

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

EDUCAÇÃO NO BRASIL

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



2021

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

EDUCAÇÃO NO BRASIL

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

Publicar
Editora

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. 1

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade CEUMA



2021

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 1 / 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 978-65-89340-53-9

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



2021

Sumário

CAPÍTULO 1	11
“CINE CULTURA: O NEGRO EM DEBATE” - UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID NO PROJETO “A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”	11
	Ana Paula S. M. da Silva Daniela Paula da Silva Mariano Roberta Negrão de Araujo
CAPÍTULO 2	21
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: FORTALECENDO PAPÉIS SOCIAIS?	21
	Beatriz Helena Viana Castro Edla Eggert
CAPÍTULO 3	31
ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGAIS QUE ORIENTAM AS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO	31
	Ana Cristina Barbosa de Oliveira Carlos Alberto Batista Santos Wbaneide Martins de Andrade Elton Moreira Quadros
CAPÍTULO 4	47
AS OSCILAÇÕES DO FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E ALGUMAS DAS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO	47
DOI 10.47402/ed.ep.c20216604539	
	Daiana Mendes de Oliveira Rossi Breyner Ricardo de Oliveira
CAPÍTULO 5	59
A EDUCAÇÃO EM AÇÃO E AS INTERFACES DE UM PROJETO PARA UMA CIDADE EDUCADORA: MONTE HOREBE/PB NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA SOCIEDADE	59
	Edna Eustáquio de Oliveira Bandeira Edinaura Almeida de Araújo Tereza Cristina Dias Novo
CAPÍTULO 6	69
CONSELHO DE REPRESENTANTES DE TURMAS: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO IFPR - CAMPUS CAMPO LARGO	69
	Elisete Poncio Aires Luciane Schulz Fonseca Simone Aparecida Milliorin

CAPÍTULO 7.....	83
ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: UMA ANÁLISE DA EMANCIPAÇÃO	83
	Maria Edlene Oliveira Brito Felipe Salviano Ramos
CAPÍTULO 8.....	101
PROCESSO PARTICIPATIVO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PDI/IFSP/2014-2018: ANSEIOS E PRÁTICAS	101
	Fernanda Neves Iadocicco Oséias Santos de Oliveira
CAPÍTULO 9.....	119
A VISÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS QUANTO À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE.....	119
	Geane das Chagas Silva Bruna Cecim de Souza Vanessa Machado Rodrigues Cleverton José Farias de Souza Lúcio Fernandes Ferreira
CAPÍTULO 10.....	130
O PAPEL DO ORIENTADOR NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRÁTICAS NA DOCÊNCIA SUPERIOR	130
	Heverton Luis Barros Reis
CAPÍTULO 11.....	142
ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS: EXPANSÃO E NUCLEAÇÃO (PATOS DE MINAS – MG – 1941-1998)	142
	Humberto Corrêa dos Santos
CAPÍTULO 12.....	160
CABELO DURO? NÃO, O CABELO É CRESPO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR ESTRUTURA CAPILAR EM 3 MOMENTOS PEDAGÓGICOS.....	160
	Jessilaine da Silva Xavier Lucas Peres Guimarães
CAPÍTULO 13.....	169
REPRESENTAÇÕES DAS “DIVERSIDADES”: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE IMAGENS PARADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	169
	Jeniffer Sabrina Machado Katiane Pompermayer Natália Lima Lira Camila Beatriz Kummer Fochezatto Maristela Rosso Walker

CAPÍTULO 14	187
EDUCAÇÃO E ENSINO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE RUBEM ALVES	187
	Luiza Benicio Pereira
CAPÍTULO 15	201
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E JUVENTUDE: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	201
	Marcelo Alves Pereira Eufrásio
CAPÍTULO 16	221
IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL	221
	Mauricio José dos Santos Silva Eugenia Portela de Siqueira Marques
CAPÍTULO 17	239
A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA	239
	Paulo Vitor Teodoro de Souza Elisabete Alerico Gonçalves
CAPÍTULO 18	247
UM ESTUDO ACERCA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	247
	Rafaela Hesse Elisiane Machado Lunardi
CAPÍTULO 19	265
ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES DA BASE DIVERSIFICADA NAS ESCOLAS INTEGRAIS EM MATO GROSSO DO SUL: AVANÇOS E REFLEXÕES	265
	Regerson Franklin dos Santos
CAPÍTULO 20	284
A PERSPECTIVA PRÁTICA DA PEDAGOGIA KANTIANA COMO CONJECTURA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	284
	Renata Cristina Lopes Andrade
CAPÍTULO 21	302
A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO CONTEXTO DOS RETROCESSOS A PARTIR DO GOLPE DE ESTADO DE 2016: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃOi.....	302
	Ricardo Santos David

CAPÍTULO 22	323
CLARICE LISPECTOR: UMA HISTÓRIA VIVIDA EM PALAVRAS	323
	Ricardo Santos David
CAPÍTULO 23	336
DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: PROCESSOS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM GUINÉ BISSAU.....	336
	Ricardo Santos David
CAPÍTULO 24	357
A FEBRE DOS MEMES NA POLÍTICA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO UM NOVO TERMOMETRO	357
	Ricardo Santos David
CAPÍTULO 25	370
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DESENVOLVIDA NAS “E.E.E.M OSVALDINA MUNIZ” E “E.M.E.F DALILA LEÃO” DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	370
	Ruth Lisboa Pantoja
CAPÍTULO 26	377
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VERSUS PRESENCIAL: COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENADE À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU.....	377
	Sheila K. L. S. Mello Lindomar P. da Silva
CAPÍTULO 27	398
BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E PARÁ COLONIAL.....	398
	Thiago Sousa da Silva Joaquina Ianca Miranda Ramily Maciel Matos Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
CAPÍTULO 28	407
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	407
	Vânia Maria Henrique Lima

CAPÍTULO 29.....	418
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE BRAGANÇA (PARÁ, BRASIL).....	418

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Luane de Cássia Carvalho de Oliveira

CAPÍTULO 30.....	439
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ABORDAGEM TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL.....	439

Francinete Sousa de Oliveira
Eliane de Sousa Almeida



CAPÍTULO 1

“CINE CULTURA: O NEGRO EM DEBATE” - UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID NO PROJETO “A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”

Ana Paula S. M. da Silva, Graduada em Pedagogia, UENP
Daniela Paula da Silva Mariano, Graduada em Pedagogia, UENP
Roberta Negrão de Araujo, Professora do Colegiado de Pedagogia – Adjunta B. Coordenadora Institucional do PIBID/2020, UENP

RESUMO


O objeto do presente artigo é apresentar um projeto de intervenção desenvolvido no PIBID, proposto a partir da problemática racista existente na sociedade e que, infelizmente, é refletida no âmbito escolar. Diante de tal contexto, evidenciado por meio das observações realizadas no referido programa, fez-se necessário desenvolver um projeto de intervenção que almejou discutir sobre a discriminação e o preconceito étnico racial. O artigo relata a ação realizada por um grupo de professores de um colégio público da rede estadual que oferta o curso de formação docente em nível médio. Estes, preocupados com a temática discriminação étnico racial elaborou o projeto “A educação não tem cor”. O referido projeto, por meio de estudos e debates críticos, fundamenta-se na legislação vigente, além de autores que abordam o tema em questão. Desenvolvido desde 2006, culmina na semana da Consciência Negra, com exposição dos trabalhos realizados com os estudantes durante todo o ano letivo. Com as observações das graduandas do PIBID, surgiu a oportunidade de enriquecer o projeto em pauta, por meio da realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica denominado “Cine Cultura: o negro em debate”, que foi implementado em 2014. Diante da conclusão da licenciatura e, conseqüentemente da vigência do edital do programa, com o intuito de atualizar as informações sobre as atividades desenvolvidas, o artigo relata a continuidade do projeto, agora componente das ações da Equipe Multidisciplinar. Os dados foram obtidos por meio de entrevista junto a uma professora que atuou no PIBID como supervisora (2014 – 2017) e, hoje, tem de função de Coordenadora de Estágio do colégio *locus* da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Diversidade Cultural; Prática reflexiva; PIBID.

INTRODUÇÃO

Segundo Silveira Bueno, embora o termo racismo seja evitado nos últimos anos, por conta mesmo de, ele próprio, ser preconceituoso, é um tema que tem sido estudado e discutido neste mesmo período, buscando compreender a visão de mundo dos que dele participam e o papel que cada indivíduo ocupa na sociedade.

Em 2014 atuávamos como bolsistas graduandas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do governo federal, do curso de Pedagogia, em parceria com um colégio público estadual que oferta o curso de formação de docentes em nível médio. Sendo o PIBID considerado o mais famoso programa de formação docente do Ministério da Educação (MEC), segundo Peres (2018). Mediante observações empíricas, evidenciamos que ainda há,



no Brasil, sobretudo na região sul, grande miscigenação de imigrantes europeus e a ideologia do branqueamento se faz presente. Neste processo percebemos preconceito e racismo no espaço escolar.


Destarte, considerando a relevância em se trabalhar os conteúdos relacionados à miscigenação, ao contexto histórico da vinda dos africanos para o Brasil e os efeitos dessa imigração, bem como a influência da cultura afro em nosso país, a temática da disciplina de Prática de Formação para o 2º ano do Curso de Formação de Docentes em nível médio centra-se em “A pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades e a educação”. Tal temática aborda a legislação nacional vigente, sobretudo a Lei n. 10639/2003 e Lei n. 11645/2008 que alteraram a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96 e, ainda, a legislação estadual, com destaque à Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná.

PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR: UMA PROPOSTA INSTITUCIONAL

O corpo docente do Colégio Estadual “Cristo Rei”, colégio da rede pública que oferta o curso de Formação Docente, em nível médio, *locus* de atuação das pibidianas naquele período, ao considerar a legislação vigente e o desenvolvimento de ações no combate à discriminação étnico racial, por meio de um grupo de professores, elaborou o Projeto “A educação não tem cor”.

O projeto teve início em 2006, sendo realizado durante todo o ano. Como atividade de divulgação deste, em comemoração ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro) ofertou lanche especial (feijoada), que por influência da cultura popular, foi classificado equivocadamente como prato de origem africana. De acordo com Pinto (2020), historiadores e especialistas da culinária indicam que esse tipo de prato – que mistura vários tipos de carnes, legumes e verduras – é milenar. Para Cascudo, a feijoada é um prato típico brasileiro e sua difusão ocorreu em hotéis e pensões na cidade do Rio de Janeiro. Realizou-se apresentações artística e culturais: dança (Jango), painel sobre Cultura Afro e sobre histórias infantis e personagens afrodescendentes.

Em 2007 o projeto culminou com a realização da palestra “Matriz Africana e suas influências no Brasil”, realizada por um sociólogo, além de apresentação de teatro elaborado pelas estudantes de 2º ano.



Na terceira edição, em 2008, foi confeccionado um painel sobre personalidades afrodescendentes no Brasil e houve a apresentação de alunos de outro colégio público estadual de outro município: Dança africana.

Já no quarto ano de desenvolvimento (2009) foi apresentada uma peça teatral baseada no livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, seguido do desfile de alunas e professoras afro descendentes do colégio.

Na quinta edição (2010), durante o ano letivo, foi discutido o artigo “Me chamaram de macaco e nunca mais fui à escola”, abordando a exclusão do estudante afrodescendente. Culminou com a exposição “Influência Africana na música” (Túnel do Tempo), além de apresentação de danças e desfiles de máscaras africanas.

Em 2011 foi realizada a I Mostra da Cultura Afro, no dia da Consciência Negra, fundamentada no estudo de leis específicas: Lei n.10.639/03 e Lei n. 11.645/08.

No ano de 2012 o texto-base foi “Personagens Negros”, de Heloisa Peres Lima. Em novembro foi realizada a II Mostra da Cultura Afro. Em 2013 ocorreu o estudo e

discussão do texto “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático” de Ana Célia da Silva. Posteriormente foi realizado o seminário “Cultura Afro e Africana”, proferido por docente de uma instituição de ensino superior. Em 2014 as ações foram desenvolvidas e planejadas juntamente com as “pibidianas”¹ que acompanhavam a Prática de Formação do 2º ano.

