E-mail: [praec@ufpi.edu.br](mailto:praec@ufpi.edu.br).

Após estabelecido o trabalho remoto da PRAEC e suas unidades, em conformidade com os demais setores e coordenações da UFPI, foram criados ao longo da pandemia quatro novos benefícios pela PRAEC a fim de atender às novas demandas que surgiram em decorrência do peculiar período vivido que repercutia diretamente no alunado mais vulnerável.

Outra medida adotada com a suspensão do calendário acadêmico em virtude da COVID-19 foi o fechamento das Residências Universitárias em todos os *campi* e consequentemente o retorno dos estudantes residentes para seus lares o que demandou da PRAEC a liberação inicial de um Auxílio Residência em caráter emergencial para auxiliar os estudantes na compra de passagens tendo em vista que os residentes moram em lugares distantes de onde é ofertado o curso. Posteriormente, compreendeu-se a necessidade de continuidade desse auxílio enquanto permanesse a suspensão das atividades acadêmicas. Assim, todos os estudantes residentes passaram a receber a partir de abril de 2020 um auxílio (R\$ 400,00 nos *campi* e R\$ 600,00 na capital) para contribuir no processo de permanência do estudante em casa junto de sua família com mais qualidade.





Outra implantação ocorrida nesse período foi do Auxílio Calamidade, através da Portaria N° 06/2020 da PRAEC que instituiu um auxílio destinado a estudantes estrangeiros ou de outros estados da federação que haviam concluído o curso de graduação ou pós-graduação na UFPI recentemente, mas que em virtude da pandemia que também resultou no fechamento de fronteiras de determinadas regiões, encontravam-se impedidos de retornarem às suas residências de origem.

O Auxílio Calamidade foi disponibilizado por cota única no valor de R\$ 600,00. É importante observar que esse auxílio foi viabilizado com recursos próprios da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da instituição, não envolvendo, portanto, recursos do PNAES e por isso pôde contemplar estudantes da pós-graduação.

Posterior a esse auxílio, pela Portaria N° 07/2020 da PRAEC, foi institucionalizado, em caráter excepcional, outro auxílio importante na assistência aos discentes beneficiários da PAE. Trata-se do Auxílio Alimentação Emergencial (AAE) que contemplou todos os discentes que já eram atendidos com a Isenção da Taxa de Alimentação (ITA) e que assim, utilizavam-se dos serviços do Restaurante Universitário de forma gratuita (almoço e jantar). Compreendeu-se a necessidade de atender esses estudantes tendo em vista o fechamento dos Restaurantes Universitários o que prejudicava a garantia de alimentação mínima de qualidade aos estudantes do benefício ITA. Assim, por meio do AAE, os discentes bolsistas do ITA passaram a receber mensalmente o valor de R\$ 250,00 para ajudar no custeio de sua alimentação junto às suas famílias.

Diante da grande demanda por este auxílio por parte dos demais discentes da UFPI que não eram beneficiários do ITA, entendeu-se necessário ampliar essa assistência aos demais discentes oportunizando um número maior de bolsistas com um auxílio destinado para ajudar no custeio da alimentação em casa, isso tendo em vista também que em virtude da pandemia, muitos chefes de famílias passaram a estar em situação de desemprego o que comprometia o acesso à alimentação básica.

Assim, foi formalizado institucionalmente, pela Nota Informativa N° 08, de 25 de junho de 2020, também em caráter excepcional e urgente, o Auxílio Alimentação Emergencial Ampliado (AAEA) no âmbito da UFPI pela PRAEC, disponibilizando um auxílio no mesmo valor do AAE a novos discentes que deveriam passar por processo seletivo em conformidade com os critérios do PNAES e PRAEC. Aos novos bolsistas do auxílio alimentação também foi previsto em edital que após retorno das aulas presenciais e dos Restaurantes Universitários, tais



bolsistas seriam migrados para o benefício do ITA, sendo garantindo assim o acesso a alimentação básica de qualidade no âmbito universitário.

Outra demanda contemplada pela PRAEC refere-se à necessidade de garantir acesso à internet aos discentes em situação de vulnerabilidade que cursariam o Período Letivo Especial 2020.3, aprovado pela Resolução N° 48/2020 CEPEX/UFPI, que ofertava disciplinas a serem cursadas em formato remoto, de maneira excepcional, para estudantes de graduação. Nessa direção, foi instituído pela Portaria N° 03 da UFPI, o Auxílio Inclusão Digital (AID) modalidade Internet.


Esse auxílio garantiria ao discente bolsista o recebimento em pecúnia de R\$ 130,00 para custear acesso à internet, havendo a obrigatoriedade de comprovação de matrícula no referido período em pelo menos uma disciplina. Importante observar que este auxílio também foi permitido acumular com mais um benefício da Assistência Estudantil tendo em vista tratar-se de um auxílio específico para Internet.

Em consonância com a necessidade de fomentar meios que garantissem o acesso ao ensino remoto por parte dos discentes em situação de vulnerabilidade, também foi instituído outras duas modalidades do AID, sendo oficializado pela Resolução N° 40/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) em 09 de julho de 2020. Este documento altera a Resolução N° 49/2019 – CEPEX, acrescentando o AID no rol dos benefícios da PAE na UFPI. Pontue-se que até então, não havia um benefício concernente ao eixo da Inclusão Digital, passando o AID a contemplar esse eixo. Assim, dispõe a Resolução N° 40/2020 do CEPEX:

Art. 1° Alterar o CAPÍTULO V (Dos Benefícios), no Artigo 8° da Resolução 049/19 – CEPEX, que passará a incluir o Inciso XIV, com o seguinte texto: (...) XIV – Auxílio Inclusão Digital (AID): benefício disponibilizado por meio de edital, destinado a estudantes de graduação presencial devidamente matriculados em componentes curriculares ofertados pela UFPI (em calendário regular ou especial), que se encontrem em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, com finalidade de subsidiar inclusão digital [...] (UFPI, 2020).

Em conformidade com a Resolução, o referido auxílio apresenta-se em três modalidades: Modalidade I – auxílio financeiro para custear contratação de serviços de internet; Modalidade II – auxílio financeiro para custear compra de equipamento tecnológico e/ou tecnologia assistiva e Modalidade III – empréstimo de equipamento tecnológico (computador, notebook, tablete e similares).

Outra ação de grande relevância no contexto da pandemia e conseqüentemente, do ensino remoto é o Projeto Alunos Conectados, da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)



e Ministério da Educação (MEC). O benefício disponibilizado pelo projeto é um pacote de dados móveis com recarga mensal para uso da internet para fins educacionais.

Saliente-se que esses auxílios/benefícios aqui explicitados no âmbito da PRAEC na UFPI visando atender novas demandas que surgiram com a pandemia da COVID-19 não se operacionalizam única e exclusiva ao disponibilizar um valor em pecúnia ao discente, mas se concretiza enquanto ação cujo objetivo é permitir ao discente de graduação presencial vulnerável social e economicamente, a melhoria das condições de sua permanência na graduação e contribuindo para potencializar seu desempenho acadêmico, assim, como agindo de forma preventiva à retenção e evasão, dentro de um trabalho conjunto com outros serviços disponibilizados pelos demais setores que compõem a Assistência Estudantil.

### 2.3 O PNAES no IFPI em tempos de pandemia

A fim de promover melhor compreensão acerca de uma das instituições a serem analisadas neste escrito adota-se como ponto de partida a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCCT, criada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, após uma centena de anos de evolução histórica da Educação Profissional e Tecnológica - EPT- no Brasil.

Desta Rede, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte enquanto “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

Por sua constituição em Rede as referidas instituições trabalham de maneira articulada na oferta de diversas modalidades de ensino que vão desde a formação inicial continuada, perpassando pelo Técnico Integrado ao Médio, Técnico Concomitante/Subsequente, Superior e Pós-graduação. Além disto, os IF's, enquanto instituições multicampi, foram responsáveis por um processo de interiorização, o que amplia o acesso de uma maior parte da população que antes precisava migrar para as capitais em busca de qualificação e estudo, aumentando significativamente a heterogeneidade do público atendido e conseqüentemente, as realidades vivenciadas por eles.

Assim, atendendo ao propósito do estudo de caso deste escrito, é oportuno caracterizar uma das instituições examinadas: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, constituído por uma Reitoria, 17 *campi* (Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente,



Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença) e três *campi* avançados (Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX), com oferta de educação básica, profissional, superior e pós-graduação (lato e stricto sensu).


Tal qual as demais instituições de ensino, com base na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19 e a Nota Técnica nº 03, de 02 de abril de 2020, do Comitê de Prevenção ao COVID-19 do IFPI; , o IFPI se encontra desde Março/2020 desenvolvendo atividades remotas, tendo portanto que se reorganizar não só no desenvolvimento das atividades de ensino como na assistência estudantil ao seu público que tem vivenciado de maneira mais agravada os rebatimentos das questões sociais produzidas e intensificadas pelo novo cenário.

Convém destacar que no Instituto Federal do Piauí tem-se normatizada uma Política de Assistência Estudantil – POLAE, a partir da Resolução Nº 14, de 08 de abril de 2014 do Conselho Superior – CONSUP, que objetiva

reduzir as desigualdades educacionais entre os estudantes, através de programas voltados àqueles, especialmente, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social; e propiciar a formação integral dos estudantes a partir de programas diversificados que assistam os estudantes na sua complexidade frente às distintas necessidades. (BRASIL, 2014, p. 7)

Sem dúvida, acolher todo o alunado dentro de sua multiplicidade, garantindo-lhes acesso, permanência e êxito é um desafio constante nas instituições escolares, não sendo diferente no IFPI. Convém destacar que, ao longo de sua história a Assistência Estudantil nem sempre foi tratada na perspectiva de política pública e direito do discente de modo regulamentado e sistemático.

Rêgo e Rodrigues (2009) apontam que as primeiras ações ao público discente no IFPI, foram registradas em 1910, com um Programa de Alimentação ao estudante com a disponibilização de lanche e depois café, almoço e jantar; em 1950 criou-se a Caixa Escolar para auxílio financeiro a alunos de famílias de baixa renda; em 1970 a implantação do bolsa trabalho gerenciado pelo Departamento de Assistência ao Educando – DAE; em 1997 ocorreu a implantação do Programa de Atendimento ao Educando – PAE que tinha a mesma perspectiva de minimizar as dificuldades sociais dos alunos carentes, além da oferta de suporte psicossocial e pedagógico.



Apreende-se a partir da POLAE, a qual é subsidiada por registros institucionais e relatos de profissionais responsáveis à época, que até então as ações destinadas à assistência estudantil pertenciam à área do Ensino, sob comando de uma docente e pedagogos, o que perdurou até 2004. Em 2010, subsidiado pelo PNAES, ocorreu uma reestruturação do Programa de Atendimento ao Educando – PAE, passando a responsabilidade de sua execução para as Comissões de Assistência Estudantil dos *campi*.

Foi então que em 2014, o referido programa foi transformado em Política de Assistência Estudantil, ampliando o leque de programas, ações e serviços em prol do público atendido. Atualmente a POLAE é composta por programas universais (destinados a todos os alunos regularmente matriculados) e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social – PAEVS direcionada especificamente a este público que em face das condições socioeconômicas podem vir a ter seus direitos violados, dentre os quais, o direito à educação.

Ou seja, trata-se aqui, daquele aluno que mesmo após o ingresso na instituição, pode não ter condições de permanecer e conseqüentemente ter êxito na conclusão de seu curso, em face da realidade vivenciada que intensificam as possibilidades de evasão e/ou fracasso escolar, sendo por isso, aqueles alunos com os quais a escola deve ter atenção e ações específicas que coadunem com suas necessidades e desafios, especialmente em um momento de pandemia.

Desta forma, o artigo focará a análise em ações desenvolvidas a este público específico antes e durante a pandemia. Ressalta, a princípio, o Benefício Permanente disponibilizado, através de seleção via edital, para alunos com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo que estejam em condição de vulnerabilidade social, através do repasse de um recurso financeiro que varia de R\$ 100 a 400,00, com vistas a minimizar as condições socioeconômicas contribuindo assim com sua permanência e êxito.

Em virtude da pandemia de COVID-19 a instituição continua desde março/2020 custeando este benefício, inclusive no período de férias e recesso escolares, mesmo não tendo ocorrido processo de seleção. Assim, se mantém o atendimento aos alunos selecionados em anos anteriores, por reconhecer que o novo cenário tem impactado de modo muito severo especialmente as famílias de baixa renda, sendo importante para o custeio de contas domésticas familiares como aluguel, água, luz, supermercado, além de outras relativas à rotina de estudos.

Por abarcar localidades diversas é comum o fluxo de alunos das regiões próximas e zona rural dos arredores que se instalam em repúblicas estudantis ou casa de parentes nos municípios



onde têm *campi* para frequentarem o IFPI. Muitos dos quais, mesmo durante a pandemia, mantiveram o aluguel e conseqüentemente as contas básicas daquele endereço, e utilizam o benefício para custearem pelo menos parte dessas despesas. Além de auxiliarem nos gastos familiares em face do aumento do desemprego e diminuição da renda que tem assolado muitos chefes de famílias.

A Instrução Normativa Nº 01, de 04 de agosto de 2020, da Pró-Reitoria de Extensão instituiu o Auxílio Temporário, “em caráter emergencial e temporário” aos alunos regularmente matriculados em cursos presenciais do IFPI, que ingressaram em 2019.2 e 2020.1 e, deixaram de concorrer aos auxílios estudantis devido a pandemia, o que poderia, desta forma, ampliar as desigualdades sociais para estes alunos em comparação àqueles que já recebem algum recurso financeiro da instituição.

Assim, o referido benefício tem sido custeado com recurso da Assistência Estudantil dos *campi* e, a princípio, será mantido enquanto durar a situação de pandemia, a fim de amenizar as questões socioeconômicas vivenciadas, o que repercute diretamente permanência e êxito do alunado.

Outra ação, não custeada com recurso da Assistência Estudantil dos IF’s mas também relevante para o êxito dos alunos mais vulneráveis nesse período, diz respeito ao programa Alunos Conectados do Ministério da Educação e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), o qual disponibilizou chips com dados móveis para alunos que tenham renda de até 1,5 salário mínimo, a fim de minimizar as dificuldades comuns para acesso às atividades remotas de ensino.

É sabido que o público que frequenta os Institutos Federais, especialmente aqueles localizados nos municípios de pequeno porte, é constituído sobretudo por alunos residentes nas cidades e zonas rurais próximas, filhos de agricultores ou de famílias de baixa renda em sua maioria, os quais mesmo no ensino presencial apresentam dificuldades diversas e complexas, as quais somadas ao contexto de pandemia, podem resultar sem dúvida na evasão e/ou fracasso escolar.

Não raro os alunos tem alegado mais dificuldades de ordem social, financeira, psicológica, relacionadas ao desemprego, diminuição da renda dos genitores em face do isolamento social, intensificação de conflitos familiares, desmotivação para os estudos, dentre



outros fatores, que os impele ao abandono dos estudos para ingressar precoce e precariamente no mercado de trabalho local e assim contribuir e até mesmo arcar com a subsistência familiar.

Este cenário, vem associado à notória dificuldade de custear uma internet de qualidade que os possibilite de acompanhar as atividades remotas de ensino a contento. Atento a esta realidade, o IFPI está ofertando desde Julho/2020 o Auxílio Conectividade instituído pelas Instrução Normativa PROEN/IFPI Nº 01, Instrução Normativa PROAD/IFPI Nº 001, Nota Técnica PROEX de 22 de junho de 2020 e Nota Técnica PROEX Nº02, para alunos que, através de demanda espontânea e diagnóstico da equipe, não possuem internet compatível para as atividades escolares, encontrando-se por este motivo, na iminência de evasão durante a pandemia. Salienta-se que o recurso não é também da POLAE, porém também é relevante.


Por fim, os *campi* do Instituto Federal do Piauí, através dos setores de Nutrição, Serviço Social e Comissão de Assistência Estudantil, desde o início da pandemia têm distribuído cestas básicas aos alunos em situação de risco social, devido a fome, pobreza, atendendo, deste modo, uma demanda mais emergencial da ordem de subsistência.

É importante salientar que a equipe multiprofissional tem ciência que o repasse financeiro ao estudante para custeio da internet, bem como os demais auxílios estudantis não são suficientes para pôr fim a toda complexidade de situações apresentadas pelos alunos, contudo os benefícios se apresentam no sentido de minimizar as dificuldades ora explicitadas. Mas também se somam a eles o suporte profissional da equipe com vistas a promover uma assistência estudantil atenta a todas as dimensões do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas institucionais refletem a mudança pela qual a política de educação tem passado como fruto, sem dúvida, das mudanças sociais. A quantidade e qualidade dos debates acerca das diversas nuances que perpassam as realidades do corpo discente demonstram o novo olhar que a sociedade tem considerado na construção das relações, currículos e dinâmicas escolares.

A Assistência Estudantil vem no bojo dessa discussão, fruto da mobilização civil e política, como uma das estratégias pensadas e institucionalizadas em prol da ampliação não só do acesso, mas também da permanência e êxito para todos os alunos, especialmente aqueles que vivenciam condições socioeconômicas precárias que, na prática, se apresentam como desafios concretos no âmbito escolar e profissional.



Tais desafios são ainda mais potencializados em um cenário de pandemia como este vivenciado ao longo do último ano, demandando das escolas e instituições um (re)pensar de ações e estratégias para que, desta forma, consigam alcançar os objetivos, missão e função normatizados nos documentos e aspirados pela sociedade.

Assim, o presente artigo se propôs a realizar o estudo de caso acerca de duas instituições de ensino, uma de nível superior e outra de educação profissional e tecnológica, no que tange a assistência estudantil para seus públicos.

Apreende-se da referida análise que as instituições - IFPI e UFPI – também enfrentaram adversidades em face do novo cenário, assim como os alunos nelas matriculados, muitos dos quais são oriundos de famílias de baixa renda. Entretanto, priorizando o compromisso com o tripé acesso, permanência e êxito, a gestão a nível de Reitoria e *campi*, desenvolveram normativas próprias, bem como se balizaram por normativas federais e continuaram ofertando os benefícios disponibilizados anteriormente, além de outros mais específicos à demanda da conectividade.

A pandemia iniciada em meados de 2020 segue em curso, os desafios permanecem para alunos, servidores e gestores, os novos tempos ainda são carregados de incertezas, mas espera-se que o presente escrito contribua com as instituições no debate acerca da Assistência Estudantil cientes e confiantes que a educação é a ponte que promove as transformações desejadas.

## REFERÊNCIAS


BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 39, 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** — PNAES. Disponível em: . Acesso em: <https://www.google.com/search?q=Decreto+n.+7.234%2C+de+19+de+julho+de+2010.&aq=chrome..69i57j0l7.1394j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em:





[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 14, de 08 de abril de 2014. **Cria a Política de assistência Estudantil do IFPI**. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/polae-atualizada>. Acesso em: 21 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES**. Disponível em: . Acesso em: <https://www.google.com/search?q=Decreto+n.+7.234%2C+de+19+de+julho+de+2010.&aq=chrome..69i57j0l7.1394j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf> . Acesso em: 8 nov. 2019.

RÊGO, Vilson Ribamar & RODRIGUES, Gerardo Antônio. **100 anos de uma Escola Centenária**. Teresina. IFPI. 2009.

SOUSA, Livia Mesquita de. *Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.


SOUZA, Larissa Barros de; PINTO, Maria Paula Panúncio; FIORATI, Regina Célia. **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação**. Cad. Bras. Ter. Ocup. vol.27 no.2 São Carlos Apr./June 2019 Epub May 09, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2526-89102019000200251#fn01](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102019000200251#fn01). Acesso em: 27 jan. 2021.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition** (2ª ed). Chicago, IL: Universit of Chicago Press. UFPI Universidade Federal do Piauí. **Resolução Nº 008 de 11 de março de 2019 do Conselho Universitário**. Aprova o Regimento das Residências Universitárias, desta Universidade.

UFPI Universidade Federal do Piauí. **Portaria Nº 05 de 18 de março de 2020 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários**. Aprova o plano de trabalho da PRAEC no período da pandemia.

UFPI Universidade Federal do Piauí. **Catálogo de Cursos de Graduação da UFPI**. Pró-Reitoria de Ensino, 2018. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/CAT%C3%81LOGO\\_DE\\_CURSOS\\_DE\\_GRADUA%C3%87%C3%83O\\_DA\\_UFPI20180222091447.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/CAT%C3%81LOGO_DE_CURSOS_DE_GRADUA%C3%87%C3%83O_DA_UFPI20180222091447.pdf). Acesso em 27 de jan de 2021.

UFPI Universidade Federal do Piauí. **Portaria Nº 07 de 30 de março de 2020 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários**. Institui de forma excepcional e temporária o Auxílio Alimentação Emergencial.



UFPI Universidade Federal do Piauí. **Nota Informativa Nº 08, de 25 de junho de 2020 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários.** Institui em caráter excepcional e urgente, o Auxílio Alimentação Emergencial Ampliado (AAEA).

UFPI Universidade Federal do Piauí. **Resolução Nº 40 de 09 de julho de 2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Altera a Resolução Nº 049/19 – CEPEX, que regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí.

UFPI Universidade Federal do Piauí. **Resolução Nº 48 de 15 de julho de 2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho:* um estudo com egressos da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf> Acesso em: 22 jan. 2020.

XAVIER, T. R. T. M.; FERNANDES, N. L. R. **Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio:** considerações históricas e princípios orientadores. *Educitec*, Manaus, v. 05, n. 11, p. 101-113, jun. 2019.



# CAPÍTULO 39

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ABORDANDO CONCEITOS E DISCUTINDO DESAFIOS

DOI 10.47402/ed.ep.c202139939645

Helaine Simões Soares, Mestranda em Educação, UCP

### RESUMO

Tanto o conceito de gestão quanto o de democracia não se originaram no interior da escola. Como consequência, a ideia de uma gestão democrática da escola pública permanece ainda uma questão controversa. A construção de uma gestão democrática se dá pela interação de forças sociais e políticas, mirando como objetivo o bem comum, nesse caso, a qualidade da educação. Debater os desafios para a gestão democrática, suas possibilidades e limites é uma difícil tarefa, uma longa discussão a ser travada em torno do que nós, profissionais da educação, possamos realizar com ações mais efetivas e constantes em prol da verdadeira mudança que desejamos.

**Palavras-chave:** gestão escolar, gestão democrática, escola pública, tendências da gestão escolar. *Sem administração, a vida não se processaria. Mas há dois tipos de administração: e daí é que parte a dificuldade tôda. Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima. E há outra administração - à qual pertence o caso da Administração Escolar - muito mais difícil. (ANÍSIO TEIXEIRA, 1961)*

### INTRODUÇÃO

Com um significativo contingente de grandes organizações públicas e privadas, os sistemas escolares no país, desenvolveram uma diversidade de estruturas centralizadas que terminaram por tornar-se um fim em si mesmas, deixando em segundo plano as necessidades de sua clientela e da sociedade, como um todo. O processo de burocratização e de uniformização da estrutura organizacional da escola, marcado pelas muitas reformas de ensino realizadas ao longo do século XX, cristalizou a administração autoritária dos estabelecimentos de ensino basicamente afastada de seus objetivos principais, dos anseios de seu alunado, frustrando ainda mais sua superação.

Com o foco na gestão democrática, este trabalho procura compreender alguns conceitos e busca ampliar a compreensão da gestão participativa como princípio teórico e como prática. Procura ainda apresentar desafios práticos e limites institucionais da atualidade, capazes de influenciar o desenvolvimento e efetiva realização da gestão participativa nas escolas.



## SISTEMA EDUCACIONAL E SISTEMA ESCOLAR

A estrutura do sistema educacional brasileiro determina que o Estado, representado pelos governos municipais, estaduais e federal, ocupe-se da oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino, cada um deles apresentando uma relação com o mercado de trabalho. O chamado nível básico (ensino infantil, fundamental e médio) deve ser assistido por estados e municípios. Porém, e apesar das responsabilidades compartilhadas, os entes federativos possuem atribuições próprias, cabendo à União o papel de coordenar, articular e fiscalizar a educação oferecida no país e ainda elaborar e executar políticas públicas para o setor.

Quando se trata dos estabelecimentos de ensino, a estrutura organizacional prevê a coexistência de setores administrativos e pedagógicos. Coordenação pedagógica, orientação educacional em alguns casos, conselhos de classe, professores, alunos, pais e comunidade. As funções técnico-administrativas são desempenhadas pela secretaria escolar, zeladoria e multimídias (bibliotecas e laboratórios). Com a tarefa de mediar a relação entre todos, temos a direção escolar. Já o conselho escolar, diferentemente do conselho de classe, é um órgão colegiado, composto por membros da própria comunidade, eleitos ou escolhidos em processo realizado geralmente no primeiro mês do ano letivo, além de funcionários, alunos e professores. Presidindo o conselho, o diretor.

Ao falar em gestão democrática, o conselho escolar aparece como um dos atores mais importantes, justamente por sua natureza coletiva e deliberativa. Infelizmente não é possível afirmar a presença desse órgão em todas as escolas, porém a existência de um conselho escolar já é um passo na conquista da gestão democrática.

Gerir uma organização é o mesmo que administrá-la. Porém, o termo administração identifica-se com a escola tradicional. Administrar uma escola seria controlar a utilização de recursos de forma racional para se atingir um fim. (VITOR PARO, 1986) Ou seja, a partir dessa ideia de administração, está posto o problema da racionalidade dos processos, conquistar determinados objetivos e se atingir um fim. Mas a questão fundamental é: qual é o fim no caso da escola? Esta deve se ocupar com o trabalho pedagógico, o que há de mais importante. Toda equipe se mobiliza para essa finalidade, do zelador ao diretor.

Ao contrário da gestão educacional, a gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino a que estão vinculados. Aos espaços escolares, cabe desenvolver e executar sua proposta



pedagógica, administrar recursos humanos, materiais e financeiros, promover da melhor forma o ensino-aprendizado do aluno, inclusive proporcionando meios para a sua recuperação, articular-se com as famílias e a comunidade, alcançando uma efetiva integração. Para que seja considerada uma gestão democrática, a gestão da escola deve coordenar um trabalho coletivo e organizado, envolvendo todos os atores que compõem a instituição. Com base nisso, conclui-se que a gestão educacional é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todas e todos.