CINE CULTURA: O NEGRO EM DEBATE

Por meio do acompanhamento da supervisora, como atividade obrigatória do PIBID, realizada no segundo ano, foi-nos oportunizado maior contato com o tema diversidade. Desta forma aprofundamos o contato com as Leis n. 10.639/03 e n.11.645/08, bem como com a Deliberação n. 04/06, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, fundamentos do projeto “A educação não tem cor”. O estudo das referidas leis mobilizou para que pensássemos em um meio para enriquecer o projeto.

Cabe também aos educadores liderar a luta para que as mantenedoras de estabelecimentos de ensino garantam condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos que tratem da Educação das relações étnico-raciais (PARANÁ/Deliberação n.04/06).

¹Termo usualmente utilizado para designar as bolsistas graduandas de PIBID.



Apresentamos a proposta do “Cine Cultura: o negro em debate”. Seu desenvolvimento caracterizou-se pelo visionamento de filmes relacionados ao tema, para posterior seleção e apresentação destes. Os filmes selecionados foram “Histórias Cruzadas” e “Vista Minha Pele”. Estes se relacionam com o tema, abordando a discriminação e o preconceito racial.


Os filmes, como um recurso didático pedagógico, podem ser utilizados nos cursos de formação de professores. O propósito é ampliar o conhecimento das diversas áreas, bem como do contexto social. De forma geral, por suas imagens, testemunham épocas e lugares que projetam uma compreensão de como o homem constrói a vida social, possibilitando conhecer determinado momento histórico e sua relação com outros homens. Diante do exposto, os filmes contribuem para avaliar como e para que os homens educam-se.

“CINE CULTURA: O NEGRO EM DEBATE”: O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O Projeto de Intervenção Pedagógica denominado “Cine Cultura, o negro em debate”, teve como problemática: De que forma os filmes podem contribuir na discussão da temática discriminação e preconceito? A partir da questão organizamos seu desenvolvimento.

A fundamentação aconteceu durante um período de oito meses. Foram realizados estudos de textos e leis que discutem a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com o texto, “Me Chamaram de Macaco e Nunca Mais Fui a Escola” de Henrique Cunha, discutimos a forma como o preconceito está crescendo em nosso meio e, principalmente nas escolas e salas de aula. Diante desse contexto, cabe ao professor tomar postura frente às queixas das crianças que sofrem preconceito. O autor denuncia professores que ouvem o aluno ofendido e não se posicionam, ocultam ou deixam evidente a sua perspectiva carregada de preconceitos. O texto abre os olhos sobre a escola que, muitas vezes, se deixa influenciar por pensamentos da sociedade. Oportuniza, ainda, o pensar sobre a evasão escolar de pessoas negras, pois o racismo presente é sempre negado ou disfarçado.

Cunha (1989) ainda cita que é dever da escola ter alguma reação frente a discriminação pois seu trabalho é de valorizar culturas e contribuir para a formação de igualdade e justiça de todos, pois vemos a escola como o campo de acesso ao saber e não como espaço de ignorância e evasão, porém está aumentando o número de negros fora das escolas e das universidades, pois eles próprios se veem como não sendo capazes por tanta forma de preconceito existente, e já sofrido.



Trabalhamos as Leis n.10639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial, por meio da LDBEN, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Reconhecem o dia 20 de novembro como o dia “Nacional da Consciência Negra”, data esta comemorada anualmente pelo colégio.

A Lei n. 11.645/08, que altera o Art. 26-A da LDBEN, discorre sobre a garantia do estudo efetivo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tornando obrigatório esses estudos em estabelecimentos de ensino fundamental e médio público ou privado. A exposição da história e da cultura brasileira traz em sua raiz a cultura afro e indígena que, por meio de lutas, muito contribuíram para a formação da história brasileira.

Buscando resgatar tais contribuições foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013). Tal documento caracteriza-se por uma Política de Reparação e Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas, com o intuito de valorizar a história, a cultura e a identidade afro, em diversas áreas, como na economia, na política e na educação. Com o objetivo de ampliar as raízes étnicas que deram origem ao povo brasileiro, é proposto o trabalho com a história da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em toda a extensão curricular.

No âmbito estadual, a Deliberação n. 04/06, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), garante a inserção do ensino da Educação da Cultura Afro-Brasileira Africana nos currículos escolares, na instituição pública e privada. Tem por objetivo a valorização das raízes africanas, sua cultura e identidade. Tal documento também foi objeto de estudo.

Nos documentos e textos estudados evidenciamos que cabe também às instituições garantir, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), contemplar a história da cultura afro brasileira e africana, proporcionando aos estudantes, além do conhecimento e valorização da cultura, sendo assim também visível uma sociedade democrática e multicultural.

No desenvolvimento do projeto, nas aulas de estágio, oportunizamos também o visionamento do filme “Meu Nome é Rádio”, que narra a história de um jovem negro e deficiente intelectual, que sofre preconceito por conta de sua cor, condição econômica, e deficiência. “Rádio” ainda jovem mora somente com a sua mãe, anda pela cidade com um carrinho de supermercado e gosta muito de rádios, um dia o treinador de futebol da escola o avista de longe e tem curiosidade de conhecê-lo, se aproxima, o jovem se torna amigo do treinador e o mesmo começa a ajudar, a vida de Rádio é transformada, porém começa sofrer preconceito pelos colegas de jogo, e pela diretora da escola, ela não aceitava o fato de um



jovem negro, pobre e deficiente fazer parte de time da escola, e começa a luta do treinador para a permanência de Rádio. Neste filme é visível a discriminação nos três aspectos: racial, socioeconômica e o fato de ser deficiente.

Outro filme assistido e debatido foi “Mãos Talentosas”, que narra a história de um jovem negro, pobre e abandonado pelo pai, criado pela mãe, esta faxineira e analfabeta, sempre incentivando seus filhos a estudarem, Dr. Ben Carson se forma em medicina e se especializa em neurociência, se torna um dos melhores neurocirurgiões, a discussão sobre esse filme foi que, Ben Card vai contra todo sistema imposto pela sociedade, pobre e negro, estuda e se torna um médico.

Estes filmes foram debatidos durante o período de fundamentação. Todavia, durante a “Semana da Cultura Afro”, os filmes selecionados, como já registramos, foram: “Histórias Cruzadas” e “Vista a minha pele”. Assim, na referida semana, comemorada anualmente, estivemos presente em todas as atividades: exposição de feiras artesanais da cultura afro, culinária africana, danças teatros e desfile das mulheres negras do colégio, evento este que contribuiu muito para nosso projeto, este realizado nos três turnos do colégio, obtivemos a participação dos alunos e também dos docentes da escola. O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido durante esta semana.

“Histórias Cruzadas” narra a história de como os negros eram tratados pelos brancos nos anos 1960, em que tinham banheiros, transportes, locais públicos e igrejas separadas dos brancos. Era também visível a forma de preconceito existente: as mulheres, desde muito novas, deveriam trabalhar como empregadas domésticas, eram humilhadas por pessoas brancas, cuidavam de todo serviço da casa e ainda criavam seus filhos. Há partes da história que retratam cenas de violência verbal contra negros, em locais públicos e no ambiente familiar, onde serviam.

“Vista Minha Pele”, documentário nacional, apresenta a história de Maria: menina loira, de olhos azuis que vivia em meio a negros e sofria preconceito em relação a sua cor. A personagem resolve participar de um concurso no colégio. A instituição é particular, e Maria tem acesso a esta pois sua mãe era faxineira da escola e lhe é oportunizada uma bolsa de estudos. O concurso objetivava eleger a estudante mais bonita. Maria, branca, era discriminada por sua cor diferente; não somente na escola, mas em outros locais públicos. Apenas uma outra menina se relacionava com ela. O documentário, inverso de “Histórias Cruzadas”, remete à reflexão: de que forma seria se a vítima de discriminação fosse o branco?

Após o visionamento dos filmes abrimos a sessão para debate, com o intuito de discutir sobre a diversidade e as formas de preconceito explícitas e implícitas apresentadas neles.



Tínhamos como objetivo refletir a realidade e as formas de preconceito no meio social e escolar, bem como qual seria o papel dos futuros docentes dentro e fora da sala de aula para combater o preconceito no meio social e escolar.

Houve grande participação dos envolvidos no projeto. E, ao término, realizamos a avaliação deste. Apresentamos, assim, dois excertos, de dois envolvidos, que registram o enriquecimento do projeto em sua formação pessoal e escolar.

Vocês colaboraram para um melhor rendimento das aulas, tanto com os alunos quanto com a professora, o conhecimento que vocês trouxeram foi enriquecido para nossas aulas, ambas tinham um embasamento teórico, que nos ajudou na realização das atividades na prática de formação. Quanto ao projeto de intervenção, este foi de suma importância para nossa aprendizagem, pois finalizou muito bem o que trabalhamos durante todo ano na temática da diversidade cultural, o filme Histórias Cruzadas e o documentário Vista Minha Pele, nos mostrou ainda mais sobre a temática, deixando claro a questão do preconceito que já havia sido abordado em sala de aula (E1, 2º ano).

Durante o período de fundamentação, bem como nas sessões de debate após o visionamento dos filmes, percebemos que, no momento em que estávamos em sala de aula, os estudantes nos viam como professoras. Relatavam que éramos um apoio teórico metodológico e afirmavam que ter as pibidianas em sala de aula era um privilégio para as turmas, pois sentiam a universidade presente em todo momento.

As bids em sala de aula ao meu ver foi uma oportunidade de um grande crescimento cultural, de enriquecimento formativo, em relação as temáticas foi um período transitório em que ao meu ver foi alcançado o objetivo do programa, pois o mesmo possibilitou o contato com acadêmicas que tinham muito o que contribuir nas aulas de estágio. Em relação as leis, deliberações e textos a forma de como foi trabalhado tivemos a oportunidade de ter um preparo para ter o conhecimento necessário e claro, a forma de como as aulas foram ministradas metodologicamente pela professora e pelas bids nos possibilitou um privilegio em sala de aula durante todo um ano letivo. (E2, 2º ano).

Podemos evidenciar que o objetivo geral foi mobilizar os estudantes para a prática reflexiva da diversidade, debatendo-a, levando os envolvidos a apropriar-se do conhecimento, para que seja instrumento de trabalho nas intervenções em sala de aula, quando estiverem atuando na formação dos sujeitos.

Desta forma, pretendemos contribuir para a formação de sujeitos detentores do conhecimento e que possam utilizá-lo para uma transformação social, em seu espaço escolar. É na escola que os futuros professores terão seu desafio de ensinar. Destarte, o espaço escolar é *locus* de colocar em prática o que foi trabalhado referente à valorização e respeito da diversidade.



Em consulta ao colégio, por meio de entrevista com a professora Márcia Mello Gaspari², foi possível levantar as informações a respeito do projeto após nosso desligamento do PIBID.

No ano de 2015 foi realizado um Luau, em um sábado à noite, com show de danças afro e interpretações musicais, com destaque às composições de Clara Nunes. Por ser um evento noturno a sensação de encantamento com a música afro foi evidente nos relatos após o evento.

Em 2016 o trabalho se deu por meio de um Sarau. Este contou com apresentação de peças teatrais voltadas para a literatura infantil, tais como Kiriku e Negrinho do Pastoreio, além do trabalho relacionado à matriz religiosa.


O ano de 2017 foi atípico em relação aos anos anteriores. Por solicitação da direção do colégio não foi possível realizar a exposição no corredor e outros espaços da instituição. Desta forma, foram realizadas palestras abordando temas relacionados.

No ano de 2018 o evento foi uma Oficina de Turbantes e show de danças folclóricas que aconteceu em uma manhã chuvosa de sábado, na quadra cedida por uma escola particular. A professora Márcia relatou que evidenciou uma divisão dos alunos por motivos políticos emergentes no decorrer daquele ano.

Já em 2019, com nova gestão, o projeto retomou suas atividades com maior liberdade e partilha. Aconteceu a Mostra Artística que contou com a visita dos pais dos alunos. Houve a colaboração dos professores de Arte para decoração realizada pelos próprios estudantes. Buscou-se trabalhar questões mais reflexivas por meio de músicas. O trabalho conjunto dos professores resultou na transformação do senso comum em conhecimento científico para os alunos.