### AUTORIDADE E PARTICIPAÇÃO

Mais do que gerenciar recursos, no ambiente escolar administração deve significar **mediação**. (VITOR PARO, 1996) Na escola não existem administradores gerindo administrados, mas sim, processos sendo mediados para se conquistar determinados fins. Engajada pela figura do dirigente escolar, toda a equipe pedagógica se mobiliza em prol da educação, compreendendo o processo para saber com clareza quais são suas tarefas.

Até o século XIX a tarefa da administração escolar era atrair alunos para a instituição, especificamente a elite do país, até os anos 60. Esse modelo de gestão é conhecido como “científico-racional”, uma tendência a olhar para o ambiente empresarial e importar suas metodologias para dentro da escola. Seu enfoque é objetivo, neutro, técnico e burocrático. Problemas políticos não se misturam com questões pedagógicas nesse tipo de administração, como propunham Paulo Freire ou Anísio Teixeira. (DEMerval SAVIANI, 1984) Tudo deve ser planejado e coordenado de forma neutra e técnica, características da racionalidade instrumental. Autores como Libâneo (2004), Paro (2001) ou Saviani (1984) condenam esse tipo de gestão da escola que já nasceria equivocado. A educação não pode ser considerada mais um produto acabado do sistema capitalista. Mesmo sujeito a críticas contundentes, esse modelo de administração escolar ainda persiste em alguns estabelecimentos, contrariando o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Ainda nos anos 30, Teixeira e os Pioneiros da educação apontam para a necessidade de uma *gestão escolar*. (JOSÉ LIBÂNEO, 2004)

A tendência crescente, sobretudo a partir da década de oitenta, de se falar em escola democrática, lançou para a comunidade social, escolar e acadêmica o desafio de se pensar em projetos educativos alternativos, contrários à centralização de poder, geralmente, promovida pelas políticas públicas de cunho neoliberal capitalista, através do controle dos recursos para a educação, da fiscalização das propostas pedagógicas das escolas e do



trabalho docente, e também pelo boicote material das condições de trabalho dos/as profissionais da educação. Nessa perspectiva, buscar a autonomia da escola por meio da partilha de ideias, com oportunidade de deliberação; através da construção de um Projeto Político Pedagógico autêntico, com personalidade própria; e também por meio de grupos colegiados, constituídos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, são caminhos pensados e trilhados atualmente pelas escolas que perseguem a gestão democrática. (MARIA SANTOS, 2012, p.171)

Contrapondo o modelo científico de administração, o modelo crítico tem natureza sociopolítica, o que quer dizer que para a escola que tem esse tipo de gestão os assuntos sociais e políticos também interessam. O foco está nas pessoas e não na tarefa. As pessoas são importantes porque a partir delas são geradas intenções, integrações e interações. Aqui se realiza as atividades pela vontade do professor e não porque está determinado. Além disso, existe uma forte carga ética e moral para os profissionais, partindo do indivíduo a vontade de ser um educador. A escola aqui é um espaço de construção da própria sociedade. O que se constrói? Os ideais, aquilo que o currículo trás, a ética, a moral, a cultura, construídos sobre novos valores ou fortalecendo os já existentes. Participam profissionais, alunos, famílias e toda a comunidade. No modelo crítico de administração do espaço escolar a eficiência do processo também é o objetivo central, porém, o enfoque essencialmente científico racional interessa-se por números e índices. Para o modelo crítico, a eficiência diz respeito a formação do ser humano enquanto ser histórico, produtor de cultura. Fruto dessa visão, a gestão participativa da escola fundamenta-se no princípio da AUTONOMIA, que significa a capacidade das pessoas para a livre determinação. A participação significa a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão escolar.

A autonomia das escolas é de certa forma, ponto conquistado e positivo, pois, busca desburocratizar os processos. Porém as autoridades passaram a transferir responsabilidades para a instituição escola e sua comunidade, fazendo com que assumam compromissos que deveriam ser públicos e não baseados em parcerias. (JORGE NAJJAR, 2013) Lutar pela democratização é lutar pelas condições de exercício pleno da autonomia, o que pode ser alcançado com a efetiva participação de todos.

## LIDERANÇA NA ESCOLA

Considerando as mudanças por que passou o *mundo do trabalho* no último século, é preciso admitir que com a administração do espaço escolar não foi diferente. Segundo Garbin e Almeida (2008), os anos noventa marcaram profundamente o sistema educacional brasileiro. A estrutura funcional de uma escola pode ser definida em seis grupos de atividades: A direção é o papel desempenhado pelo diretor e seus assistentes, quando existem. Sua tarefa é organizar,



coordenar e gerenciar observando as normas do sistema educacional; Atividades de apoio Técnico-Pedagógico compreendem as funções da coordenação pedagógica e orientação educacional. Já o coordenador monitora, avalia e controla as atividades pedagógico-curriculares desenvolvidas pela escola. Ao orientador cabe a função de mediador na relação entre escola, pais e comunidade, além de auxiliar os professores no acompanhamento dos alunos; O Apoio Administrativo é representado pela secretaria que cuida de processos burocráticos, documentação e registros. A atividade de serviços gerais reúne a zeladoria que cuida da conservação e limpeza da escola e a vigilância que cuida de orientar aos alunos quanto às normas de segurança e regras disciplinares. O conselho da escola, como dito anteriormente, tem papel consultivo, deliberativo e de fiscalização. As Instituições auxiliares da escola são representadas pelas Associações de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil. O corpo docente é composto por professores e o discente pelos alunos.

Afora as diferenças entre estados e municípios e também entre as próprias escolas, o que se pode destacar é que todas as atividades têm importância no processo educativo, embora em muitos casos o dirigente assuma uma postura autoritária e despótica, impondo sua autoridade, não permitindo que os demais atores participem de adequadamente dos processos decisórios.

Silva (2001), mostra em estudo que relaciona cultura escolar, hierarquia, autoridade e participação, que a interação entre a cultura e o modo organizacional da instituição escolar, que gera comportamentos, reinterpreta normas e papéis e comportam diferentes valores e crenças de seus atores, produz experiências concretas e realizações que se desenrolam no interior da escola. Completa frisando que a legitimidade da autoridade atribuída a alguns sujeitos advém das regras instituídas e da hierarquia dos cargos, mas deixa de existir se não são reconhecidas pelos atores que estão nessa relação.

Liderar não é mandar, mas a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. O administrador deve influenciar o comportamento dos indivíduos da equipe e direcioná-los de acordo com os objetivos. A liderança ao contrário do que se pensou até pouco tempo não é uma característica pessoal do sujeito. Já a expressão “gerência” vem sendo rebatida ao longo dos anos pelos mais diversos pesquisadores, justamente pelo sentido instrumental que evoca. No caso dos diretores e diretoras é possível dizer que esses administram a escola, pois tem a atribuição de se relacionar com instâncias superiores, tudo que diz respeito às leis, orientações para sua aplicação, secretarias de educação ou delegacias de ensino, Conselhos Tutelares e em



casos necessários com a Vara da Infância e da Juventude. Seu posicionamento fundamentado nos princípios da gestão democrática deve atender a descentralização do poder, delegando tarefas, envolvendo a equipe toda para decidir em conjunto, permitindo a participação ativa de outros membros da escola, pais e alunos. Finalmente, mediar como forma de administrar a escola.

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins). (DERMEVAL SAVIANI, 2000, p.208)


## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

As importantes transformações científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas tornaram ultrapassado nosso antigo modelo de desenvolvimento industrial e passaram a exigir o aumento da base de conhecimentos necessários para produzir uma mão-de-obra mais flexível e capaz de se adaptar às recorrentes inovações. Isso demandou não somente a universalização da educação escolar, como também a necessidade de garantia de um ensino de qualidade para todos.

No campo da política, o esforço pela redemocratização do país nos anos oitenta proporcionou a reestruturação crescente de setores da sociedade civil e a participação popular em questões de interesse nacional. No setor da educação, isso significou um aumento da cobrança popular por um ensino de qualidade e acessível a todos. As experiências de reformas de ensino efetivadas desde então por administrações estaduais e municipais, nos diferentes estados do país, colocaram em prática instrumentos que objetivavam reprogramar a estrutura da escola sob um modelo mais democrático.

As bases para uma gestão democrática da escola pública foram lançadas no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 e posteriormente reforçadas pelas constituições estaduais e leis orgânicas dos municípios. Baseando-se nessa premissa, a escolha deve ser por um regime político e um conjunto de normas plural e descentralizado, o que ampliaria o número de atores capacitados a tomar decisões, e que solicita a participação supondo a abertura, na escola, de novas arenas públicas de deliberação e decisão (CARLOS CURY, 2002, p.170). Entretanto, a estrutura da escola brasileira até então se apresentava hierarquizada e profundamente burocratizada, refletindo a organização do próprio sistema de ensino. Encerrava





o poder e a autoridade na figura do diretor e o transformava no único responsável pela tomada de decisões, exercendo o papel de subordinado do Estado e da comunidade (VITOR PARO, 1992, p. 43).

Apesar da brevidade com que aborda a questão da gestão da educação, ao estabelecer os princípios que devem reger o ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editada em 1996 estabelece que um deles é a gestão democrática/participativa. (TÍTULO 2 ARTIGO 3-8). Quer dizer que ao falar em gestão democrática, evoca-se um ideal de gestão em que todos, inclusive alunos, pais e membros da comunidade, participam das decisões e onde a direção atua junto com o restante da equipe escolar. As decisões são coletivas e não há um único responsável pelo sucesso ou derrocada da instituição. Um exemplo está no Projeto Político Pedagógico, que segundo a LDB não é possível senão dentro de uma gestão democrática (TÍTULO 4 ARTIGO 14-1).

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Na gestão participativa o diretor canaliza o trabalho das pessoas, integrando-as na direção dos objetivos. Cooperativo, articulador, participativo, organizador, tendo autonomia e uma visão global em sua atuação nos processos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. O mais importante nesse tipo de gestão são as pessoas, fundamentais para os processos mediadores dentro do trabalho pedagógico. Aqui a liderança do diretor atua como canalizadora e catalisadora do trabalho das pessoas, integrando-as na direção dos objetivos propostos.

Para alcançar tais objetivos e o efetivo desenvolvimento de uma gestão democrática da escola é necessário muito mais do que alterações de cunho estrutural. São urgentes mudanças de paradigma que corroborem para a construção de uma proposta educacional alternativa. Precisa vencer a racionalidade empresarial e burocrática e constituir-se como um fazer coletivo, dinâmico, mutante e baseado nos valores emergentes da nova sociedade do conhecimento. (GENUÍNO BORDIGON e REGINA GRACINDO, 2000)



A participação de todos é imprescindível, devendo ser facilitada à comunidade, para que possa ser efetivada. Para o bom funcionamento da escola deve haver muito diálogo, entre a comunidade, além de flexibilização e transparência, tornando a gestão democrática. A fim, de se alcançar uma escola igualitária deve-se radicalizar as experiências democráticas, tanto no interior da escola quanto na sua relação com a sociedade. (JORGE NAJJAR,2013)


## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E LIMITES DA PRÁTICA

De acordo com a bibliografia pesquisada e com base em nossa própria experiência, é possível concluir que a ideia e a prática de uma gestão participativa da escola estão ainda distantes do desenvolvimento esperado para as instituições de ensino.

Foi possível observar que o processo de transformação histórica muito tem influenciado no perfil do gestor escolar. Considerando que todo processo de mudança deixa marcas, com o administrador escolar não foi diferente. Os anos 90 deixaram marcas profundas no sistema educacional brasileiro.

A discussão sobre a proposta de autonomia da escola, exposta nos documentos legais e reforçada nos projetos de reforma conduzidos no país até aqui não é vivida no cotidiano desses estabelecimentos. Parece ter servido apenas como mecanismo de transferência de responsabilidades para as escolas, atendendo aos objetivos de desresponsabilização do Estado com a escola pública. Essa autonomia não tem servido à definição de uma identidade própria da instituição de ensino, solidificado em seu projeto político pedagógico. A esse respeito a construção efetivamente coletiva desse projeto aparece mais no discurso que na prática das escolas, contribuindo muito pouco para o processo de renovação da prática docente.

Os estudos apontam que um processo de mudança no modelo de administração das escolas está em curso. Porém, a intenção de democratizar a escola parece esbarrar, cotidianamente, em obstáculos concretos resultantes do sucateamento das condições de funcionamento dessa instituição, tanto em relação aos recursos materiais, quanto a capacitação de seus profissionais. Portanto, a escolha de diretores através de eleições, a elaboração do projeto político pedagógico, e conselhos escolares, processos básicos para a conquista de uma efetiva democratização da escola, se tornam estanques de suas potencialidades e reduzidos a mera formalidade que a instituição cumpre de maneira ritual, ou continuam fortalecendo os



mecanismos de favorecimento dos interesses particulares, sem contribuir para a efetiva democratização das oportunidades de a população ter garantido um ensino de melhor qualidade.

Acreditamos que a gestão democrática só será possível quando a comunidade escolar estiver verdadeiramente envolvida na compreensão da palavra, em sua concepção, não apenas conceitual, mas também, às vivências dos professores, desde as escolas mais distantes até os grandes colégios das regiões mais desenvolvidas do país.

Assim, a gestão democrática não é apenas a base para conquista da autonomia e da construção de uma forma coletiva de administrar, mas também é, fundamentalmente, uma necessidade e, como tal, deveria ser o objetivo comum de todos que atuam no universo escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Janaína. Garbin, Tereza. **Gestão democrática da escola pública: limites e possibilidades**. 2008. Trabalho de conclusão de Curso, Programa de Desenvolvimento Educacional, UNOESTE. Disponível em [www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/...pde/artigo\\_tereza\\_garbin.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/...pde/artigo_tereza_garbin.pdf). Acesso em 21 de fevereiro de 2019.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: AGUIAR, Márcia Ângela & FERREIRA, Naura Syria C. (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p.147 – 176

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CURY, Carlos R. Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.18, n.2, jul/dez., 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**. SP, Cortez, 2008, 6 ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NAJJAR, Jorge (2013). **Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana**. *Movimento-Revista De educação*, (13). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i13.165>

PARO, Vitor Henrique. **O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública**. *Em Aberto*. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.

**Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996.



**Administração escolar:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

**Gestão democrática da escola pública.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, Cortez, 1984. \_\_\_\_\_. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 13. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação:** alguns elementos para reflexão, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo e. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino:** a contribuição docente à construção da autonomia da escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183. ago-nov. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.



# CAPÍTULO 40

## DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO POR MEIO DOS PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO

**Vanessa Machado Rodrigues**, Especialista em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano - SP. Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH-FEFF/UFAM

**Geane das Chagas Silva**, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - AM. Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH-FEFF/UFAM

**Cleverton José Farias de Souza**, Doutor pela Universidade de Pernambuco - PE, Professor da Universidade Federal do Amazonas - AM, Vice líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH-FEFF/UFAM

**Lúcio Fernandes Ferreira**, Orientador, Doutor, Universidade Federal do Amazonas - AM, Programa de Pós-graduação em Educação, Líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH-FEFF/UFAM

### RESUMO

A educação especial inclusiva tem como princípio assegurar os direitos de acessibilidade e atendimento especializado na rede regular de ensino. Por essa razão, todos os indivíduos, especificamente aqueles com deficiência auditiva, têm o direito à educação. A inclusão dos deficientes auditivos iniciou há mais de 150 anos com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857, mas foi a partir da década de 60 que a atenção, reflexões e grandes mudanças começaram a acontecer para essa população. Importantes marcos históricos registraram o reconhecimento e a atenção a essa população que estava às margens das políticas públicas. O conceito de pessoas com Necessidades Educativas Especiais – NEE–, trouxe para a luz a necessidade de atenuar ou neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos em suas singularidades, por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, lingüísticas, síndromes variadas, altas habilidades e sua reafirmação veio com a declaração de Salamanca em 1994, sendo um documento primordial para a educação inclusiva. No mesmo ano em que a declaração de Salamanca foi sancionada, no Brasil, a lei nº 10.098 de 1994 assegura a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Posteriormente, o decreto nº 5.626 de 2005, reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como forma de comunicação e expressão. Diante desse cenário, a inclusão do deficiente auditivo foi se consolidando com os documentos em consonância com a constituição brasileira. Dessa maneira, o presente estudo apresenta reflexões históricas marcantes do deficiente auditivo e da comunidade surda na perspectiva da educação especial inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial Inclusiva, Deficiente Auditivo, Libras.



## INTRODUÇÃO

A inclusão do deficiente auditivo faz parte dos debates em torno da educação inclusiva que, por sua vez, tem suscitado reflexões acerca da acessibilidade e permanência dos alunos em salas regulares com a garantia de aprendizagem e aquisição de habilidades necessárias para a sua participação na sociedade (BRASIL, 2000). Para que isso aconteça, é preciso de apoio, políticas públicas, formação de professores, adequação do currículo escolar, nos critérios de acessibilidade, como também a inclusão do intérprete de línguas em sala de aula regular para auxiliar o professor com atendimento especializado (BRASIL, 2002; BRASIL, 2000).

É um processo de constante aprendizagem de todos na sociedade, o olhar para as “desigualdades com igualdades”, no qual cada um tem sua individualidade, característica, e identidade para se desenvolver com respeito e autonomia, de acordo com o ambiente no qual está inserido (NERY JUNIOR, 2014).

A Constituição Federal, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – PNEEPEI – (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; UNESCO, 1994), asseguram o direito à inclusão de todos com atendimento às suas NEE, englobando os educandos com deficiência (deficiente auditivo), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Estudar e refletir a inclusão do aluno com deficiência auditiva vem se constituindo como uma necessidade crescente na realidade escolar. Isso se faz necessário devido aos impactos na vida desse indivíduo, que apresenta em sua singularidade, limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, lingüísticas. Portanto, sofre consequências psicológicas e escolares e dificuldade no convívio em sociedade ao longo do desenvolvimento de sua vida (FRANCELIN; MOTTI; MORITA, 2010; VIEIRA, et al., 2012).

O presente texto apresenta os processos históricos marcantes da educação especial inclusiva com ênfase no deficiente auditivo e uma breve reflexão dessa população no ambiente escolar.



## 1- BREVE CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO COM ÊNFASE NOS DEFICIENTES AUDITIVOS


A história da educação dos deficientes auditivos e das comunidades surdas está diretamente atrelada ao percurso da Educação Especial Inclusiva da nossa sociedade. Segundo Bueno (1994), a educação do deficiente auditivo se desenvolveu no Brasil a partir da criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (hoje é reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –) no Rio de Janeiro em 1857, de forma paulatina e sempre insuficiente para atender à demanda. Ao longo de mais de 150 anos, os desafios, diálogos, aprendizagens, troca de informações, idéias, discussões, acertos e erros estão sendo construídos e desconstruídos a todo momento, envolvendo toda a sociedade brasileira. Nessa perspectiva, não é somente responsabilidade dos governos e instituições e sim de toda a população brasileira, visto que a educação nacional é de todos e para todos (BRASIL, 1988).

Posteriormente à criação do Instituto Imperial em 1857, surge a segunda escola especial para o deficiente auditivo, o Instituto Santa Therezinha em 1929, Campinas, interior de São Paulo, dessa maneira há uma estagnação na expansão do suporte para esse indivíduo desde a criação do primeiro instituto (BUENO, 1994, MAZZOTA, 1996). Cabe ressaltar que, apesar do avanço obtido a partir de 1929, é a partir das décadas de 1960 e 1970 que os maiores progressos são obtidos (período onde houve criação de instituições especializadas no suporte ao deficiente auditivo no Brasil), com crescimento expressivo no número de atendimentos à essa parcela da população (BUENO, 1994, SILVA, 2010).

Em 1948, em meio ao fim da Segunda Guerra Mundial, surgem várias discussões e diálogos da comissão das Organizações das Nações Unidas – ONU – para proteger as minorias e que resulta na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esse importante documento veio para assegurar e afirmar dentre os seus vários conteúdos, o direito à educação. No artigo 26, parágrafo primeiro, a declaração afirma que:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948, p. 6).

Dessa maneira, todos os seres humanos com deficiência ou sem deficiência têm o direito assegurado em ter uma educação de qualidade e gratuita há quase 72 anos.



Em 1978, a Comissão Britânica de Educação, presidida por Helen Mary Warnock, dedicou-se a escrever o relatório Warnock (WARNOCK, 1978) que enfatizou a educação especial e as NEE. Foi nesse relatório que surgiu pela primeira vez o conceito NEE que é utilizado até os dias atuais (WARNOCK, 1978). Nesse sentido Madureira e Leite ressaltam que:

A utilização deste conceito representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica mas, sobretudo, uma intenção efectiva de mudança na forma de perspectivar a Educação Especial e consequentemente a Educação dita “regular”. (MADUREIRA; LEITE, 2003, p. 27).

O reconhecimento da terminologia NEE foi e é um grande avanço para a perspectiva da educação especial e inclusiva que reconhece e responde às necessidades e as diferenças diversas dos alunos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem individualizado. Ropoli et al. afirmam que:

Aluno com necessidades educativas especiais é aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sociofamiliar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em suas aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo. (ROPOLI, p. 130).


Essas mudanças e a introdução do conceito do público da educação especial foram e são importantes para que toda a população possa reconhecer os educandos com NEE, que por muitas vezes se tornam invisíveis aos olhos da sociedade no qual estão inseridos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996) os artigos 58 e 59 expressam que a educação especial contempla os educandos com NEE (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) e que eles são o público da educação especial.

Não somente esse público, mas todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantidos no artigo 5º da Constituição Federal de 1988. A mesma constituição também afirma no artigo 205 que:

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

Antes da Constituição Federal, o Estado não tinha o dever formal de garantir a educação de qualidade na rede pública de ensino.





Após 40 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirmar o direito a todos à educação ocorre a homologação e afirmação na Constituição brasileira do mesmo direito, reafirmando que a lei é de todos e para todos.

Pouco tempo depois, em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), outro marco importante na história da educação brasileira. O ECA é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes brasileiras e está em sintonia com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com diversos outros documentos emitidos pelos setores responsáveis pela educação especial no Ministério da Educação – MEC –.


Segundo o ECA, nos artigos 2º e 4º, a criança é considerada como sendo a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Eles afirmam ainda que cabe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público zelar por essas crianças e adolescentes da sociedade brasileira, garantindo a eles acesso à: saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, profissionalização, dignidade e respeito (BRASIL, 1990). Nessa perspectiva, zelar e garantir qualidade de educação dessas crianças e adolescentes com ou sem deficiência é primordial para cumprir o que é direito de todos para todos.

Posteriormente ao ECA, foi sancionada a lei para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida através da lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000), sendo esse mais uma dispositivo legal que veio para acrescentar e colaborar com as pessoas com necessidades especiais. No artigo 1º é assegurado a “acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (*sic*) ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos”.

Nessa mesma lei é possível encontrar a definição do termo “acessibilidade” e “barreiras”, além do termo “pessoa com deficiência”. Conforme o artigo 2º dessa lei, a definição para acessibilidade e barreiras são:

Acessibilidade: a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000).

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de



seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2000).

Já no artigo 2º, parágrafo 3º, essa lei define o que deve ser considerado um pessoa com deficiência:


Pessoa com deficiência: é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, a Organização Pan-Americana e a Organização Mundial de Saúde desenvolveram a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (2008), sendo que essa classificação pertence à “família” das classificações internacionais para aplicação em vários aspectos da saúde dos seres humanos. A CIF é uma classificação com linguagem comum para todos terem o acesso ao mesmo entendimento da informação, isto é, o objetivo é de unificar, padronizar e classificar as terminologias que descrevem a saúde e os estados relacionados à ela. É nesse documento que a definição de deficiência está em consonância com a lei nº 10.098 de 2000 para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000) e assegura que a deficiência, no caso dessa reflexão, o deficiente auditivo, é “qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função corporal” (CIF, 2008, p. 21).

Após a lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000) criada para as pessoas com alguma deficiência, mais caminhos foram abertos e mais reflexões e diálogos foram alcançados. Dessa maneira, em 2002, o INES e o Congresso Nacional reconhecem a língua brasileira de sinais para promover a inclusão social dos deficientes auditivos.

A lei nº 10.426 de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece a LIBRAS como forma de comunicação e expressão, onde o sistema linguístico de natureza visual-motora de pessoas surdas do Brasil passa a ser reconhecido. O artigo 3º do decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), garante que “Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”. Já os artigos 22, 23 e 24 asseguram o direito à educação da pessoa surda ou do deficiente auditivo na rede regular de ensino com o apoiado atendimento educacional especializado – AEE – para o desenvolvimento de complementação curricular.

Outro marco importante é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esses dois documentos trouxeram uma reflexão e uma efetiva colaboração



para que os deficientes auditivos fossem incluídos em suas desigualdades em um mesmo ambiente com os mesmos direitos. Dessa maneira, segundo a PNEEPEI, deve-se:

(...) reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, compreender primeiramente esses marcos históricos da nossa educação é primordial para que possamos entender e refletir sobre esse momento e assim, caminhar rumo ao entendimento educacional, social, e cultural dessa população ainda excluída da sociedade.

## **2- CULTURA SURDA, IDENTIDADE E COMUNIDADE SURDA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS**

Com intuito de esclarecer alguns pontos importantes do cotidiano de um indivíduo com deficiência auditiva, enfocaremos os conceitos, princípios e fundamentos da cultura, identidade e comunidade surda.

Partiremos dos conceitos básicos quanto à deficiência auditiva que, segundo a ONU e a Organização Pan-Americana as deficiências “podem ser temporárias ou permanentes, progressivas, regressivas ou estáveis, intermitentes ou contínuas” (CIF, 2008, p. 24) e podem ou não afetar um ou mais dos cinco sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato). Portanto, no caso dessa reflexão, a deficiência auditiva é considerada uma deficiência sensorial por afetar um dos sentidos, a audição.

A surdez, segundo Monteiro, Silva e Ratner (2017), configura-se pela redução ou ausência total da capacidade de ouvir sons, sendo classificada em dois tipos, a perda auditiva condutiva (obstrução da orelha, tampão por cera de ouvido, perfuração dos tímpanos, etc.) e a perda auditiva neurossensorial (quando ocorre danos nas células ciliadas da cóclea).