Neste ano, 2020, ano atípico mundialmente, aconteceu a Roda de Conversa na Semana da Consciência Negra, transmitida via *Google Meet*. A atividade abordou alguns temas como: Ensino de História e Cultura Afro nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma análise do documentário “Vista minha pele”, mediado pela professora Márcia. Esta oportunizou uma análise da desconstrução da visão formada a respeito do documentário. O diálogo se deu por meio de pesquisas realizadas pela docente com o objetivo de enriquecer o embasamento

² Atualmente atua como Coordenadora de Estágio e é membro da Equipe Multidisciplinar. É coordenadora e foi uma das proponentes do projeto “Educação não tem cor”, em 2006. No período de 2014 a 2017 atuou como supervisora no PIBID.



teórico, analisando a data de criação do documentário com o cenário político da época. Os alunos do 4º ano, na disciplina de Metodologia do Ensino de História, ministrada pela professora Márcia Mello Gaspari, realizaram seminário após análise de 3 documentários e 5 filmes de longa-metragem produzindo uma releitura em formato de vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerado o mais importante programa de formação docente do MEC, o PIBID é um programa de formação inicial para os licenciandos envolvidos (pibidianos), e também fomento à formação continuada das supervisoras. Seu desenvolvimento almeja a formação da identidade profissional, pois a vivência e a prática durante o programa contribuem para afirmar a formação docente considerando o contato semanal com o “chão da escola”.

Na edição em que estivemos envolvidas, o programa possibilitou o envolvimento com os alunos do curso de formação docente. Este, por sua vez, teve como resultado nosso crescimento acadêmico cultural e profissional. A interação com a realidade escolar, associada à teoria estudada na universidade, foi de extrema relevância para a consolidação de nossa compreensão de “docência”.


Finalizado o projeto de intervenção foi notável a interação de ideias e conteúdos apresentados na discussão. O embasamento teórico consistente, utilizando-se dos conhecimentos científico, superou o conhecimento do senso comum.

Resgatar o contato com a proponente do projeto, agora com o olhar de pedagogas e com experiência em sala de aula, permitiu fazer uma releitura do projeto. Reconhecemos assim, mais uma vez, a importância deste no que tange à política de reparação, para que esta seja entendida e assegurada para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.



BRASIL. **Lei n.11645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

CUNHA. Henrique Jr. **Me chamaram de macaco e nunca mais fui a escola**. Universidade Federal do Ceará. Programa de pós-graduação em Educação. Fortaleza 1989.

PARANÁ/Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/06**. Aprovada em 02/08/2006.

PARANÁ/ SEED. Colégio Estadual Cristo Rei. **Projeto Político Pedagógico**. Cornélio Procópio, 2009.

PERES, Paula. **Calma o Pibid não vai acabar**. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10014/calma-o-pibid-nao-vai-acabar>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PINTO, Tales dos Santos. **História da feijoada**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm>. Acesso em: 18 dez.2020.



CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: FORTALECENDO PAPÉIS SOCIAIS?

Beatriz Helena Viana Castro, Doutoranda em Educação/PPGEdu. PUC/RS.

Professora IFSul

Edla Eggert, Professora da Escola de Humanidades, Pesquisadora CNPq 1C


RESUMO

Esse trabalho apresenta uma discussão acerca do currículo ofertado em um Curso Superior de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). O Curso oferece aos estudantes formação em uma área predominantemente “presentificada” por mulheres, a Moda. Nesse texto será aprofundada a discussão quanto a característica do curso, a forte presença das estudantes e professoras mulheres, e de que maneira essa especificidade é contemplada ou não, no currículo. Os cursos superiores de tecnologia têm como enfoque prioritário o desenvolvimento de competências profissionais. O currículo, organizado em conformidade com o projeto pedagógico da instituição, é constituído a partir das socializações que reproduzem o discurso das relações de poder da sociedade que ainda é patriarcal. Na realidade, as funções que as mulheres exercem no mercado de trabalho são funções propriamente atribuídas ao papel do cuidado que foram determinadas de acordo com as construções históricas e culturais para as mulheres na condição de submissas à família patriarcal. Através da análise do currículo e das ementas das disciplinas e no cruzamento com estudos que discutem os objetivos do Currículo, tencionamos entender de que maneira essa conjuntura contribui para o fortalecimento dos papéis socialmente atribuídos às mulheres. Para aprofundar a discussão serão incluídas no debate estudos feministas que apontam as estratégias utilizadas por instituições como a escola para garantir a perpetuação desse panorama. Quando as mulheres buscam qualificação profissional são convocadas a estabelecer novas relações sociais e enfrentar mudanças quebrando as rotinas dos cuidados familiares que lhe são exigidas e essa nova aprendizagem rompe com o sexismo. Queremos entre outras coisas enxergar melhor a sobrecarga de atividades ditas naturais e tradicionais das mulheres, uma vez que essa aprendizagem do cuidado para com os outros é cultural e demanda muita energia vital para descolar-se dela. Ou seja, a partir das leituras feministas que temos realizado, observamos que as mulheres dificilmente deixarão de ser responsáveis pelos papéis associados ao cuidado da família, e isso gera um sofrimento moral. E, nesse aspecto já em processo de análise inclusive (auto)biográfico, ainda serão incluídos no debate as dificuldades relacionadas à classe e raça.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Tecnológica; Moda; Mulheres.

INTRODUÇÃO

O currículo é um dos elementos mais discutidos entre aqueles que compõem o processo educativo e é alvo de muitos debates acerca de seus objetivos, sua composição, sua formatação, entre outros aspectos. Essas discussões não são recentes, elas ocorrem há muito



tempo, cada momento histórico, cada mudança de governo gera novas discussões no que se refere à educação e, o currículo está sempre presente como peça fundamental nesse processo.

Podemos afirmar que o currículo tem realmente um papel muito importante no processo educativo. Muitas das vezes é através do currículo que se procura manipular as intenções de composição de uma sociedade, principalmente no que se refere à manutenção das desigualdades sociais.

Ao iniciar essa reflexão o esforço é de, primeiramente, apresentar um conceito que defina o que é o currículo, quais os seus aspectos mais importantes e um breve histórico das diversas teorias que nortearam as construções curriculares dos últimos anos.


Quando pensamos em elaborar um currículo, uma das primeiras perguntas a serem respondidas é, o que ensinar? Porque e de que maneira são selecionados os conhecimentos que farão parte desse currículo, quais são os interesses e relações de poder que definem os temas do currículo. Outros aspectos serão incluídos à essa análise, temas como as relações de gênero, as diferenciações de classe e raça e de que forma essas especificidades estão contempladas no currículo de um curso superior de tecnologia preferencialmente feminino, no que se refere ao seu corpo discente e docente.

O currículo que servirá como estudo para essa discussão é o do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) que realiza suas atividades em Pelotas/RS desde 2014. O referido curso tem duração de 3 anos, funciona no período noturno e tem como característica predominante, ser preferencialmente procurado por mulheres e o seu corpo docente, da mesma forma, também é composto na sua grande maioria por mulheres conforme será explicitado nesse texto. Essa característica reforça a necessidade das discussões acerca das relações de gênero que podem estar presentes na constituição do currículo desse curso, até mesmo como forma de fortalecer os papéis socialmente atribuídos às mulheres a partir de um sistema patriarcal que vivemos ainda hoje.

Serão apresentadas nesse estudo a estrutura curricular e as ementas das disciplinas do curso na tentativa de apontar de que maneira essas relações estão ali explicitadas ou ocultadas de alguma forma.

UMA INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS DO CURRÍCULO

Faremos um breve histórico a respeito das teorias do currículo, primeiramente, a tentativa é de elaborar uma definição de currículo. Porém, segundo SILVA, “talvez mais



importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder.” (SILVA, 2017, p. 14). A partir desse pensamento podemos inferir que o currículo está diretamente condicionado à teoria e aos autores que o definem, “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2017, p. 14), partiremos então, à apresentação das diferentes teorias que nortearam as discussões do currículo.

Para construção de um currículo, independente de qual teoria o fundamenta, a questão central e que irá nortear todas as etapas de elaboração refere-se à escolha do que será ensinado. Os responsáveis pela elaboração irão definir quais os saberes devem fazer parte e quais não são considerados importantes para compor o currículo.

Ao pensarmos na educação como processo formador e transformador das pessoas, conseguimos compreender a importância dessa “seleção” de saberes como forma de constituição de um ser humano que seja “adequado” ou “desejado” à um determinado tipo de sociedade. O currículo pode, portanto, funcionar como uma ferramenta para manutenção das relações de poder existentes em determinado tipo de sociedade.

Iniciando a discussão acerca das teorias do currículo, podemos evidenciar momentos diferentes nessas teorias, e agrupá-las da seguinte maneira: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas, conforme apresentaremos a seguir.

É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2017, p. 16)

Nesse sentido podemos dizer que, para além de um elemento onde estão explicitadas as relações de poder, o currículo é um “lugar” que se utiliza de diferentes conceitos para funcionar como um documento de identidade.

Conforme Popkewitz (1994),

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1994, p. 174)




O primeiro autor a tratar o currículo como um campo especializado de estudo foi o norte americano Bobbitt, que, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*. No livro, o autor procura responder as questões referentes às finalidades da educação, em um momento em que os Estados Unidos viviam um processo de expansão da educação para todos os segmentos da população e, simultaneamente preocupava-se com a manutenção de sua identidade devido à grandes ondas de imigração. Economicamente é um momento de crescente urbanização e industrialização. A questão central nesse panorama girava em torno de procurar qual deveria ser o objetivo da educação, apenas formar o trabalhador desenvolvendo habilidades técnicas ou possibilitar uma educação mais ampla com disciplinas humanísticas. Bobbitt estabelece como prioridade a economia, e enfatiza que o objetivo da educação deve ser preparar profissionais com habilidades técnicas para que possam ser trabalhadores eficientes.

Suas ideias eram inspiradas no modelo de administração elaborado por Frederick Taylor. Taylor foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração. Inspirado nessa teoria, Bobbitt então propõe que a escola funcione com os mesmos princípios, ou seja, a elaboração do currículo é uma questão técnica. Diversos autores questionaram os parâmetros dessa teoria, porém esse foi o modelo dominante no século XX.

Esse modelo de pensamento começou a ser questionado a partir da década de 1960. Os vários movimentos e transformações ocorridos nessa época (protestos estudantis da França, movimento feminista, lutas contra a ditadura militar no Brasil) geraram muitos questionamentos. “Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais”. (SILVA, 2017, p. 29)

Os principais autores desse novo período, chamado “nova sociologia da educação” eram Michael Young, Althusser, Bourdieu e no Brasil, Paulo Freire. As novas teorias surgidas nesse período, as teorias críticas, questionam os fundamentos das teorias tradicionais. Nessa nova proposta os arranjos sociais começam a ser questionados e os autores apontam a escola como aparelho do estado para manutenção de sua ideologia.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Segundo as teorias



críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2017, p. 30)

A concretização do fim do período em que o currículo tem uma concepção técnica se dá no final dos anos 1970, com os movimentos das novas teorias sociais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2017, p. 40)

As teorias críticas apontaram para o papel que o currículo tradicional exercia no que tange às determinações de classes e manutenção das relações de poder da classe dominante. As teorias pós-críticas ampliam a discussão e incluem as desigualdades de raça, gênero e sexualidade “esquecidas” até então nas discussões de elaboração do currículo. O chamado “multiculturalismo”, visto como um movimento de reivindicação de grupos culturais dominados, deflagrou a inclusão desses outros parâmetros nas discussões preocupadas até então apenas com as desigualdades de classe.

AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO


A partir da análise do currículo do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSul procuraremos estabelecer um diálogo entre a construção curricular e a manutenção das relações de poder relacionadas ao gênero que aparecem, ou que estão ocultas, no mesmo.

É importante estar atenta às especificidades do feminino nesse curso. Esse currículo foi elaborado por um grupo de professoras mulheres para, preferencialmente, alunas mulheres e é ministrado também por professoras, majoritariamente mulheres, contando com apenas um professor conforme podemos verificar no site do IFSul.