Alves apresenta a função do sistema auditivo:

O Sistema Auditivo é responsável pela identificação e reconhecimento dos diferentes sons do nosso ambiente, se configurando como de fundamental importância para o nosso desenvolvimento, já que as informações coletadas pela audição nos auxiliam no desenvolvimento da linguagem, e na comunicação oral com outros indivíduos. (ALVES, 2012, p. 77).

Nesse sentido, a audição caracteriza-se pela forma como o homem faz conexão com o “mundo sonoro” e com a linguagem própria da espécie humana. A oralidade é o principal instrumento de comunicação da humanidade, em que a audição ganha papel de destaque na



aprendizagem em processos fundamentais como o ato de ler e escrever, da mesma maneira que atua diretamente nas relações sociais (SANTOS; LIMA; ROSSI, 2003).

As pessoas com deficiência auditiva não tem dificuldade em conviver com sua característica peculiar, mas em se fazerem entender para se comunicar com os ouvintes, por não compartilharem do mesmo tipo de comunicação (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2017). Os indivíduos com algum prejuízo em sua audição são sociáveis e precisam se comunicar apesar de sua condição, necessitam estabelecer transmissão de informação com outras pessoas, conhecer coisas novas, visto que essa convivência permitirá o alcance do desenvolvimento básico necessário (GOMES, 2018).

Com essas práticas cotidianas, todo e qualquer cidadão, por meio da convivência com pessoas de diferentes singularidades, alcançam a construção de sua significação pessoal, sua identidade. Vygotsky (2009, p. 570), afirma que “As identidades não se constroem no vazio”, remetendo a construção pessoal por meio da inserção no contexto social com todas suas diferenças, suas particularidades, mas somente por intermédio desta, se possibilitará o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais, afetivas, entre outras.

Nos processos sociais de construção e desenvolvimento ímpar, encontra-se a cultura surda, que para Gomes, se refere ao:

(...) modo de o sujeito surdo compreender o mundo e modificá-lo, tornando-o acessível e ajustando-o com suas percepções, e isso contribui para que sua identidade seja definida. Isso inclui a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de um povo surdo. (GOMES, 2018, p. 22).

Strobel (2015) define a cultura surda como os comportamentos, valores, regras e crenças das pessoas com deficiência auditiva, tendo como ferramentas principais as experiências visuais e linguísticas. Nessas culturas, encontram-se histórias e literaturas específicas dos surdos, trejeitos e expressões faciais e corporais, piadas, brincadeiras, didáticas surdas, entre outras.

A luta da comunidade surda por igualdade e respeito a sua cultura tem sido constante, especialmente quanto ao respeito aos seus direitos no espaço linguístico nas áreas educacional e social. É preciso notar e respeitar a cultura e identidade surda, valorizando sua forma de comunicação peculiar, que é a LIBRAS como sua língua oficial (LIMA; CONCEIÇÃO, 2015).

A língua de sinais possibilita a interação da comunidade surda com o mundo e permite o desenvolvimento de suas habilidades sociais, culturais e educativas, pois somente através de



sua linguagem será possível o acesso a jornais, revistas, livros, as coisas do mundo, havendo a interação com a cultura ouvinte.


Entretanto, existem muitas críticas quanto à adaptação à diferença entre a cultura ouvinte e surda, pois questiona-se a sua legitimidade devido a muitos aspectos da cultura surda serem oriundos da cultura dos ouvintes e seus traços são perceptíveis, podemos observá-los na música, na poesia surda, nos livros adaptados, entre outros. É necessário respeito à apreensão das diferenças, porque suas linguagens são distintas tornando os resultados também diferenciados (GOMES, 2018).

Respeitando o processo de apreensão da cultura surda e considerando suas particularidades, faz-se necessário a compreensão da identidade surda. Segundo o dicionário Michaelis (2020), identidade é “Estado de semelhança absoluta e completa entre dois elementos com as mesmas características principais” e também traz outra definição considerável para nosso estudo, “Série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las”.

Skliar (2011) complementa a definição supracitada, dizendo que a identidade surda está em constante construção, sofrendo alterações frequentes. Este processo origina outras identidades, tais como: a flutuante, presente onde os surdos vivem; a incompleta, surdos que reproduzem a identidade ouvinte; a transição, transição do mundo ouvinte para identidade surda porque nunca tiveram contato com a cultura surda anteriormente; híbrida, surdos que nascem ouvintes; e a surda, fazem uso das experiências visuais para determinar comportamentos e ações.

De acordo com Santana e Bergamo (2005), a maioria das pesquisas relacionadas às particularidades da surdez, apresenta a identidade surda relacionada ao uso da língua de sinais, sendo possibilitada apenas na comunicação com outro surdo. Porém, este contato na realidade, amplia as possibilidades de interação, compreensão, diálogo e desenvolvimento educacional. Verdadeiramente, usar a linguagem de LIBRAS ocasiona novas oportunidades, e conseqüentemente, dará identidade ao indivíduo surdo.

O processo de construção da identidade dos surdos é algo perceptível e importante, por ser a construção de uma ‘política afirmativa’, ganhando *status* de uma cultura verdadeiramente singular, diferente na sua essência (CROMACK, 2004). A convivência com seus pares ampliam



as possibilidades de afirmação e construção desta identidade, esse direito de conviver com o seu igual é fruto de muitas lutas na busca por seu espaço em uma sociedade ouvinte.

Percebemos, com base na literatura, que todos os surdos têm sua própria identidade alicerçada nas práticas sociais, demonstrando a necessidade da sua presença diante da diversidade existente (surdos e ouvintes) em todo contexto social. Por meio dessa convivência, surgem as comunidades surdas.

Para nossa melhor compreensão do significado de comunidade, abordaremos primeiramente o seu conceito, o dicionário Michaelis nos apresenta três definições importantes:

- 1 - Qualidade ou estado daquilo que é comum a diversos indivíduos.
- 2 - Grupo de pessoas que vivem em comum e cujos recursos materiais pertencem a todos.
- 3 - Conjunto de pessoas que vivem numa mesma região, com o mesmo governo, e que partilham as mesmas tradições históricas e/ou culturais. (MICHAELIS, 2020).


Gomes (2018), estabelece a comunidade surda e ouvinte como uma composição formada por pessoas com particularidades diferentes, com todas as imperfeições e qualidades humanas. Também podemos considerá-la como a convivência em prol de um propósito em comum, sempre buscando a melhoria de todos de forma igualitária.

Na convivência com a comunidade de deficientes auditivos, o indivíduo entra em contato com seus pares, troca de experiências, e principalmente, constrói um sentimento valoroso de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. O cerne da questão tem como principal conexão a língua de sinais, a cultura circundante e a própria pessoa com deficiência auditiva. Com base nisso, eles passam a sentir cidadãos por ampliar a comunicação surdo/surdo e surdos com pessoas que usam LIBRAS, o que resulta no compartilhamento de experiências, saberes e informações (SANTOS; MOLON, 2014).

Consideramos que o entendimento com a comunicação/convivência são fatores preponderantes para a pessoa com deficiência auditiva, possibilitando desenvolver suas potencialidades na perspectiva de encaminhar todas as possibilidades de melhorias relacionadas aos aspectos culturais, sociais, psíquicos, afetivos e culturais.

### **3- INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE AUDITIVO: ENTRE O REAL E O DESEJADO**

A escola é um direito de todos para todos (BRASIL, 1988). Para ela existir para todos é preciso muito mais do que uma estrutura física, paredes e muros. É necessário e indispensável que as pessoas, sejam elas, educandos, funcionários, corpo docente e a comunidade na qual ela



está inserida estejam alinhadas para que essa “comunidade escolar” exista. É nesse ambiente que os laços afetivos se concretizam e que aprendizagem e troca de experiências acontecem, pois as pessoas com suas diversidades coabitam e existem em um mesmo ambiente. (BOLSANELLO, 2005)

Após algum tempo, a escola tomou outros rumos e a mais prejudicada nessa história foi a própria educação. Segundo Mantoan:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Diante desse cenário, a educação inclusiva surgiu como uma grande ruptura no sistema educacional de ensino, trazendo um novo recomeço no qual “o educando é, acima de tudo, digno de respeito em sua dignidade como pessoa” (BRASIL, 1994, p. 132)". Segundo Ropoli et al.


A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (ROPOLI, 2010, p. 7).

A inclusão educacional não fixa os perfis dos alunos, as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades educativas de todos os alunos com suas diferenças e que é estruturado em função dessas necessidades individuais (MANTOAN, 2003). Dessa maneira, Bolsanello afirma:

Todos os alunos têm necessidades educacionais comuns que são atendidas pelos professores e se relacionam às aprendizagens dos conteúdos escolares. Todos os alunos têm necessidades educacionais individuais, uma vez que possuem diferentes capacidades, interesses, níveis, ritmo e estilo de aprendizagem. Alguns alunos têm necessidades educacionais especiais, exigindo tanto uma atenção específica quanto recursos e metodologias educacionais adicionais. (BOLSANELLO, 2005, p. 3).

Cabe ressaltar que os deficientes auditivos têm necessidades individuais e carecem de atendimento especializado, apoio da comunidade escolar dentro e fora de uma sala de aula para que possam ser incluídos em todas as atividades escolares e assim ser preparado e instruídos para a vida em sociedade.

As leis em vigência, Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) dispõem contrariamente à educação do deficiente auditivo defendidas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), uma vez que a política indica a educação dessa população na mesma classe comum, porém sinalizando veladamente uma educação voltada aos



princípios dos ouvintes, nos seus moldes, atribuindo à LIBRAS o “caráter instrumental” e não como uma língua oficial em nosso país (LODI, 2013).

Esta mesma autora, salienta quanto às adaptações as quais o aluno surdo necessita diante do contexto de ensino-aprendizagem no ensino regular:

[...] cabe aos alunos surdos adaptarem-se às metodologias de ensino pensadas para os ouvintes, a aos intérpretes responsabilizar-se pelos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, sem qualquer consideração [...] sobre o momento de desenvolvimento de linguagem em que se encontram as crianças surdas e sobre a importância da relação professor-alunos para o ensino e aprendizagem escolar. (LODI, 2013, p. 60).

Na perspectiva quanto a prática do professor, existem observações pertinentes referentes ao processo escolar do aluno deficiente auditivo. Fernandes (2014, p. 146) nos traz observações consideráveis: “essa relação entre professores que não sabem LIBRAS ensinando alunos que tampouco sabem LIBRAS e português, resulta um processo de letramento desqualificado, repleto de vazios conceituais e de conhecimentos sociais fragmentados.” O autor ainda salienta que tudo leva a uma simulação de domínio de conhecimento ou um “faz de conta” que não surte nenhum resultado significativo para a vida do aluno, podendo ser observado nas produções quando comparadas às das crianças/adolescentes da mesma idade.

Um caminho a ser trilhado é o de instituir a LIBRAS como língua oficial dos deficientes auditivos na escola, mas esse processo demanda novas práticas pedagógicas, respeitando os princípios “discursivos e enunciativos” da língua de sinais, como incluir adaptações curriculares quando necessárias, aspectos da cultura e comunidade surda, assim como, é crucial a inclusão de professores com deficiência auditiva na escola regular (LODI, 2014).

O cenário apresentado evidencia que toda a questão da escolarização do aluno com alguma deficiência ou necessidade relacionada ao aparelho auditivo tem suas particularidades e estas precisam ser consideradas no momento das atividades pedagógicas dentro da sala de aula. O professor e demais profissionais da escola precisam estar munidos não somente de processos, métodos e atividades adequadas, como também estar providos de conhecimentos da LIBRAS.

O desconhecimento acerca da LIBRAS pelas pessoas envolvidas no contexto escolar (professores, pedagogos, pessoas do setor administrativo, bibliotecário, entre outros) e as adequações aos processos educativos podem ser um dos inúmeros influenciadores negativos em todas as garantias legais dos últimos anos, atravessando um caminho desde o ensino básico até o ensino superior. Silva relata em sua obra que:





[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações. (SILVA, 2005, p. 43).

Infelizmente existem outros fatores agregados, como métodos, estratégias de ensino, desconhecimento por parte do professor que podem afetar a escolarização do deficiente auditivo, ficando evidente após a conclusão da formação básica desse público uma carência de habilidades básicas de acordo com seu nível de ensino quando comparado a outros aluno.

Um fato importante, com base em leis como o Decreto nº 5.626 de 2005, é pôr em prática efetivamente a LIBRAS. A normativa menciona a importância da formação do professor e do instrutor dessa modalidade de língua para a inclusão dos alunos que necessitam de seu auxílio no contexto escolar, como também, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Gomes (2018, p. 52) faz as seguintes reflexões: “Mas se não tivermos profissionais capacitados, qualificados para ensinar, como poderíamos falar de oportunidades de educação?” Essa qualificação deve partir do aprendizado em LIBRAS, inicialmente, porque a linguagem é o principal meio social e de comunicação desse aluno. Em sua outra indagação: “Como poderíamos falar de oferecermos uma educação equivalente aos surdos, com o mesmo direito, se nós não tivermos profissionais capacitados?”, essa capacitação profissional torna-se a mola propulsora da inclusão eficaz desse educando no ensino regular, permitindo a garantia de parte dos seus direitos.

Somente a formação universitária dos licenciados que atuam na área docente não será suficiente para a inclusão acontecer. O professor precisa munir-se de atitudes inclusivas através da observação e identificação de limitações e dificuldades na escolarização, usar das adaptações curriculares condizentes com a necessidade do aluno deficiente auditivo e empregar Programas Educacionais Individualizados – PEI – e atividades em grupo objetivando a interação com outros alunos. Dessa forma, a aprendizagem se tornará prazerosa e estimulante, fomentadora de atitudes positivas e da eliminação de barreiras diante do diferente para essa comunidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial Inclusiva vem sendo pensada, discutida e alterada há muitos anos para que todos, com suas diferenças e desigualdades, tenham o direito e auxílio necessário durante o seu caminho escolar. A diversidade não deve ser baseada no agrupamento e identificação de uma mesma característica (por exemplo, deficiente auditivo) e sim na multiplicidade de todos igualarem suas diferenças.

Cabe ressaltar, que os ambientes escolares inclusivos são fundamentais como um espaço de todos e para todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades individuais, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos.

É necessário o apoio integral de todos para que as escolas e seus profissionais possam ser continuamente capacitados, que sociedade possa respeitar mais a individualidade de cada um, que as famílias possam amparar e ser amparadas em suas dificuldades e facilidades e assim encontrar nessa via de mão dupla o apoio que todos necessitam.

Há um longo caminho a ser percorrido para os deficientes auditivos, e embora muito já tenha sido alcançado, certamente há passos para serem galgados. O fato de refletir sobre os deficientes faz com que nossas inquietações possam ser pensadas e ouvidas, para que juntos possamos encontrar melhores caminhos para que todos tenham acesso e atendimento em um mesmo espaço e finalmente possam ser respeitados e valorizados nas suas semelhanças e diferenças.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPPEAM –, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC –, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelo financiamento deste capítulo de livro.



## REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. Caracterizando a Surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. **Revista Lugares de Educação**, v. 2, nº 2, p. 75-92, 2012.

BOLSANELLO, M. A. et al. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular (caderno 2)**. Coleção Avaliação de Aprendizagem. 1ª edição. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.


BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial**. 1ª edição. Brasília: SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. A Educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial**. 1ª edição. Brasília: SEESP, 1994.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE – **CIF**. 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

COMUNIDADE. In: Michaelis, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17/10/2020.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, nº 4, p. 68-77, 2004.



FERNANDES, S. Avaliação Escolar e Educação Bilíngue para Surdos: a questão das línguas na política de inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. **A escola e o público-alvo da Educação Especial**: apontamentos atuais. 1ª edição. São Paulo: M & M, ABPEE, 2014.

FRANCELIN, M. A. S.; MOTTI, T. F. G.; MORITA, I. As Implicações Sociais da Deficiência Auditiva Adquirida em Adultos. **Saúde e Sociedade**, v.19, nº 1, p.180-192, 2010

GOMES, J. C. **Educação Inclusiva**: quem se responsabiliza? 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

IDENTIDADE. In: Michaelis, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17/10/2020.

LIMA, M. P. V. M.; CONCEIÇÃO, J. L. A importância da cultura e identidade surda na formação bilíngue no ensino regular. **Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, nº 1, p. 1-10, 2015.

LODI, A. C. B. A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, nº 1, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B. (Orgs.). Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. **A escola e o público-alvo da Educação Especial**: apontamentos atuais. 1ª edição. São Paulo: M & M/ABPEE, 2014.

MADUREIRA, P. I.; LEITE, S. T. N. **Necessidade Educativas Especiais**. 1ª edição. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2003.

MANTOAN, E. T. M. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.


MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, nº spe., p. 1-7, 2017.

NERY JUNIOR, N. **Teoria Geral dos Recursos. Princípios Fundamentais**. 7ª edição. São Paulo: RT, 2014.

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 17/10/ 2020.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar**: a escola comum inclusiva. 1ª edição. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTANA, A. P. ; BERGAMO, A. Cultura e Identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociologia**, v. 26, nº 91, p. 565-582, 2005.



SANTOS, C.; LIMA, P.; ROSSI, P. (Org.). Surdez: Detecção e diagnóstico. In: SILVA, R. I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, M. Z. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 1ª edição. São Paulo: Plexus, parte I, p.17-54, 2003.

SANTOS, S. F.; MOLON, S. I. Comunidade Surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, nº 2, p. 304-320, 2014.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: **Surdez e bilinguismo**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. 1ª edição. Curitiba: Ibpex, 2010.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STROBEL, K. **Revista virtual de cultura surda e diversidade**. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>. Acesso em: 17 de out. 2020.

The Warnock Report. **Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. 1<sup>st</sup> edition. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

VIEIRA, S. de S. et al. Discovery of hearing impairment by the family: seeing an idealized future collapse. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 82-88, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª edição. São Paulo: WMF, 2009.

UNESCO. Necessidades Educativas Especiais: **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.



# CAPÍTULO 41

## UMA PEDAGOGIA PARA SUPERAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO SOCIAL

Edinei Messias Alecrim, Doutorando e Mestre em Educação, Universidade Interamericana

### RESUMO

O artigo possibilita trazer para esta discussão a necessidade de uma Pedagogia, um caminho que se possa articular o saber popular com o contexto social em que os educandos se encontrem inseridos. Refletem-se as concepções pedagógicas que reproduzem a sociedade desigual em que vivemos, bem como discute teorias que pensam uma educação centrada numa concepção de transformação da realidade. Concebe-se como proposta de educação transformadora a Pedagogia Histórico-crítica como articuladora de saberes popular a partir do chão da sala de aula, formando homens e mulheres capazes de intervir na realidade e modificá-la. Conclui-se esta discussão entendendo a escola como o espaço social da contrariedade.


**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Histórico-crítica; transformação; realidade social

### INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo trouxe para o autor, a continuidade do pensamento utópico de que é possível mudar a realidade social a partir da escola. Os processos educacionais podem oportunizar concepções teóricas que vê o sujeito como construtor de um mundo melhor e não como mero produto que se vende num amplo mercado global. Precisa-se pensar numa educação não como mercadoria, mas como fomentadora de mudanças sociais.

Pretende-se com este trabalho discutir as teorias e concepções pedagógicas que reproduz uma sociedade dividida em classes, que fomenta a continuidade das relações de poder dentro da sociedade. Esta visão de mundo compreende uma sociedade neutra, incapaz de agir sobre os problemas sociais e modificá-lo.

Por outro lado, em contraponto á estas teorias, o autor faz uma reflexão trazendo para esta discussão, concepções pedagógicas que retratam uma escola capaz de problematizar a realidade, a partir da valorização da cultura que já existe na cultura do educando. Neste sentido, uma escola que se molda por um viés transformador, concebe uma realidade educativa que fomenta nas relações com os educandos a problematização da realidade para que os educandos construam saberes que os ajude a intervir na realidade e modificá-la.



A discussão acadêmica aqui problematizada à luz de teóricos como Dermeval Saviani, retrata a partir deste autor a Pedagogia Histórico-crítica como fomentadora da possibilidade da escola se tornar o lugar da contrariedade. A escola por este viés concebe o educando como ser social capaz de problematizar os problemas apresentados e nele intervir.

O teórico Gasparin concebe a Pedagogia Histórico-crítica como fundamento prático para se efetivar uma educação capaz de intervir na realidade a partir da participação ativa dos educandos nesse processo. Sendo assim, este autor de forma didática explicita os cinco passos: Prática social; problematização; instrumentalização; catarse e prática social, que se tornam importantes para o desenvolvimento crítica-social destes educando.

Para tanto, entender a realidade social se faz urgente para poder mudar os rumos desiguais presentes nas relações entre as pessoas. A proposta de discutir uma pedagogia que norteará a escola na construção de práticas libertadoras se faz também necessária e urgente. A proposta deste trabalho que se intitula “*Uma pedagogia para a superação da marginalização social*”, quer ser um instrumento de reflexão e tomada de decisão do papel social da escola.

## **2.1 As concepções pedagógicas e sua relação com a superação da marginalização social**

No olhar da Pedagogia Tradicional que concebia a educação como direito de todos a partir da visão burguesa, pretendia levar o povo a um tipo de ascensão na sociedade da época. Essa mudança só seria possível após vencer as barreiras da ignorância, entrando assim para o rol dos esclarecidos. E esta tarefa estava relegada ao ensino.

Esse olhar histórico concebe a marginalidade próxima da ideia de ignorância, ou seja, marginalizado seria aquele sujeito que não fosse esclarecido. E nesta ordem, a escola entra com o ensino. Ela tem o remédio para esta ignorância: levar a instrução, transmitir os conhecimentos. O professor neste cenário realiza as lições, explica os exercícios e os alunos os realizam de forma ordeira.

Com o passar dos tempos, a Pedagogia Tradicional sofre inúmeras críticas e origina-se outra concepção chamada de Pedagogia Nova. Para Saviani (1992) nessa nova pedagogia [...] “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (p. 19). Nela continha um olhar aflorado para os ditos “anormais”, uma preocupação que criou a concepção de integração e aceitação do sujeito na escola e na sociedade, frutos desta nova visão pedagógica.

Para Saviani (1992, p. 20),



[...] Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional, mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Nasce uma concepção de anormalidade que se aproxima da ideia de marginalizados. Saviani (1992) reforça esta lógica sintetizando que para esta concepção pedagógica, a marginalidade é também um fenômeno que denuncia os anormais como os desajustados, desadaptados e que a escola precisa lidar com estas diferenças. Assim sendo, a educação tida nesta ótica como fator de equalização social, será o instrumento de correção para ajustar e adaptar estes sujeitos à sociedade.

Neste tocante a escola para suprir esta demanda e atender qualitativamente, precisaria se constituir de uma nova roupagem, sair do viés pedagógico para um olhar mais sentimental, se atentando para uma sensível reformulação da sua organização escolar. O professor seria por esta ótica, um mediador que estimula e incentiva o acesso ao conhecimento. Esta escola ganhou mais destaque social por incorporar no seu interior práticas pedagógicas que refutavam o tradicionalismo dos contextos anteriores. Passou assim a ser uma escola com um maior poder de acolhimento, visivelmente mais alegre, mais próxima dos alunos.

Contudo, esta escola não conseguiu alterar significativamente os sistemas escolares, pois além de mudar a ótica do ensino, iria mexer grandiosamente com os custos efetivos para a sua implantação e ampliação dentro da sociedade. Assim, essa “nova escola” apenas se afirmou como escolas experimentais, sendo posteriormente atreladas a pequenos grupos das elites, conforme reforça Saviani (1992): “Com isto, a “Escola Nova” organizaram-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (p. 21).

Entende-se que a Pedagogia da Escola Nova não conseguiu resolver o problema da marginalidade, tendeu-se a agravar a problemática, haja vista que sua preocupação se assentou nas questões técnica-pedagógica do ensino, deixando à mercê, o olhar político de intervenção social. Essa postura se fez agigantar a qualidade do ensino destinado às elites, em contrapartida rebaixou o nível do ensino que ora era destinado às classes menos favorecidas.

Saviani (1992) ressalta que a expansão da Pedagogia da Escola Nova tentou propagar os “defeitos” da Pedagogia tradicional, enfatizando uma concepção de que é mais relevante para a sociedade uma escola considerada boa que atenda a poucos, do que uma escola carente,





defeituosa que atenda a muitas pessoas. Aqui, se percebe o quanto a Pedagogia da Escola Nova não se atentou a resolver o problema da marginalidade na sua essência.

Por não concretizar os anseios de romper com a marginalidade, a Pedagogia da Escola Nova se revelou ineficaz diante desta problemática, dando espaço para a imersão de uma nova Pedagogia, a Tecnicista. Para esta concepção pedagógica é necessária a neutralidade científica, conforme fundamenta Saviani (1992, p. 23) quando cita: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. O autor compara os pressupostos desta teoria ao trabalho fabril e reforça a intencionalidade desta, incorporar estes pressupostos ao trabalho pedagógico nos espaços escolares.

Este fenômeno pedagógico tecnicista buscou criar nos espaços educativos uma organização escolar racional sem interferências de outros pensamentos ideológicos que colocasse em risco sua eficiência. Cria-se efetivamente neste cenário, propostas pedagógicas que entendia a necessidade de mecanizar o processo de ensino e aprendizagem, como cita Saviani (1992): “Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (p. 24).

Importante retomar a questão da Pedagogia tradicional e da Pedagogia da Escola Nova para melhor compreender o papel do professor e do aluno na Pedagogia Tecnicista. Assim, na Pedagogia Tradicional o professor era o sujeito do processo, detentor do saber, o aluno pessoa secundária. Na Pedagogia da Escola Nova, o aluno passa a ser o centro do processo, e passa a ter uma relação mais igualitária na busca pelo conhecimento. Já na Pedagogia Tecnicista, essa relação passa a ficar subordinada ao sistema educacional, ficando professor e aluno numa condição secundária.

Saviani (1992) reforça que a Pedagogia Tecnicista tem como o principal elemento a organização racional dos meios, e o professor e o aluno ocupando posição subalterna, condicionados à meros executores de processos organizados por especialistas imparciais e neutros, tendenciosos à meros reprodutores da ordem vigente.

É perceptível uma enorme diferença entre a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista quando comparadas no seu olhar sobre professor e aluno e como os meios para construir o conhecimento se encontram nesta relação. Na primeira, estes meios se encontravam



a disposição do professor-aluno, estes decidem o que deveriam usar, quando usar e como iriam fazer este uso. Porém, a segunda Pedagogia, esta decisão não era do professor-aluno, o sistema definia o que estes sujeitos devem fazer, como e quando devem executar o que foi programado pelos especialistas.