Para Sabat, os currículos, “entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; re-produzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade”. (SABAT, 2001, p. 09)

Ao observarmos a Matriz Curricular do curso, mostrada abaixo, é possível verificar que as disciplinas ali apresentadas não revelam, a princípio, nenhum aspecto que possamos perceber como definidor da especificidade de gênero do curso.

Tabela 1: Matriz Curricular Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda - IFSul

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE</p>	<p>Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda Matriz Curricular</p>
1º Semestre	
Pesquisa de Moda	
Fundamentos do Design e Moda	
Modelagem Tridimensional - Moulage	
História da Arte e Indumentária	
Desenho de Moda I	
Materiais e Processos Têxteis I	
Metodologia de Pesquisa	
2º Semestre	
História da Arte e Moda	
Desenho de Moda II	
Modelagem de Bases	
Pilotagem de Bases e Acabamentos	
Materiais e Processos Têxteis II	
3º Semestre	
Desenvolvimento de Coleção I	
Interpretação de Modelagem e Pilotagem I	
Desenho Técnico de Moda	
Processos Criativos	
História da Moda no Brasil	
Planejamento e Controle da Produção	
Atelier de Técnicas Manuais	
Projeto Integrado Multidisciplinar de Moda I	
4º Semestre	
Interpretação de Modelagem e Pilotagem II	
Desenho Técnico de Moda Computadorizado	
Produção de Moda	
Design de Superfície Têxtil	
Marketing de Moda	
Desenvolvimento de Coleção II	
Projeto Integrado Multidisciplinar de Moda II	
5º Semestre	
Empreendedorismo	
Modelagem de Malhas	
Pilotagem de Malhas	
Projeto Integrado Multidisciplinar de Moda III	
6º Semestre	
Modelagem Computadorizada	
Projeto Integrado Multidisciplinar de Moda IV	
Moda e Sustentabilidade	
Gestão do Varejo	

Fonte: <http://cavg.ifsul.edu.br/graduacao/2025-cst-design-moda.html>. Acessado em: 15/12/2020

Quando começamos a observar de maneira mais aprofundada e procuramos as ementas das disciplinas podemos perceber que, de alguma maneira aparecem as especificidades citadas em relação ao gênero.



Analisamos por exemplo a disciplina do 1º semestre, Modelagem tridimensional – Moulage, que tem como ementa: “**Estudo de princípios básicos de sobreposição de materiais têxteis sobre o contorno do corpo feminino.** Construção de efeitos específicos, bem como aplicação de planificação de modelagem.” E ainda no 1º semestre a ementa da disciplina Desenho de moda I é: “**Representação da figura feminina de moda** utilizando técnicas de observação, formas de volumetria, ilustração, sombras e texturas.” Destacamos em negrito os pontos que acreditamos que revelam as especificidades do feminino. Podemos começar pensando se é por se tratar de um curso que está inserido em um setor normalmente constituído por mulheres e pensado para as mulheres, mas vamos aprofundar essa discussão a partir das leituras feministas.

Desde o século XIX esse setor emprega preferencialmente mulheres, atestam Matos e Borelli,

O setor industrial em expansão arregimentou um número significativo de crianças e mulheres em diferentes setores. [...]. No setor de vestuário, confecções de roupas, camisas, malharia, produção fabril de redes, fitas, bordados, tamancos, chapéus e alimentos (massas, biscoitos e chocolate), mais da metade dos trabalhadores eram mulheres. (MATOS, BORELLI, 2018, p. 128)

Ainda nesse período as autoras salientam que, “as mulheres negras tinham mais dificuldade em encontrar trabalho, pois, por conta do preconceito, os patrões preferiam contratar o serviço das brancas. Com isso, as negras acabavam se concentrando em postos ainda menos valorizados e pior remunerados como os de doméstica [...]” (MATOS, BORELLI, 2018, p. 131/132)

Ao pensar a escola e a educação e, de que maneira as diferenças são construídas, Louro esclarece que a escola,

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 57)

A partir disso podemos analisar os artifícios que a escola utiliza para garantir que essas diferenças sejam mantidas. Segundo a autora, a escola se utiliza de símbolos e códigos que delimitam espaços e afirmam o que cada um pode e que não pode, deixando claro o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 1997, p. 58)

Retornando ao currículo do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, e em como o setor em que ele está inserido demonstra que as diferenças nas relações de gênero



estão presentes, podemos dizer que as funções que as mulheres exercem no mercado de trabalho, foram determinadas de acordo com as construções históricas e culturais do papel da mulher.

Ainda na última década do século XIX, onde a crescente urbanização provocou transformações econômicas e sociais e muitas mudanças em relação à presença da mulher no mundo do trabalho, “pesava na opção por empregar mulheres em determinados setores a ideia bastante difundida de que delicadeza para lidar com certos produtos, submissão, paciência, cuidado e docilidade eram atributos femininos”. (MATOS, BORELLI, 2018, p. 128) São funções que requerem habilidades e qualidades denominadas como “naturais à mulher”, tais como habilidades manuais, e esse entendimento é aprendido e interiorizado nas escolas de maneira que se torna naturalizado e reproduzido sem que façamos muitos questionamentos a respeito disso.

Flavia Biroli, ao analisar os aspectos da divisão sexual do trabalho, aponta que:


A posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado). Trata-se de um conjunto variado de abordagens, atravessado pelo problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado, a divisão do trabalho remunerado e as relações de poder nas sociedades contemporâneas. (BIROLI, 2018, p. 27)

Muitas mulheres, ainda hoje, reproduzem suas ocupações domésticas, como lavar, passar, cozinhar, no mercado de trabalho como forma de aumentar a renda familiar e conciliar suas atividades de mãe e dona de casa. Outra maneira de trabalho precarizado que permite que a mulher continue suas atividades de cuidado da casa e da família é o trabalho domiciliar, ou seja, realizando suas atividades para as empresas em sua própria residência, e recebendo o pagamento por peça produzida. Essa alternativa muito utilizada no setor de confecção, ainda hoje.

Associando os aspectos de raça e classe ao gênero, Flavia Biroli observa,

A divisão sexual do trabalho está ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente. Em conjunto, as restrições impostas por gênero, raça e classe social conformam escolhas, impõem desigualmente responsabilidades e incitam a determinadas ocupações, ao mesmo tempo que bloqueiam ou dificultam o acesso a outras. (BIROLI, 2018, p. 42)

Através da observação curricular podemos perceber de que maneira as relações de gênero são vistas pela sociedade, ou seja, quais os comportamentos mais esperados para as mulheres e para os homens e, portanto, os mais desejados socialmente.



O currículo envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, e fortalece as diferenças explicitadas nas relações de gênero. Para SABAT, “a reprodução da diferença se dá socialmente através da representação e tem relação direta com as relações de poder que existem na sociedade” (2001, p.19)

Outro aspecto que podemos explorar diz respeito às referências utilizadas pelas professoras em suas aulas. Quem são os/as autores/as mais utilizados/as pelas professoras?

Apesar de estar inserido em um setor predominantemente feminino, conforme dito anteriormente, ao observar as bibliografias propostas para as disciplinas, tanto as básicas quanto as complementares, verifica-se que grande parte dos autores são homens, reforçando, de maneira implícita, a superioridade masculina na detenção do conhecimento.

O questionamento que surge a partir disso é, por que, mesmo se tratando de um setor produtivo predominantemente feminino, em um curso de formação profissional ministrado por mulheres, as referências que embasam o conhecimento ali apresentados são masculinas?


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar a reflexão final desse texto, podemos pensar as razões que nos incomodam e nos levam a refletir sobre esse tema. Por que nos importamos com a construção das diferenças realizada pela escola?

Esse questionamento impulsionou a proposta desse texto, questionar, primeiramente a partir da identificação das práticas naturalizantes e, a partir disso problematizarmos de que maneira podemos transformar esse cenário, uma vez que, como parte desse arranjo, estamos implicados e, portanto, também responsáveis pela sua manutenção.

A construção das diferenças está diretamente implicada com as relações de poder presentes não só na escola, mas na sociedade como um todo e por isso nos afeta diretamente quando desejamos uma sociedade mais justa e que valorize todos os sujeitos.

Observamos que muitas das construções que são produzidas na escola, através de instrumentos como o currículo, frequentemente aparecem de forma velada, ao mesmo tempo que pretende que os sujeitos sejam independentes e livres para escolher, opera com mecanismos de controle que regulamentam as relações sociais e se efetivam através de suas práticas.



Sem a pretensão de encontrar soluções de maneira ingênua, até por entender que a escola não tem esse poder de transformar toda sociedade, mas propor o debate a partir dos aspectos apontados, a intenção é através de discussões constantes, procurar estabelecer atitudes que desconstruam esse cenário de desigualdades construído e reforçado pela escola.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flavia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

IFSul. **Página Institucional**. Disponível em: <http://cavg.ifsul.edu.br/graduacao/2025-cst-design-moda.html> Acessado em: 17/09/2018

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda, Borelli, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi, PEDRO, Joana Maria (orgs.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 126-147

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, Regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. 9, p. 173-210

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas. Vol. 9. Nº 1 .Pags 04 a 21. Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf> Acessado em: 15/12/2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGAIS QUE ORIENTAM AS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO

Ana Cristina Barbosa de Oliveira, Faculdade de educação Superior de Pernambuco
Mestra em Ecologia Humana e Gestão Sócio Ambiental/ PPGecoH

Carlos Alberto Batista Santos, Universidade do Estado da Bahia, *campus* III
Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental/PPGecoH
Dr. em Etnobiologia e Conservação da Natureza

Wbaneide Martins de Andrade, Universidade do Estado da Bahia, *campus* VIII, Programa
de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental/PPGecoH, Dr^a. em
Etnobiologia e Conservação da Natureza

Elton Moreira Quadros, Universidade do Estado da Bahia, *campus* VIII, Programa de Pós-
Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental/PPGecoH, Dr. em Memória:
Linguagem e Sociedade

RESUMO

A educação ambiental deve estar situada de novo dinâmico, contextualizado, de modo inter e transdisciplinar para responder as demandas surgidas com a questão ambiental bem como as novas tecnologias, demandas que surgem devido as mudanças sociais e históricas enfrentadas em nossa sociedade nos últimos tempos. Por isso, as demandas para serem solucionadas necessitam que os saberes sejam interconectados e compartilhados. Assim, história, geografia, economia, biologia, dentre outras se articulam e se inter cruzam na busca por soluções ambientais, em uma perspectiva de educação em um viés emancipador. Destacando que a legislação ambiental no Brasil é uma das mais completas e avançadas do mundo, cujo existe uma vasta preocupação com os recursos naturais, atmosfera, fauna, solo água e flora. Essas leis foram criadas com o intuito de proteger o meio ambiente, reduzir ao mínimo as consequências de ações antrópicas, conscientização humana sobre os recursos e seu uso e principalmente o dever de cumpri-las, tanto às pessoas físicas quanto às jurídicas. Acredito que a existência de impactos ambientais no Brasil venha do seu percurso histórico. Deste modo, o objetivo deste artigo é apresentar os principais aportes legais que norteiam o ensino da Educação Ambiental no território brasileiro, ao mesmo tempo, traçar uma relação com os documentos institucionais da escola, partindo da análise do Projeto Político Pedagógico, tecendo pontes de intercessão com as propostas de Educação Ambiental postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA.

PALAVRAS-CHAVES: Meio Ambiente; Interdisciplinaridade; Espaço escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental envolve os processos pelo os quais os indivíduos constroem seus valores sociais, conhecimentos e habilidades direcionadas para a conservação do meio ambiente (TREIN; CAVALARI, 2014; CARVALHO, 2014), portanto, deve ser um componente curricular essencial e permanente na educação da sociedade brasileira, presente,



de maneira articulada em todos os níveis e modalidades educativas (REIGOTA, 1996; LEFF, 2003).

A Lei nº 9.795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trouxe para a sociedade as discussões sobre o direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a uma Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino formais. A LDB/1996 também vai tratar da inserção da Educação Ambiental na legislação educacional brasileira.