Mais uma vez se pergunta como esta nova Pedagogia poderá resolver o problema da marginalidade? Entende-se que o marginalizado para esta concepção pedagógica não será identificado como o ignorante ou rejeitado por ser considerado “anormal”, mas por ser rotulado socialmente como incompetente. Saviani (1992) reforça que: [...] “Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente, improdutivo” (p. 25).

Para esta concepção pedagógica a escola irá contribuir para a superação da marginalidade, ao tempo em que produzirá indivíduos eficientes para a vida em sociedade. Preocupa-se em formar seres produtivos e que em detrimento disso, possam dar sua contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

Assim, a Pedagogia Tecnicista estaria por meio da escola contribuindo com a superação da marginalidade quanto seu trabalho é formar indivíduos eficientes para o mercado de trabalho. Por marginalidade, esta Pedagogia, entende ser a ineficiência e a improdutividade, ambas se constituem enquanto ameaça ao bom funcionamento do sistema. Aqui se entende a educação com um subsistema que deve organizar as ações para que o sistema permaneça instável.

Neste contexto é necessário entender que para a Pedagogia Tradicional a questão essencial é “aprender”, para a Pedagogia da Escola Nova, essa essencialidade passa a ser “aprender a aprender” e para a Pedagogia Tecnicista, “aprender a fazer” passa a ser o centro dessa ação pedagógica. Esta última incorporou às escolas um amplo processo de burocratização das relações, ampliando a transferência dos ideais do trabalho fabril para o interior das escolas, fragmentando a prática pedagógica.

Essa transposição dos ideais do trabalho fabril para a prática pedagógica no interior da escola fez a educação perder o seu sentido, permeado pela ausência das relações que se deve estabelecer entre os sujeitos essenciais nesse processo: o professor e o aluno. Saviani (1992) esclarece que:

[...] Na verdade, a pedagogia, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através das mediações (p. 26).



Mais uma vez, uma Pedagogia não conseguiu superar os altos índices de marginalidade, mas efetivamente e de forma continuada aumentou o caos na educação, pois não foi possível ter um contínuo trabalho pedagógico, fragmentando e inviabilizando a prática pedagógica no interior das escolas. Assim, o ensino e as vagas nesse período foram irrelevantes, pois neste período aumentou consideravelmente a evasão e a repetência, tornando uma Pedagogia que não conseguiu ir de encontro com a marginalidade, porém conseguiu agravar o problema.

Até aqui apresentamos as teorias “não críticas” por entenderem que a marginalidade como um desvio social e que cabe a educação recolocar de volta ao lugar de origem, estes ditos sujeitos desviados, desajustados. Nesse tocante, a marginalidade por este olhar, é tida como um problema social, e vê a educação como única alternativa capaz de intervir eficazmente na sociedade, pois considera apenas a ação da educação como fundamento para equacionar a problemática da marginalidade.

Saviani (1992) apresenta as “teorias critico-reprodutivistas” enfatizando que estas são críticas e enxergam não ser possível compreender as questões da educação sem antes entender seus fatores sociais. Apresentam a educação como dependente da sociedade e assim reafirmam “ainda” que a função própria da educação é reproduzir a sociedade.

Entre tais teorias encontra-se a “*teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*”. Entende-se por violência simbólica, o que passa a relatar Saviani (1992):

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de forma material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob a determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de forma material (p. 29).

Ao adentrarmos o mundo material, ou seja, reconhecer a apropriação econômica como violência material que se encontra sendo exercida por grupos socialmente dominantes compreende-se que estamos diante da violência simbólica, também vista como dominação cultural. Nesse sentido, a violência simbólica enfatiza também que ao dominar culturalmente um cenário, favorece o domínio de um grupo sobre outro.

Para Saviani (1992), a violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc. Especificamente, a violência simbólica nestes termos pode ser entendida como a imposição de



uma cultura sobre a liberdade das pessoas. Neste caso, a imposição de forma arbitrária de uma cultura dominante sobre grupos dominados.

Ainda sobre esta questão, a imposição cultural pode ser exercida a partir da autoridade pedagógica que dissemina entre seus pares por um longo tempo outra cultura que ao ser incorporado passa a ser um *habitus* interiorizado como algo cultural. Neste sentido, Saviani (1992) reforça que: “Portanto, a teoria não deixa margem de duvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (p. 31).

Importa-se a reflexão que nos indaga: como fica o fenômeno da marginalização? Concebem os marginalizados como os sujeitos, grupos ou classe sociais que se encontram numa condição de dominados. Entende-se por marginalizados socialmente aqueles que num dado momento social não detém do poder material, ou seja, do capital econômico, bem como podem ser considerados marginalizados culturalmente aqueles que não dispõem do poder simbólico, que é o capital cultural. Neste caso específico a educação por meio da escola, não contribui para superar esta problemática da marginalização, apenas reforça ou reproduz esta realidade.

Continuando, Saviani (1992) trata de outra teoria denominada de “*teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado*”, que tem na figura de Althusser, filósofo francês a concepção de que sociedade capitalista atual, as elites detêm de aparelhos ideológicos que contribui para a reprodução da sociedade dividida em classe. Para Althusser (1970), os aparelhos ideológicos do estado configuram como um conjunto de ações repressivas e ideológicas que primam para a continuidade da reprodução social, jamais a sua transformação.

Ainda Althusser (1970) reforça que não existe aparelho puramente ideológico, e reafirma sobre o poder da escola e das igrejas, enfatizando que ambas educam por metodologias apropriadas com punições, exclusões, seleções, etc., ainda sinaliza que assim também acontece na família. E continua reforçando que dos aparelhos ideológicos que apresenta em seus escritos, o aparelho ideológico escolar se configura como o mais estruturado socialmente. Sobre esta questão: “4. - Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

A escola como aparelho reprodutor da sociedade vê grande parte daqueles que passam por ela como os operários e os camponeses, (os marginalizados) que cumprem vagarosamente



sua escolaridade e depois disso são introduzidos no processo de produção do sistema capitalista. Outros avançam no processo de escolarização, mas não conseguem atingir o seu ápice, se tornando pequenos ou médios burgueses. Ainda outros conseguem concluir sua escolarização, passando a incorporar os altos postos de exploração, de repressão e profissionais detentores da ideologia dentro dos aparelhos ideológicos do estado.

Contudo, mais uma vez, se faz necessário questionar como a urgente necessidade desta teoria ser visualizada pela escola como reprodutora da marginalização social, e aqui, considera-se marginalizada a classe trabalhadora. A escola se torna por esta concepção, o aparelho criado pela burguesia (donos do capital) para garantir a perpetuação dos seus interesses. Assim, a escola e seus professores ao se relacionarem (sem reflexão crítica) com as concepções ideológicas presentes na organização do sistema educacional, contribuem para reproduzir as condições de marginalização em que se encontram as classes menos favorecidas.

Por outro olhar, Saviani (1992) traz outra concepção, agora denominada de “*teoria da escola dualista*”, que tenta mostrar que no interior da escola existe uma divisão de classes sociais: a burguesia e o proletariado. Afirma o autor que é desde a escola primária que as ideias do aparelho escolar capitalista se efetiva, contribuindo para a formação da força de trabalho e inculcação do domínio da burguesia.

Para Saviani (1992):

[...] A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aparelho ideológico dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (p. 37).

Tal teoria reforça a presença da ideologia das classes menos favorecidas (o proletariado) fora dos muros da escola, ela se instaura, nas massas operárias e em suas organizações. A escola se torna nesta questão, o instrumento da luta de classes do estado burguês. Assim, a ideologia das camadas menos favorecidas (proletariados) não se encontram presentes e visíveis no interior das escolas, ela se instaura em práticas isoladas de resistência nos espaços educativos.

A esta questão, Saviani (1992) reforça que,

[...] Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (p. 38).



Aqui se forja a ideia de que a escola se encontra a serviço da classe burguesa, na luta contra os marginalizados (proletariado), ao mesmo tempo em que entende como impossível que esta mesma escola se constitua num instrumento de luta do proletariado. Assim, no conjunto da luta dos marginalizados, se estes conseguem independente da escola articular uma ideologia capaz de ir de encontro com o poder burguês, demonstram independência, haja vista a burguesia tem a escola como instrumento, já os descamisados, não a tem.

Para tanto, não se pode aqui enxergar a escola como idealizadora da superação da marginalidade, ela se constitui como a percussora da reprodução do domínio da classe dominadora. Assim, a marginalidade por esta ótica é reforçada e se agiganta por entender que a escola se encontra atrelada aos anseios e pressupostos políticos e sociais da classe dominante.

Antes de adentrarmos à *teoria crítica da educação*, vale ressaltar que as “*teorias não críticas*” de forma sutil pretendem equacionar o problema da marginalidade por meio da escola, sem efetivamente demonstrarem êxitos, as “*teorias crítico-reprodutivistas*”, tentam explicar porque não foi possível resolver o problema da marginalização. De fato, as teorias não-críticas jamais conseguiriam superar o problema da marginalidade, haja vista, a escola enquanto aparelho ideológico do estado conseguiu seu êxito, que neste caso foi o fracasso das “*teorias não críticas*”.

Seqüenciando a discussão, veremos a seguir uma das concepções críticas da educação discutidas por Dermeval Saviani na tentativa de retratar a educação como fomentadora de um mundo melhor a partir da escola. Pretende-se com esta concepção pedagógica encontrar as respostas para a superação da marginalização social. Vamos lá?

## **2.2 A educação sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica**

A Pedagogia Histórico-crítica se diferencia da visão crítico-reprodutivista discutida anteriormente neste trabalho, uma vez que procura articular um tipo de prática pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Assim, essa nova concepção pedagógica se articula e vem de encontro com esta realidade social que precisa ser transformada, e a escola pode ser o lugar desta problematização.

Para Saviani (2011), esse olhar conceitual da Pedagogia Histórico-crítica percebe e compreende a educação no seu desenvolvimento histórico, possibilitando criar alternativas pedagógicas em que seu mais acentuado compromisso é a da transformação da sociedade,



desconsiderando as ideias de reprodução tão encorajadas por outras concepções pedagógicas da educação.

Diante deste cenário, Saviani propõe, no ano de 1979, a Pedagogia Histórico-Crítica conhecida naquele momento histórico de “pedagogia dialética” – como uma tentativa de não apenas tecer uma crítica social, mas criar alternativas para os problemas educacionais, orientando a prática pedagógica em um sentido libertador. (SAVIANI, 2011).

Por conceber um olhar dialético, articulado com a contextualização dos problemas sociais, a Pedagogia Histórico-crítica se encontra atenta aos condicionantes sociais da educação que lhe permite criar um trabalho pedagógico que seja articulado com as relações estabelecidas em sociedade. Nesse sentido, por esta concepção a escola deve construir alternativa para a transformação da sociedade e não a sua reprodução, na tentativa de superar os grandes níveis de desigualdades entre as classes sociais.

Faz-se necessário destacar nos escritos de Dermeval Saviani, a importância desta relação entre teoria e prática dentro do trabalho pedagógico no interior das escolas. Essa relação é muito relevante para se compreender a Pedagogia Histórico-crítica pelo fato de que os sujeitos sociais se encontram inseridos numa mesma sociedade e, conseqüentemente, estabelecem relações.

A Pedagogia histórico-crítica se articula e realiza uma nova crítica a sociedade de classes, enxergando na sua estrutura social, o antagonismo de duas classes, com interesses distintos. Para tanto, a Pedagogia Histórico-crítica, vai de encontro com os interesses da classe dominante, possibilitando reflexões nos espaços da escola. Nesse sentido, é necessário que se busque construir nos espaços educativos a construção de alternativas pedagógicas que alimente a esperança daqueles que se encontram à margem da sociedade, possibilitando adequar os espaços da escola aos interesses dos menos favorecidos (proletariados). A pedagogia histórico-crítica precisa do envolvimento e da luta ideológica daqueles que diretamente se envolvem com a causa dos grupos subalternos, na tentativa libertadora de se construir uma sociedade sem divisão de classes.

Para Gasparin e Petenucci na escrita do artigo: *Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar*, traz à tona o conceito e referências do sentido desta Pedagogia, sinalizando que ficou evidenciado o porquê, esta é chamada de Histórico-crítica por Dermeval Saviani. Ela é Histórica, porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a



sociedade, podendo contribuir para a sua transformação social. Ela também é crítica, por ter consciência dos condicionantes que esta sociedade exerce sobre a educação.

Esta concepção pedagógica visa resgatar a importância social da escola, fomenta uma nova organização da prática educativa, ressaltando a sistematização do saber, a partir do qual será definida a importância do saber disponível aos alunos. Esta é uma concepção teórica de suma importância para o cenário educacional brasileiro, pois traz uma metodologia que se diferencia das demais, por conceber um mundo sem divisão de classes a partir do trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica, especifica metodologicamente os passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento crítico-social do educando: o 1º passo: Prática Social; 2º passo: Problematização; 3º: Instrumentalização; 4º: Catarse; 5º: Prática Social). Aqui iremos discutir mais sistematicamente a didática da Pedagogia Histórico-crítica, que reforçada por Petenucci (2008), salienta que:

Partindo desses pressupostos é possível delinear uma concepção metodológica dialética no processo educativo, que perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, no que se refere à nova forma de professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como as respectivas ações dos alunos.