A Política Nacional de Educação Ambiental abarca os níveis e modalidade da educação formal, de maneira obrigatória na Educação Básica até o nível superior e em todas as modalidades existentes, capacitando os educadores, além de conter um caráter processual e integrado de natureza interdisciplinar, conceituando assim que o artigo 10 do PNEA diz que, “a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999)

Dentro dessa regulamentação é de suma importância o Projeto Político Pedagógico, das escolas, como um componente norteador da ação pedagógica escolar, instrumento, construído pelos atores sociais da escola (PENTEADO, 2010). O Projeto Político Pedagógico deve abordar questões que englobem a concepção de educação, homem, sociedade, currículo, planejamento e avaliação, dessa forma, a Educação Ambiental adentra como prática transformadora que deverá ser estabelecida no PPP da escola de forma interdisciplinar (DIAS, 1994).

Neste artigo propomos aprofundar as discussões por meio dos documentos legais que norteiam o desenvolvimento da Educação Ambiental na educação formal, buscando, contextualizar a temática ambiental como prática social por meio de uma abordagem integrada e sistemática respeitando as concepções pedagógicas do Projeto Político Pedagógico da Escola campo de estudo. Partimos da análise do Projeto Político Pedagógico da referida Escola, a partir deste tecer pontes de intercessão com as propostas de Educação Ambiental postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA.

1 À GUIA DE PRÓLOGO

De acordo com Souza (2004), a introdução da Educação Ambiental nos PCNs foi fundamental para integrar e transformar o sistema educacional, mas ainda há muito o que fazer, principalmente dentro dos conteúdos e nas práticas pedagógicas. Em relação aos PCNs,




este propõe que o PPP deve abarcar conteúdos relacionados ao ambiente com formato interdisciplinar, proporcionado um ponto de vista amplo sobre os aspectos ambientais dos cotidianos de cada aluno (BRASIL, 2005). Desta forma, o professor, dentro de sua especialidade, deve promover e adequar o conteúdo que está sendo exercitado em sala, para contemplar o tema meio ambiente, como um tema transversal (BRASIL, 1997). O ajustamento, proposto requer um comprometimento contínuo das relações pedagógicas e sociais da escola, para que o aprendizado dessa temática seja vivenciado de modo geral e local para cada aluno.

Assim, a Educação Ambiental, passa a ser discutida de maneira transversal, reforçando sempre a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente para que a proposta pedagógica obtenha sucesso. Para Souza (2004), foi muito importante a inserção da Educação Ambiental nos PCNs, demonstrando uma visão integradora e transformadora, e metodologicamente, menos compartimentada dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento o que pode levar a uma mudança das práticas pedagógicas em EA (BRASIL, 2005).

Os PCNs, expõem dentro das questões ambientais, os problemas decorrentes ao esgotamento dos recursos naturais renováveis, a partir do modelo econômico vigente, criticando assim o capitalismo exorbitante, destacando que é preciso despertar a consciência de parcela da população sobre o perigo que a humanidade sofre ao afetar de forma tão violenta o seu meio ambiente (BRASIL, 1997, p. 20), proporcionado o acesso de toda a população a um pensamento crítico e reflexivo sobre as questões ambientais.

Santos e Costa (2013), analisam que os PCNs é um documento que estimula a valorização da cidadania e o desenvolvimento sustentável, instigando nos alunos a refletirem sobre tal assunto, frisando a necessidade de trabalhar a Educação Ambiental sob um ponto de vista interdisciplinar.

Andrade (2000) ressalta que as DCNEA não deixaram evidentes como os professores deverão desenvolver esse trabalho, mas sugere tratar as questões ambientais levando-se em consideração diversos aspectos, indo desde os estudos sobre os ecossistemas, práticas agrícolas às manifestações da sociedade que questionam os modelos econômicos, no entanto, para que os educandos desenvolvam um ponto de vista global sobre as questões ambientais, é imprescindível que cada profissional da área do conhecimento, seja um agente da interdisciplinaridade (DIAS, 1994).



O avanço dessa atividade será relevante se todos os componentes curriculares discutirem as dificuldades e encontrarem um ponto em comum para poder trabalhar em união. Essas multidisciplinaridades podem ser buscadas por meio da estrutura institucional, organização curricular, superando assim a visão fragmentada do conhecimento adquiridos pelos professores especializados citação (VON DENTZ, 2008).

Assim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola para o desenvolvimento desta pesquisa, podemos afirmar que os PCNs e DCNEA são documentos que orientam o sistema educacional nacional, e devendo, portanto, direcionar o PPP. Depois que foi homologada a LDB/1996 garantiu aos professores e as escolas autonomia para decidir sobre as escolhas metodologias e curriculares por meio do Projeto Político Pedagógico, conforme está descrito no artigo 14 desta lei:

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 (BRASIL, 1996, p. 12).


Por meio dessa observação, é possível entender que as instituições escolares, tem a liberdade de articulação em todos os níveis de ensino, nas ações pedagógicas, na escolha curricular, com vista a construir valores, conhecimento e atitudes que atuam na compreensão do meio ambiente, logo, a educação ambiental deve estar presente no sistema de ensino brasileiro de forma interdisciplinar como um conteúdo que alcance os aspectos sociais, econômicos e políticos, possibilitando um ponto de vista integrador e específico sobre as questões socioambientais, colaborando para a renovação do processo educativo, inserindo os conteúdos na realidade local e envolvendo os alunos em atividades concretas que possam transformar a esta realidade (SANTOS, 2007; CARNEIRO, 2006).

2 METODOLOGIA

2.1. Instrumentos de coleta de dados

O estudo foi realizado numa Escola Estadual de Educação Básica, localizada na Zona Urbana de Petrolina.

Os dados gerados nesta pesquisa foram analisados a partir da consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), no intuito de verificar se há ou não abordagem de conteúdos da Educação Ambiental nos componentes curriculares do ensino fundamental. O trabalho da análise inicia-se com a coleta de materiais, e à medida que colhemos os mesmos, elaboramos



a percepção do fenômeno, guiando pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Por meio dessa análise não podemos transformar o documento, mas é imprescindível, examinar o contexto histórico no qual foi produzido, e a partir dessa análise, identificar a identidade da escola em relação a educação ambiental, uma vez que este documento, apresenta os conteúdos, metodologias e o sistema de avaliação utilizado pela instituição.


Para análise documental, buscou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Instruções Normativas da SEE do Estado de Pernambuco, o Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), Parecer CNE/CEB nº11/20007, Instrução Normativa nº 02/20118, e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Padre Luiz Cassiano.

3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Como já foi dito anteriormente, o PPP é o principal documento escolar, uma vez que apresenta os aspectos estruturantes, legais, administrativos e pedagógicos da escola, onde deve apresentar de modo real e atualizados os dados, a fim de ambientar o leitor, das condições e perfis da instituição.

Com base nisto, o perfil da clientela atendida pela instituição, descrito no PPP são alunos em sua maioria de classe socioeconômica média e baixa renda, estas informações são colhidas e atualizadas, com base nas informações dadas pelos responsáveis no período da matrícula. Para atender a crianças carentes a escola possui uma extensão localizada na periferia. Sua proposta pedagógica visa a inserção do aluno no mercado de trabalho, assim como o ingresso universo educacional (nível técnico ou superior).

A escola desenvolve programas e projetos que complementam a grade curricular como: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que contribui com atividades que complementam as áreas de letramento, matemática, artes, cultura corporal e iniciação científica, contudo não menciona a Educação Ambiental. A finalidade do EMI é fortalecer o Sistema de Ensino, a partir do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, dispendo de apoio técnico e financeiro que viabilize a disseminação da cultura mediante a construção e implementação de um currículo dinâmico e flexível, que atenda as expectativas do estudante e do mercado de trabalho.



O Programa Ganhe o Mundo (PGM), também ofertado pela escola, é um programa do Governo do Estado, que oferece o curso intensivo de idiomas (inglês, espanhol ou alemão), que oportuniza aos estudantes concorrer a uma vaga no projeto estadual de intercâmbio internacional entre escolas públicas e privadas, preparando os alunos para o mercado de trabalho, no entanto, este projeto também não aborda temas voltados para a educação ambiental.

Embora o sistema educacional do estado de Pernambuco tenha propostas para integração e implementação pedagógica e reestruturação da escola, esta ainda se apresenta como um modelo monodisciplinar, intelectualista. Esse modelo não configura um cenário favorável para inserção interdisciplinar que requer a Educação Ambiental, que requer um diálogo com outras disciplinas, de forma aberta, com abordagem local e orientada a solução de problemas (SEARA FILHO, 2000).

Outro ponto a destacar no PPP da escola campo de estudo, é o Plano de Ação, que traz como um de seus eixos norteadores: Escola – espaço de construção do conhecimento, convivência ética e consciência ambiental. Porém em seus objetivos não mencionam nenhuma ação que implemente esse eixo.

Entre as metas anuais, o PPP tem como foco assegurar o cumprimento da Lei da Educação Ambiental e a prevenção e combate ao *Aedes aegypti* junto à comunidade escolar, salientando que as mudanças que ocorrem no meio ambiente favorecem o surgimento de epidemias. Algumas doenças como a dengue, Zika, Chikungunya e Febre Amarela, apontadas pelo PPP como doenças de caráter socioambiental, tornando-se um desafio para a sociedade, e para a educação propor ações educativas e preventivas para combater estas enfermidades.

Na organização curricular do PPP, o conteúdo programático do ensino fundamental e médio, é sistematizado no desenvolvimento pessoal, cultural e social, contendo competências da linguística, lógica matemática, atuação no meio social, criatividade e movimento, embasado na LDB 9394/96, Instruções Normativas da SEE – Secretaria de Educação do Estado, Plano Nacional de Educação - PNE 2011/2020, LDBEN 10.639/03.

Analisamos nesse ponto a LDB 9394/1996, não estabelece nenhuma disposição sobre o ensino de Educação Ambiental, no entanto, orienta que a organização dos currículos do ensino fundamental deve incluir, obrigatoriamente, o conhecimento sobre o mundo físico e natural, e conceituar a realidade social e política do país.



Outro ponto analisado no PPP da instituição é a inclusão dos pressupostos das Instruções Normativas da SEE do Estado de Pernambuco, que considera como dever da escola, uma gestão democrática e participativa e a progressão da autonomia dessas instituições. Destacando, como essencial o respeito à diversidade social e cultural dos povos do campo, indígenas e quilombolas.

O Plano Nacional de Educação, PNE 2011/2020, no seu art. 2º, inciso VI, destaca que a promoção da sustentabilidade socioambiental, tem como umas das estratégias a institucionalização de programas nacionais de diversificação curricular do ensino médio, no intuito de fomentar abordagens interdisciplinares estruturadas entre a teoria e a prática, distinguindo conteúdos que são obrigatórios de conteúdos que possam ser articulados entre as dimensões da ciência, tecnologia e cultura, através de equipamentos, que em outras palavras são as produções de materiais didático e formação continuada dos professores.

O PPP, traz em sua organização curricular uma matriz voltada para Educação de Jovens e Adultos, apresentando como referência a Base Nacional Comum (Parecer CNE/CEB nº11/2007, Instrução Normativa nº 02/20118), onde a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da educação básica que se destina ao público que não tiveram oportunidade de escolarização regular. Pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação de Jovens e Adultos, em relação às outras modalidades de ensino, abordam a Educação Ambiental como um tema transversal, sendo primordial a abordagem da Educação Ambiental, conhecimento a ser incorporado ao planejamento.

Outro ponto observado no Projeto Político Pedagógico da Escola foi a metodologia do ensino. Verificou-se que este recomenda a abordagem do eixo educação ambiental de forma interdisciplinar. No entanto, de uma forma equivocada coloca-se a responsabilidade dessa abordagem somente nos professores de ciências, quando deveria ser direcionado a todos os docentes e disciplinas, para uma consolidação de um trabalho qualificado, duradouro e relevante.

3.1 Confrontando o Projeto Político Pedagógico da Escola e a Legislação que orienta o ensino de Educação Ambiental

3.1.1 Legislação norteadora do ensino de Educação ambiental


Documentos legais

A Constituição Federal de 1988 – É um dos principais documentos legais que fundamenta a Educação Ambiental brasileira que em seu art. 225 afirma que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para Ensino Fundamental: os PCN trabalham com três noções: Meio Ambiente, de Sustentabilidade e a de Diversidade.

A lei 9. 795, de 27 de abril de 1999 Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – Dispõe os princípios e finalidades da Política Nacional de Educação Ambiental deve se harmonizam com os princípios da educação básica, contido na LDB de 1996, que assegura o ensino fundamental básico para o cidadão mediante, compressão do ambiente natural e social, sistema político e tecnológico, artes, valores que fundamentam a sociedade. A educação ambiental é componente fundamental e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativos. Fazendo parte de um processo educativo de caráter amplo, de acordo com as políticas públicas que incorporam a dimensão ambiental, afim de promover uma educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente citando que: as instituições educativas devem promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais.




Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Visa estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes [...]A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Quanto a organização curricular: O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCN-

Os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante podemos destacar: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.



Base Nacional Comum Curricular – BNCC - O conceito de competência, adotado pela BNCC, tem uma discussão pedagógica e social, que estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica [...] Precisa prever o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, , possibilitando a estes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

A BNCC dispõe a grade curricular do ensino fundamental “A Área de Ciências da Natureza”, tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências


3.2 O Projeto Político Pedagógico e a Educação Ambiental

A escola é um ambiente social e democrático que deve possibilitar uma gestão democrática que vise a participação da comunidade escolar de forma direta e efetiva na preparação do planejamento das suas ações educacionais. Dentro desta conjuntura, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de planejamento ao qual o ponto de vista visa uma eficiência, compreendendo o nível político e democrático, permitindo assim a participação de todos com constante responsabilidade e cooperação.

Assim o PPP da escola campo de estudo, constrói em sua apresentação uma rede entre o projeto político coletivo da sociedade e projetos sociais e existenciais entre os professores e os alunos. No entanto, que devemos pensar que o PPP é um dos documentos de maior importância para escola, diz respeito a própria organização do trabalho pedagógico estando ligado a concepção, realização e avaliação do projeto educativo.

Requer uma construção coletiva, do tipo que a instituição trabalhe com a comunidade escolar, definindo metas, meio e fins, para ter um cidadão que pretenda formar, com filosofia própria de ensino. Com o papel da Educação Ambiental na escola precisa também ser articulado em documentos que embasem as práticas escolares, como o Projeto Político Pedagógico.

Segundo Ferreira (1975), projeto, é um plano, um intento, um desígnio. Nesta direção projetar é olhar para frente, sondar o novo. Assim o Projeto Político Pedagógico, procura



estabelecer novos planos, novas ações. É um processo político por estar ligado a formação de cidadãos e pedagógico por incluir a escola.

Moacir Gadotti (1994) afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p. 579).

Silva (2003), ressalta que é um documento que prevê alterações, trazendo notoriamente as finalidades que a instituição deve alcançar:

Um documento que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os pensamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (p. 296).


Sendo assim, para elaborar seu Projeto Político Pedagógico as escolas têm autonomia, e deve levar em consideração o contexto que está inserida, a realidade social, e as necessidades da comunidade. Desta forma o PPP em questão foi elaborado para atender uma clientela de alunos de classe média e baixa renda. Sendo regulamentada pelo Regimento Interno, pela LDB/1996, ECA, Constituição Federal/1988 e Lei Orgânica Municipal.

Porém também sabemos que o PPP tem uma função social, e portanto, deve refletir as suas finalidades sociopolíticas e culturais implícitas em sua realidade. Pimenta (1991) salienta que, o Projeto Político Pedagógico é a tradução que a Escola faz a partir de suas finalidades, de suas necessidades pessoais e recursos que dispõe. Necessitando assim que a comunidade atue na elaboração, e que conheça suas dificuldades que possam juntos criar e apontar soluções.

Destarte, considerando as referências analisadas acima, devem se constituir como base norteadora da prática educativa, dando sustentação no currículo.

Alves (1992) ressalta que no cotidiano escolar, é essencial para oportunizar situações que permitam aos envolvidos no processo educativo, compreender o fazer pedagógico de forma coerente, sendo necessário um Projeto Político Pedagógico baseado em currículo fundamentado.

Estando o viés de orientação para organização curricular da escola, o PPP demanda de ir além de uma simples junção de conteúdo, mas devendo sim investigar a efetivação de



intencionalidade da comunidade escolar, em um exercício político de participação e vivência democrática.

Nesse sentido, a Educação Ambiental, é uma modalidade que precisa ser incorporada no Projeto Político Pedagógico, sendo fundamental para despertar para despertar a consciência do sujeito, frente à problemática socioambiental. A Educação Ambiental, desta forma, deve estar presente de forma ampla no Projeto Político Pedagógico, transpassando todos os níveis de ensino em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999).


Após análise do PPP, quando este descreve o plano de ação da escola, cita uma escola com consciência ambiental, porém não apresenta nenhuma prática pedagógica interdisciplinar que busque a construção dessa consciência. Desta forma, faz-se necessário a Educação Ambiental aparecer no PPP mediante de uma proposta transversal, que possa ser trabalhada em diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, integrando conteúdos referentes aos aspectos físicos, históricos, sociais, econômicos e políticos da Educação Ambiental.

A análise do item que descreve a construção coletiva do PPP é evidenciado a leitura/escrita para formação de um aluno crítico e consciente, verifica-se no currículo a presença de estudos voltados para a abordagem da Lei 10.639/03, subsidiando a valorização da cultura dos povos afrodescendentes e indígenas, com ênfase na sexualidade, *bullying* e as novas tecnologias, porém, em se tratando das abordagens em Educação Ambiental, um único conteúdo aparece com a indicação de abordagem interdisciplinar, a campanha de “Combate ao Mosquito *Aedes aegypti*”.

A Educação Ambiental, precisa estar incluído no PPP, de forma a impulsionar as práticas reflexivas sobre os problemas ambientais atuais, e o desordenamento do meio ambiente, que configura o esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo (GUIMARÃES, 2001).

O intuito da Educação Ambiental, neste ponto de vista, dentro do PPP, é a compreensão da necessidade premente de civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade, objeto fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade (MORIN, 2000).

Deve-se portanto incluir a prática do ensino de temas transversais como estratégia de abordar a Educação Ambiental, para que a escola e seu PPP possam ser legitimados a pela legislação educacional brasileira, correlacionando e articulando os diversos conteúdos de



diferentes áreas do conhecimento, contribuindo assim para formação integral dos alunos, na medida que os resultados obtidos impulsionam à reflexão, à criticidade e à tomada de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente do que foi analisado no documento legal da escola, o Projeto Político Pedagógico, percebe-se que ainda há muito o que se melhorar no contexto da política escolar, que deverá buscar estratégias de trabalhar o contexto da interdisciplinaridade que a legislação pertinente aborda sobre o ensino de educação ambiental.


Ao analisar o PPP verificamos que para a efetivação do ensino de Educação Ambiental, ainda há um caminho longo a ser percorrido para construção de uma nova ética e posturas que realmente possibilite a transformação da realidade. Temos atualmente um PPP concentrado apenas em ideias gerais, que não outorgam a construção das competências necessárias, para desenvolver a reflexão e sensibilização do educando. Os pressupostos do ensino de Educação Ambiental presente nos documentos legais, não se mostrou presente no Projeto Político Pedagógico na escola pesquisada, não atendendo assim as demandas que emergem das questões ambientais.

Percebe-se no texto do PPP, a ausência de uma política voltada para a Educação Ambiental no contexto escolar, lembrando que o Projeto Político Pedagógico é um documento crucial para concepção de um trabalho sistematizado dentro da escola.

A construção, deve acontecer a partir do levantamento das necessidades da comunidade escolar na qual está inserido, caracterizando as demandas socioambientais do seu entorno, e estabelecendo princípios, concepções e diretrizes que retratam as necessidades da comunidade escolar a fim de prover mudanças em diversos aspectos.

A Educação Ambiental, é um dos maiores desafios, pois como prática social deve ser baseada em princípios e concepções que considerem o meio ambiente em sua totalidade, reconhecendo sua interdependência com as condições sociais, políticas, econômicas, demográficas, biológicas, culturais e institucionais, formando integralmente sujeitos que sejam capazes de agir com responsabilidade em seu espaço de convivência.

Nesse sentido, a conquista de consciência é essencial para garantir uma redução das degradações do meio ambiente, causadas pelas ações humanas, e a Educação Ambiental, ao



fazer parte do grande movimento em defesa da vida, por meio de processos dinâmicos e interdisciplinares, torna o educando um cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com os valores e práticas que promovem efeitos positivos e mudanças na problemáticas socioambiental.

Considerando assim, que a Educação Ambiental, mediante no processo de aprendizagem contínuo, precisa ser repensada e reelaborada pelos profissionais de educação no Projeto Político Pedagógico, não somente para dar base legal a este instrumento, mas para que os educandos possam fortalecer as competências ideais para a construção de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental, desatando um leque de possibilidades, alternativas e soluções para preservação do meio ambiente e continuidade da vida humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. **Organização, gestão e projeto das escolas**. Porto. Edições Asa. 1992.

ANDRADE, D. F. **Da pedagogia à política e da política à pedagogia**: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

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

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental ProNEA**/ Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm acesso em: 08 de set. 2019

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro. 1995.



CARNEIRO, S. M. M. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental**. Educar, n. 27, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79, 2014.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 5ª ed. São Paulo: Gaia.1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília. 1994.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 4a ed. Campinas: Papirus, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003b.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

PHILIPPI JR. A. **Saneamento, saúde e ambiente: fundamentos para um desenvolvimento sustentável**. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Pedagogo na escola pública**. São Paulo. Loyola. 1991.

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, Educação ambiental: Fragmentos de sua história no Brasil. São Paulo, Cortez, 1996.

SANTOS, M. E. M. As Diferentes Correntes Epistemológicas e suas Implicações para a Pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 67-94, 2007.

SANTOS, T. C.; COSTA, M. A. F. A Educação Ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.



SEARA FILHO, G. O que é Educação Ambiental. In: CASTELLANO, E. G. et al. (Eds.). **Desenvolvimento sustentado: desenvolvimento e estratégias**. São Carlos: EESC-USP, 2000.

SILVA, M. L. A Escola Bosque e suas Estruturas Educadoras- uma casa de educação ambiental. In. TRAJBER, R.; MELLO, S. S. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

SOUZA, D. A. **A Relação da Criança com o Meio Ambiente: A Educação Ambiental nos Contextos Escolares**. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.

TREIN, E.; CAVALARI, R. M. F. **Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação**. Pesquisa em Educação Ambiental. v. 9, n. 1, p. 120 – 132, 2014.

VEIGA. I. P. A. **Educação Básica: Projeto Político Pedagógico**. Educação Superior. Campinas – SP. Papirus 2004.

VON DENTZ, C. **Epistemologia e Educação Ambiental: algumas perspectivas**. [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2008.



CAPÍTULO 4

DOI 10.47402/ed.ep.c20216604539

AS OSCILAÇÕES DO FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E ALGUMAS DAS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO

[Daiana Mendes de Oliveira Rossi](#), Mestre em Educação, UFOP
[Breyner Ricardo de Oliveira](#), Professor Adjunto, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFOP

RESUMO

Este capítulo discute algumas das principais repercussões trazidas pelas oscilações de financiamento da pós-graduação brasileira. Busca-se evidenciar a forma como a diminuição dos recursos exerce influência sobre este segmento educacional, sobretudo no que diz respeito ao seu sistema de avaliação que tende a ficar mais seletivo e criterioso na medida em que os cortes são realizados. O objetivo principal deste trabalho é documentar o processo refrativo do financiamento público repassado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), considerando que essas duas agências do governo federal são responsáveis por mais de 60% das bolsas de pós-graduação concedidas no país. Como aspectos metodológicos foram realizadas diversas leituras de trabalhos publicados a respeito, além de consultas às bases de dados das agências. Nas conclusões são tecidas considerações a respeito da forma como o afunilamento de repasses tem obrigado as agências a selecionarem e “premiarem” por mérito os programas considerados bem sucedidos, enquanto aqueles considerados menos produtivos nas avaliações são cada vez menos estimulados a permanecerem no sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento Educacional. Pós-Graduação. EC 95/2016.