Gasparin (2002) ainda fundamenta a metodologia da Pedagogia Histórico-crítica, sinalizando que, esse novo olhar metodológico de ensino-aprendizagem expressa a totalidade da prática pedagógica, dando-lhe objetividade e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Essa opção metodológica fortalece a prática pedagógica e valoriza todos os envolvidos que compõem o processo educativo escolar.

Saviani (2007, p.74), nessa mesma perspectiva, tenta trazer esse processo metodológico, fazendo uma contextualização teórica e prática, quando saliente que nesse processo, o sujeito constrói o seu conhecimento, através do movimento da Síncrise para a Síntese, tendo a Análise, como mediadora desse processo. O aluno, enquanto sujeito do conhecimento chega à sala de aula já repleto de conhecimentos baseado em suas experiências anteriores. Esse conhecimento não científico, mas informal e fragmentado (sincrético) deverá ser analisado e reforçado pelo educador, criando no aluno a motivação e o interesse em reconstruir seu pensamento, dando início à formulação do próprio conhecimento, que a isso chamamos de (análise); através da elaboração e reelaboração destas diferentes relações de significados, o sujeito vai se aproximando cada vez mais do conhecimento elaborado, denominado de (síntese). Portanto, o






método dialético aqui apresentado, que em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, (internalizadas anteriormente pelos sujeitos que chegam à escola) até um pensamento organizado e coerente, construído a partir da contextualização, mediada pelo educador em sala de aula.

Apresentam-se nesta seqüência os passos de forma ordenada para que se conheça o funcionamento teórico da Metodologia da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani, a partir do olhar de Gasparin.

O passo inicial, denominado de *1º Passo - Prática Social Inicial* é perceptível à necessidade de avaliar atentamente o nível de desenvolvimento atual do educando que chega até a sala de aula, observando: se este sujeito se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Se ele já traz seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. Para Gasparin (2002) Este momento de conscientização é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (p.20).

Citam-se neste sentido, alguns momentos importantes que podem ser utilizados metodologicamente pelo educador na tentativa de aproximar a teoria da objetividade da sua prática: num primeiro momento, o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados, reforçando seus objetivos; em um momento posterior, na mesma aula, o educador busca conhecer os educandos através do processo dialético, observando e percebendo, suas vivências internalizadas que o coloca distante ou perto do conteúdo apresentado, criando alternativas pedagógicas que estimule o sujeito, oportunizando a estes falarem abertamente do que gostariam de saber mais sobre o conteúdo que lhe foi apresentado. Lembrando que esse momento é peculiar a postura do educador em perceber como esses sujeitos fazem a ligação do que sabem com a prática social dos conteúdos.

A *Problematização* é neste caso o *2º passo* que partir da observação do cotidiano trazido por cada educando, essa realidade se torna um objeto de estudo, é o momento de criar uma problematização a partir das experiências informais trazidas pelos sujeitos. O grande objetivo deste procedimento metodológico é despertar no sujeito a consciência crítica sobre a realidade que o cerca, levando-o a refletir e questionar os pressupostos sociais que o rodeia. Assim, ao ser analisada didaticamente, a problematização passa a se tornar um conteúdo para a prática social dos alunos. Segundo Gasparin (2002) “a aprendizagem somente é significativa a partir



do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações” (p.52).

No 3º passo, essa fase, a Instrumentalização é o momento em que o educador estrutura o conhecimento científico. De forma peculiar, é necessário que este momento seja pautado em fundamentação teórica que amplie a visão sobre como o sujeito internaliza o conhecimento. Para isso, Gasparin (2005), se baseando nas teorias de Vygotsky, reafirma que o processo de construção na mente das crianças se dá pela mediação do adulto. Esse mesmo autor, indaga, sinalizando que muitas crianças ao se depararem com conhecimentos mais aprimorados, poderão não compreendê-los inicialmente. Como reagiriam estes sujeitos? A essa questão, Vygotsky (2003) responde:

“No próprio desenvolvimento mental da criança”. Assim como dar-se-á seu desenvolvimento corporal num processo evolutivo, o psíquico (se estimulado) concomitantemente atingirá um nível superior, “culminando o processo na formação de verdadeiros conceitos (p.60).

Para isso, o educador apresenta inicialmente aos alunos, através de seu planejamento pedagógico, o conhecimento científico que foi elaborado na fase anterior; os educandos, por sua vez por meio de atividades, refletirão e estabelecerá um comparativo mental com a vivência cotidiana que possuem sobre esse conhecimento ou conteúdo, a fim de internalizar esse novo conteúdo (conhecimento). Aqui, cabe ao educador mediado pelas relações que se estabelece com seus educandos, utilizar de todos os mecanismos pedagógicos para se obter os objetivos desta prática social.

Gasparin (2002) destaca que não há ruptura entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, ou seja, não tem como distanciar o que o aluno traz (conceitos cotidianos) do que ele aprende ou internaliza na escola (conceitos científicos), pois os dois processos encontram-se inter-relacionados. Seria o mesmo que tomar consciência (conceitos científicos) pela experiência (conceitos cotidianos): um reforça o outro. Vygotsky (2003) ajuda nesta compreensão, reforçando que a criança nesta fase se encontra na zona de desenvolvimento imediato, em que a internalização mental de conceitos já elaborados lhe levará a um nível superior, determinando cada vez mais sua autonomia no processo da aprendizagem.

Nesta fase da *Catarse*, que é o 4º passo, identifica-se o momento em que o educando consiga sistematizar o que assimilou, mostrando que atingiu um nível de abstração intelectual mais elevado da realidade. Assim, Gasparin (2002) define que esta abstração intelectual pode ser demonstrada oral ou escrita, e é denominada de *Catarse*. Gasparin (2002) ainda sinaliza



que “Isso não significa que a aprendizagem ocorra somente durante a *Catarse*. Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a *Catarse* é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (p.134). Esse processo se dá, envolvendo alguns momentos e observações: primeiramente observa-se o resumo mental realizado pelo sujeito, ou como ele demonstra ter abstraído o conteúdo; é perceptível quando demonstra a sua nova postura mental/conceitual que une o saber cotidiano ao saber científico totalizando o novo conhecimento.

Por esta perspectiva, o educando realiza um resumo de tudo que foi abstraído por ele, a partir dos conteúdos estudados, realizando assim uma nova conceituação do conteúdo. Num outro passo seguinte, o processo de avaliação oral ou escrita, possibilita que o sujeito expresse ou traduza o que de fato aprendeu, sempre levando em consideração as dimensões estabelecidas pelo educador para tratar o conteúdo.

A nova forma de pensar e intervir na realidade constitui a Prática Social Final, que é neste caso o 5º passo. Todos os passos ajudaram a construir a autonomia do ser, que ao superar os desafios iniciais, acaba por ocupar outro nível de desenvolvimento cognitivo: o de uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola, a partir de sua inserção na realidade. Esta fase é conceituada por Gasparin (2002) como o ponto de chegada do processo pedagógico.

Esse novo nível de desenvolvimento do educando, consiste em assumir uma nova postura de ação a partir do que foi aprendido no decorrer das atividades. Essa é uma nova forma do sujeito perceber a realidade, que se constituirá da prática social final. Este passo se apresenta por duas questões básicas: primeiro pela nova postura prática, pelas novas atitudes realizadas, a partir das novas formas de expressão e intencionalidade da sua prática fora da escola, das percepções sobre os novos conhecimentos científicos; segundo, pelos compromissos que assumirá e pelas ações realizadas ou que se dispõe a executar colocando em prática a efetividade social dos novos conceitos abstraídos a partir desta metodologia.

Para tanto, na orientação metodológica de Gasparin é possível descrevê-la enquanto um caminho para se praticar a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. A seguir apresenta-se o quadro que resume as ideias de Gasparin, apontando de forma sistemática os cinco passos.

Quadro 1 – Os cinco passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica enfatizada por Gasparin.

<i>1º passo - Prática Social Inicial</i>	Para Gasparin (2002) Este momento de conscientização é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da
--	---

	Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (p.20). É a necessidade de avaliar atentamente o nível de desenvolvimento atual do educando que chega até a sala de aula, observando: se este sujeito se expressa pela prática social inicial dos conteúdos.
2º passo- <i>Problematização</i>	Segundo Gasparin (2002) “a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações” (p.52). O grande objetivo deste procedimento metodológico é despertar no sujeito a consciência crítica sobre a realidade que o cerca, levando-o a refletir e questionar os pressupostos sociais que o rodeia.
3º passo - <i>Instrumentalização</i>	Para isso, Gasparin (2005), se baseando nas teorias de Vigotski, reafirma que o processo de construção na mente das crianças se dá pela mediação do adulto. É o momento em que o educador estrutura o conhecimento científico
4º passo - <i>Catarse</i>	A Catarse é o momento em que o educando consegue sistematizar o que assimilou, mostrando que atingiu um nível de abstração intelectual mais elevado da realidade. Assim, Gasparin (2002) define que esta abstração intelectual pode ser demonstrada oral ou escrita, e é denominada de <i>Catarse</i> .
5º passo - <i>Prática Social Final</i>	Gasparin (2002) conceitua a Prática social Final como o ponto de chegada do processo pedagógico. Assim, todos os passos que antecederam ajudaram a construir a autonomia do ser, que ao superar os desafios iniciais, acaba por ocupar outro nível de desenvolvimento cognitivo: o de uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola, a partir de sua inserção na realidade.

Fonte: GASPARIN, João Luiz. PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar.

Contudo, o educando na escola, não pode mais ser um mero cidadão neste cenário de luta de classes e a instituição educativa ainda não conseguiu superar a sua fragmentação organizacional e continua a repassar o saber de forma alienante, que é o conhecimento fragmentado. Assim, a superação da marginalização a partir da escola, ainda é algo utópico, porém Gasparin (2002) defende que uma proposta pedagógica, baseada no método dialético, “Prática-Teoria-Prática”, pode ser um caminho inverso ao que está colocado como hegemônico, tanto na escola, como nas relações sociais mais amplas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS




As reflexões tecidas neste trabalho a partir do tema: “uma pedagogia para superação da marginalização social” se tornou algo de extrema relevância dentro de um cenário conflituoso em que cada vez mais a educação se associa a ideia de mercado, colocando à margem os sujeitos sociais em estado de vulnerabilidade social. Por este olhar, discutiu-se a importância da escola e seus atores se tornarem homens e mulheres capazes de intervirem e modificarem a realidade social.

Foi possível identificar que historicamente tivemos concepções pedagógicas que se atrelaram às elites dominantes da época e fortaleceram ideais de reprodução social. Estas concepções nos mostraram que fortaleceu no âmbito da sociedade a divisão desta mesma sociedade em classes, fortaleceram a continuidade das desigualdades sociais e reproduziram as relações de poder.

Por outro lado, foi possível discutir, em contrariedade a este formato de concepção, ideias e fundamentos que concebiam uma escola problematizadora da realidade social, a partir da valorização dos educandos e sua produção cultural trazida de casa, de sua realidade. Estas concepções pedagógicas retratam a necessidade de se ter uma escola próxima da realidade social em que seus alunos se encontram inseridos, ajudando-os a entenderem seus problemas e dilemas, e não apenas permanecerem perplexos diante deles, mas intervir e modificar esta realidade.

Foi possível trazer para este estudo a Pedagogia histórico-crítica do Filósofo e Professor Dr. Dermeval Saviani, que compreende uma Pedagogia capaz de ser a contrariedade utópica que enxerga a escola como o lugar da problematização da realidade e concebe professor e aluno como sujeitos sociais indispensáveis na efetivação desta pedagogia. No entanto, o agir metodológico desta Pedagogia Histórico-crítica retratou metodologicamente os cinco passos necessários para uma prática educativa centrada na intervenção da realidade. A Prática social; a problematização; a instrumentalização; a catarse e a prática social trouxeram de forma sistemática uma organização metodológica importante para o desenvolvimento crítico-social dos educando no chão da sala de aula.

Contudo, percebeu-se que esta concepção pedagógica se traduz num olhar utópico da realidade, ela concebe a escola como capaz de enfrentar os diversos dilemas sociais que os governos e políticas sociais não conseguiram modificá-los. Porém, esta mesma concepção denominada de Pedagogia Histórico-crítica persiste em acreditar que é necessário olhar a escola e seus alunos como sujeitos sociais capazes de superar o processo alienante presente nos



espaços escolares. Sendo assim, o caminho para a superação da marginalização social, passa necessariamente por uma Pedagogia escolar que esteja do lado dos mais vulneráveis.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. (s.d.). **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Presença.

GASPARIN, João Luiz. PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: [<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>]. Acesso em 06 de março 2019.

\_\_\_\_\_, **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_, **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

\_\_\_\_\_. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 26. Ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S.. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO  
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

# EDUCAÇÃO NO BRASIL

# 2

WILLIAM DOUGLAS GUILHERME  
DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO  
ROGER GOULART MELLO  
(ORGANIZADORES)



2021



www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO  
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA  
**EDUCAÇÃO**  
**NO**  
**BRASIL**

**2**

WILLIAM DOUGLAS GUILHERME  
DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO  
ROGER GOULART MELLO  
(ORGANIZADORES)



**2021**