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da pós-graduação no Brasil surgiram na década de 1930, quando o decreto nº 19.851, de abril de 1931, conferiu às universidades a função de realizar pesquisa científica e formar pesquisadores e doutores em ciências (ALMEIDA, 2017). Em 1951 foram fundadas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que juntamente àquela primeira agência se tornou um dos principais responsáveis pelo financiamento da pós-graduação no Brasil (NEUENFELDT e ISAIA, 2008).

O reconhecimento da pós-graduação ocorreu oficialmente em 1965 a partir do Parecer nº 977 CES/CFE, de 03 de dezembro daquele ano, que ficou conhecido como Parecer Newton Sucupira, em homenagem ao seu relator. Este documento foi um marco fundamental na história da pós-graduação no país e trouxe entre suas justificativas a imposição e difusão da pós-graduação já observada em diversos países na época (BRASIL, 1965).




Naquela época, a ausência de uma pós-graduação consolidada era vista pelos os propositores do Parecer nº 977 como uma impossibilidade de o país proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras dentro dos limites dos cursos de graduação (BRASIL, 1965). Assim, o ano de 1965 se tornou um marco para pós-graduação tendo sido criados 27 cursos no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país (CAPES, 2019).

A princípio, o objetivo maior era o desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), uma vez que a formação pós-graduada de intelectuais e técnicos do mais alto escalão era necessária para o objetivo desenvolvimentista do país naquela época. Nesse período, o Brasil que estava sob influência do governo militar, seguiu o exemplo de várias outras nações que, conforme Lessard e Carpentier (2016), chegaram a triplicar seus investimentos em educação, com o objetivo de fortalecer a nação por meio de investimento em capital humano. Assim, o desenvolvimento da pós-graduação foi fortemente impulsionado, dada a compreensão de que ela promoveria o suporte necessário para a formação dos profissionais que alavancariam o Brasil.

A princípio, a responsabilidade pelo reconhecimento e pela avaliação dos programas de pós-graduação era atribuição do Conselho Federal de Educação (BALBACHEVSKY, 2005). Este Conselho arbitraria sozinho praticamente pelas duas primeiras décadas do sistema de avaliação sobre todas as áreas de conhecimento. Isso funcionaria razoavelmente bem em um contexto em que havia poucos programas em funcionamento, o que tornava os recursos disponíveis para todos eles. Caberia nesse caso ao Conselho auferir condições mínimas de viabilidade de funcionamento e repassar a eles os recursos até então suficientes àquela pequena demanda.

O número de programas foi se expandindo com o passar dos anos e se tornava cada vez maior a necessidade de uma avaliação mais criteriosa que pudesse fornecer às agências de fomento condições de decidir sobre quais programas priorizar os recursos. Isso se deu principalmente pelo fato de que o período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990 foi fortemente afetado por um momento de transição em que, segundo Lessard (2015), o Estado intervencionista não conseguia mais manter seu sistema educativo pelo fato de ele ter se tornado oneroso, pesado e ineficaz.

Nessa direção, a missão de acompanhamento da pós-graduação brasileira ia se tornando inviável para o Conselho Federal de Educação, que ele não dispunha de mecanismos necessários ou condições de realizar a avaliação com agilidade e eficiência suficientes para



acompanhar rápida expansão da pós-graduação no país. Segundo Castro e Soares (1986), entre 1971 e 1981 o número de bolsas de estudos concedidas, que até então era de 4.043, saltou para oito mil, gerando sérios problemas para as operações de concessão.

Como forma de administrar o crescimento do número de bolsistas, foi decidido que a administração das bolsas de estudos passaria a ser responsabilidade dos programas. Estes por sua vez, teriam muito mais condições de selecionar os melhores alunos para ocupar as cotas, estipulando os critérios e requisitos mais relevantes de acordo com seus próprios interesses (CASTRO e SOARES 1986).


Castro e Soares (1986) afirmam que a questão de selecionar candidatos estava resolvida, mas prevalecia o problema com relação à seleção dos programas. Era necessário definir requisitos para o controle de qualidade deles, além dos números de cotas de bolsas de estudo que cada um deles deveria receber. Esse problema teria sido solucionado em 1976 quando a CAPES foi incumbida do processo de avaliação (CASTRO e SOARES 1986).

O objetivo maior de todo esse processo era que fossem estabelecidos parâmetros que pudessem nortear a distribuição de bolsas. Por esse motivo, Castro e Soares (1986) afirmam que a origem do sistema de avaliação da CAPES surgiu da tentativa de alocar mais bolsas aos melhores programas.

Assim posto, esse capítulo discute alguns dos principais eventos que conduziram o sistema de financiamento da pós-graduação brasileira até o contexto observado no ano de 2019. Ressalta-se em 2016 a aprovação da Emenda Constitucional 95, que estabelece o teto para as despesas primárias de cada poder, com base no valor das despesas pagas no exercício de 2016, como um retrocesso para a educação no país, sobretudo para a pesquisa científica desenvolvida pela pós-graduação. Alguns dos reflexos da nova legislação já puderam ser observados nos orçamentos das agências de fomento, demonstrando um caminho sombrio não só para a pós-graduação brasileira, mas para todos os segmentos educacionais no país.

Como aspectos metodológicos, foram realizados desde estudos relacionados ao contexto de criação da pós-graduação, quanto consultas a dados de domínios públicos referente às despesas das agências de fomento. Foi também usado como importante base de dados o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), sendo o ano 2018 o período referência da consulta.

Como forma de organização textual, além dessa introdução, esse capítulo se divide em duas seções. A primeira delas, intitulada *As prioridades dos representantes políticos e os reflexos no sistema de financiamento da pós-graduação*, demonstra como o maior ou menor



interesse político exerce influência sobre a quantidade de financiamento destinado à pós-graduação. A segunda enfatiza *O contexto de financiamento da pós-graduação brasileira entre 2015 e 2020*, demonstrando algumas das dificuldades enfrentadas pelas agências de fomento no suporte fornecido à pós-graduação brasileira nesses últimos anos. Por fim, são realizadas algumas considerações a respeito do tema exposto.


UM BREVE HISTÓRICO DO SISTEMA DE FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação é um exemplo claro de que a importância que os governos atribuem às políticas públicas pode interferir no sucesso o insucesso delas. Ao se observar a década de 1960, pode-se perceber que o objetivo do governo militar de investir em capital humano para desenvolver o país fez com que a pós-graduação vivenciasse a maior fase de estruturação na história de sua existência. De acordo com Lopes e Oliveira (2018), este contexto teria sido desencadeado pelo recente término da Segunda Guerra Mundial, que tinha acabado de demonstrar o poder conferido às nações por meio da tecnologia bélica, aérea, farmacêutica e pela energia nuclear. Esta última, por sua vez, teve o papel de demonstrar às nações, por meio da bomba atômica, o poder que a ciência pode conferir ao homem.

Depois de vinte e cinco anos de intenso investimento em desenvolvimento educacional e científico, não apenas o Brasil, mas todos os países que aderiram à ideologia de investimento em recursos humanos demonstraram sinais de esgotamento financeiro e precisaram rever sua política de distribuição de financiamento público.

Em 1989, no mês de novembro, na capital dos Estados Unidos, foi convocada uma reunião pelo Institute for International Economics sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”. Nessa reunião foram propostas diversas reformas, que se concentraram no Brasil a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com Amaral (2017), nesse período a economia brasileira viveu uma fase de quase estagnação, em que o produto interno bruto (PIB) e a arrecadação de impostos pela União cresceram pouco — descontando-se a inflação do período, 26,9% e 39,3%, respectivamente.

Segundo Batista (1999; citado por AMARAL, 2017), os tópicos da reunião versaram sobre as seguintes áreas: (1) disciplina fiscal; (2) priorização dos gastos públicos; (3) reforma tributária; (4) liberalização financeira; (5) regime cambial; (6) liberalização comercial; (7)



investimento direto estrangeiro; (8) privatização; (9) desregulação e (10) propriedade intelectual.


A disciplina fiscal deveria dar-se pela redução dos gastos públicos; a liberalização comercial se promoveria pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; a liberalização financeira ocorreria por meio de reformulação das normas que restringiam o ingresso de capital estrangeiro; a desregulação dos mercados se daria pela eliminação dos instrumentos de intervenção do estado, como controle de juros, incentivos, devendo ocorrer uma completa privatização das empresas e dos serviços públicos. No entanto, assuntos como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza não foram incluídas nessa reunião (AMARAL, 2017).

A partir desses ajustes econômicos, os Planos Nacionais de Pós-Graduação passaram cada vez mais a estimular a parceria entre as universidades e os setores privados. A ideia dessa estratégia era transformar as instituições de ensino cada vez menos dependentes do governo, o que tem sido inclusive valorizado nas avaliações dos programas de pós-graduação.

É importante frisar que a própria Constituição Federal de 1988 tentou resguardar o segmento educacional ao estabelecer a vinculação de percentuais mínimos de financiamento a serem destinados anualmente aos níveis básico, médio e superior de ensino. A previsão legal é que sejam destinados no mínimo dezoito por cento da receita resultante de impostos arrecadados pelo governo federal ao ensino superior, cujo financiamento é de responsabilidade da União. O ensino médio, sob responsabilidade dos estados e distrito federal, e a educação básica, sob a responsabilidade dos municípios, têm os percentuais de vinte e cinco por cento a serem destinados pela arrecadação de seus respectivos órgãos (CF, 1988, art. 212).

Se por um lado isso representa uma garantia de que ideologias políticas que vierem a reconhecer a educação como menos relevante estejam vedadas de reduzirem esses percentuais, por outro lado, o sistema educacional fica condicionado à arrecadação. Dito de maneira mais simplificada, se a arrecadação de impostos é exitosa, a “fatia” destinada à educação se torna farta e todo o sistema se beneficia. Porém, se há um declínio no valor da arrecadação, conseqüentemente haverá diminuição dos repasses uma vez que os percentuais serão calculados a partir de um montante menor.

Ainda que a pós-graduação faça uso de parte dos 18% destinado à educação superior, pelo fato de estar inserida, em sua grande maioria, dentro das universidades federais,



utilizando, principalmente, recursos humanos, infraestrutura e alguns recursos financeiros dessas instituições, seus aportes vêm, majoritariamente, das agências governamentais de fomento.

Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES - 2018), as agências federais são responsáveis, por 61,3% das bolsas de pós-graduação concedidas no país. Enquanto isso, 25,1% desses recursos são de origem estatal e apenas 13,4% provém de instituições privadas.

Em números absolutos, a CAPES é a agência que mais concede bolsas de estudo aos alunos de pós-graduação do país. Ao todo são 95.424 bolsas distribuídas pela agência da seguinte maneira: 44.412 bolsas de mestrado, 43.337 de doutorado, 6.209 de pós-doutorado, além de 1.466 para outros níveis, tais como iniciação científica (ENPROP, 2019).

Enquanto isso, o CNPq é responsável por 84 mil bolsas de auxílio financeiro. Além disso, essa agência fomenta projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação por meio de editais de chamadas públicas. Ele também realiza parcerias e acordos de cooperação com entidades dos setores público e privado para apoio/financiamento de projetos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI). Nessas parcerias estão incluídas as cooperações com fundações estaduais de amparo à pesquisa e apoio a projetos do setor empresarial.

Isso demonstra o quanto as reduções de repasses do governo federal a essas agências tende a impactar a pós-graduação e, conseqüentemente, a pesquisa científica no país. Por esse motivo, a seção a seguir faz um breve apanhado da redução orçamentária da pós-graduação brasileira entre os anos 2015 e 2020. Esse recorte se dá principalmente pela desestruturação econômica e política observada no Brasil nesse período, que foi acompanhado inclusive por importantes modificações legislativas.

O CONTEXTO DE FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 2015 E 2020

No ano de 2019, de acordo com a Diretoria de Avaliação da CAPES, havia 4.593 programas de pós-graduação, distribuídos em 6.947 cursos. Esses cursos, por sua vez, estavam distribuídos da seguinte forma: 3.657 mestrados acadêmicos, 2.404 doutorados, 849 mestrados profissionais e 37 doutorados profissionais.

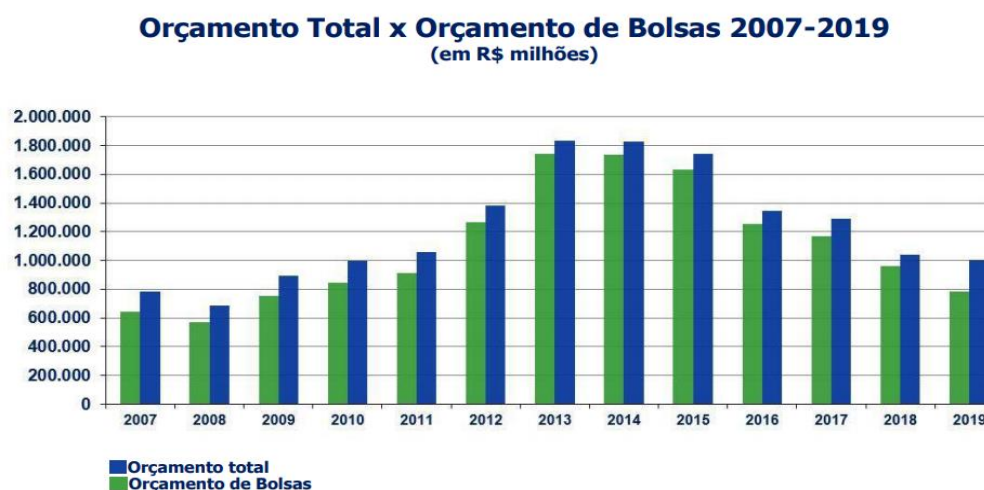
Trata-se de um quantitativo de programas e alunos nunca observado no Sistema Nacional de Pós-Graduação, inclusive em momentos em que o contexto econômico era mais

favorável no país. Moura e Camargo Júnior (2017) ressaltam a existência de um ciclo raro de financiamento contínuo à pesquisa e pós-graduação ocorrido de 2007 a 2014 em quase todos os estados brasileiros. Segundo esses autores, foi um período em que não só a CAPES, e o CNPq, mas a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e as fundações estaduais de amparo às pesquisas (FAPs) dispuseram de recursos generosos que foram aplicados no restabelecimento da infraestrutura de pesquisa e na criação e consolidação de cursos de pós-graduação.

Esse período, no entanto, foi interrompido por uma crise política pela qual o Brasil passou em 2015 que resultou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, e dentre outras coisas, interrompeu este ciclo por meio do corte de financiamento de auxílios de pesquisa e bolsas em praticamente todas as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa (MOURA e CAMARGO JÚNIOR, 2017).

O gráfico a seguir demonstra esse movimento de declínio orçamentário nos demonstrativos financeiros do CNPq. Como pode ser observado, há uma nítida evolução orçamentária principalmente entre 2013 e 2015, e a partir desse período, há um decréscimo contínuo de orçamento, tanto no que diz respeito ao orçamento total da agência, quanto na parcela deste orçamento destinada à concessão de bolsas de estudos.

Gráfico 1: Trajetória dos investimentos do CNPq em bolsas no país



Fonte: ENPROP, 2019

Da mesma forma, a CAPES também teve um decréscimo quase progressivo nos valores executados a partir de 2015. Apesar de uma pequena ascensão em 2019 em relação ao

ano anterior, o exercício de 2020 teve menos da metade de recursos disponíveis em relação a 2015, como pode ser observado a seguir:

Gráfico 2: Relação da execução financeira da CAPES por exercício 2015-2020




Fonte: Dados do ENPROP, 2019. Gráfico elaborado pelos autores.

É importante registrar que esse declínio tem relação com a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que foi aprovada pelo Congresso Nacional com a finalidade de instituir um novo regime fiscal no Brasil a partir de 2016. Anteriormente conhecida como a “PEC do teto”, a Emenda Constitucional nº 95/2016 passou a estabelecer um limite para os gastos públicos, por um período de 20 anos, gerando questionamento sobre o futuro educacional do país (FERRI, MARQUES e MELO, 2016).

Alguns autores esclarecem que a Emenda nº 95 de 2016 estabelece o teto para as despesas primárias de cada poder, que passarão a ter suas bases fixadas no valor das despesas pagas no exercício de 2016. A partir do primeiro exercício financeiro, será permitida apenas a correção deste teto pelos índices de inflação, indicados pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo) do respectivo ano anterior. A emenda tem previsão de duração de vinte exercícios financeiros, ou vinte anos, com a possibilidade de uma alteração, que poderia ocorrer apenas após o décimo exercício de sua vigência, por meio de um projeto de Lei de iniciativa do Presidente da República (FERRI, MARQUES e MELO, 2016).

Em 2018 o professor Geraldo Nunes Sobrinho, Diretor de Programas e Bolsas (DPB) da CAPES, informou em sua apresentação no XXXIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, que o SNPG dispunha em outubro de 2018 de 4319 Programas




de Pós-Graduação, 6439 cursos de Pós-Graduação, 278.792 alunos matriculados, sendo 91.826 destes alunos bolsistas do Sistema.

De acordo com o professor Sobrinho (ENPROP, 2018), preocupada com o crescimento da demanda e a diminuição de repasses, a CAPES chegou a contratar consultorias de empresas especializadas em medidas de contenção de gasto para tentar reduzir o número de bolsas concedidas. Dentre as estratégias apresentadas pelos especialistas de contenção de gastos para o ano de 2019 foram sugeridos desde o corte total de financiamento dos programas nota 3, à não implementação das bolsas que viessem a vagar no ano de 2019. O diretor da DPB naquela época afirmou que só essa última sugestão resultaria na perda de 50% das bolsas de mestrado da região Norte e 30% das bolsas da região Nordeste, sendo que toda essa perda ocorreria em apenas um ano, motivo pelo qual a agência optou por não adotar nenhuma das medidas sugeridas pelos especialistas naquela época.

Na tentativa de encontrar soluções para esse empasse, as agências iniciaram uma busca por estratégias de contenção de gastos, sendo algumas delas taxadas como “equivocadas” por alguns dos estudiosos do assunto. Para Moura e Camargo Júnior (2017) entre as soluções equivocadas propostas para o aumento da receita estavam o aumento de prestações de serviços e a cobrança de mensalidades para os alunos. Esta última sugestão tornou-se ainda mais inviável quando observados os dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que mostravam que 66,2% dos estudantes das instituições federais tinham, naquele período, renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita, e apenas 10,6% apresentam renda familiar igual ou maior que 10 salários mínimos.

O então Diretor de Programas e Bolsas (DPB) da CAPES afirmou em analogia no XXXIV ENPROP que o Sistema Nacional de Pós-Graduação era um navio de carga extremamente cheio, sem espaço sequer para barcos salva-vidas, que fazia constantes manobras arriscadas, correndo risco de ter sua viagem interrompida a qualquer momento.

Demonstrando o mesmo nível de preocupação, o presidente da CAPES em 2018, Abilio Baeta Neves, endereçou uma nota ao ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, manifestando uma preocupação com relação às restrições financeiras trazida na reunião do Conselho Superior da agência para discutir o orçamento para o ano de 2019. Ao todo, a instituição estimava que 200 mil bolsas pudessem ser suspensas a partir de agosto de 2019, entre as quais, 93 mil de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e outras 105 mil de programas de formação de professores da rede básica de educação.




Em setembro de 2019, diversas manchetes tornaram público o contingenciamento realizado pela CAPES de mais de 5,6 mil bolsas que seriam implementadas até dezembro daquele ano. Isso ocorreu quase uma semana depois de o **Ministério da Ciência e Tecnologia** anunciar que já não tinha dinheiro para honrar os pagamentos dos bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (**CNPq**). O novo presidente da agência, Anderson Correia, afirmou que a medida representaria uma “economia” de R\$ 37,8 milhões para o ano de 2019, podendo chegar a R\$ 544 milhões nos próximos quatro anos.

Porém, ainda em 2019 logo após o presidente da CAPES ter anunciado que o Governo Federal havia modificado o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2020, garantindo acréscimo de R\$ 600 milhões às receitas da agência nesse próximo ano, o que garantiria, segundo o presidente “um ano muito bom”, foi implementado um novo formato de distribuição de bolsas – em março de 2020 – que passou a prejudicar principalmente os programas menos consolidados, que teoricamente, precisariam de maior apoio para conseguirem se desenvolver.

De acordo com a agência, os cursos com duas avaliações nota 3 consecutivas (Avaliação Trienal 2013 e Avaliação Quadrienal 2017) e cursos avaliados com nota 4 na Avaliação Trienal 2013 e que caíram para nota 3 na Avaliação Quadrienal de 2017 tiveram, a partir de junho de 2018, parte de suas bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado congeladas para entrada de novos bolsistas. O critério acima foi justificado pela agência como propósito de alinhar a concessão de bolsas no país à avaliação periódica da CAPES, preservando os cursos mais bem avaliados nos últimos 10 anos.

Uma das principais críticas a respeito dessa forma de incentivo aos programas mais bem sucedidos é o fato de que o diagnóstico que deveria ser um norteador de eixos a serem trabalhados para melhoria dos programas sinalizados, adquire caráter punitivo. Dessa forma, os programas que mais precisariam receber apoio do sistema financeiro, têm seus recursos reduzidos, ou mesmo interrompidos, causando danos muitas vezes irreversíveis para diversas áreas de conhecimento.

Observa-se, por meio da discussão aqui realizada, que na medida em que o contexto econômico sofre alterações, também são alteradas as políticas de redistribuição de financiamento. Obviamente que, quanto maior for a necessidade de escolher para onde destinar o financiamento – que nunca é suficiente para todas as demandas públicas – maiores



serão as disputas, e conseqüentemente, os critérios de avaliação impostos àqueles que competirão por esses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma breve reflexão sobre o percurso da pós-graduação brasileira desde seu surgimento na década de 1960, pode-se observar, em primeiro lugar, que a oscilação da importância atribuída pelos governantes políticos a uma determinada política pública, impacta diretamente na quantidade de recursos direcionados àquele segmento de assistencialismo público.

Enquanto a pós-graduação era reconhecida como sinônimo de progresso e desenvolvimento nacional, os investimentos eram fartos e, conseqüentemente, a política de controle e distribuição de fomento era quase inexistente. Havia mais recursos do que demanda disponível. Isso fez com que a política de expansão prevalecesse até mesmo sobre a política de controle de qualidade.

Conforme exposto, a redução do financiamento simultânea ao aumento do número de programas de pós-graduação foi uma das principais justificativas para a criação do sistema avaliativo. Na medida em que os recursos foram se tornando menores que a demanda, políticas de controle começaram a ser elaboradas, uma vez que era preciso, a partir de então, estabelecer critérios de merecimento entre os programas.

Os últimos cinco anos da década 2010-2020 trouxeram preocupações orçamentárias e incertezas para todo o sistema educacional, sobretudo para a pesquisa científica, majoritariamente desenvolvida pela pós-graduação brasileira.

Considera-se o período estipulado para a implementação legislativa da Emenda Constitucional nº 95/2016 – 20 anos – um desafio para o futuro da pós-graduação brasileira. Recomenda-se portanto que mais estudos de acompanhamento sejam realizados no decorrer dos próximos anos com o objetivo de documentar os efeitos que advierem dessa decisão política, que aparentemente, tem muito ainda a modificar na concepção de educação e pesquisa científica brasileira.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de et al. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada.** 2017.

AMARAL, NELSON CARDOSO. **Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017.

BRASIL, **Conselho Federal de Educação.** Parecer, 977. 1965.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2016.

DE OLIVEIRA LOPES, Débora; DE OLIVEIRA, Ítalo Martins. **ÓRGÃOS DE FOMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: A HISTÓRIA DO CNPQ E DA CAPES.** Editora Realize. 2018.

FERRI, Carlos Alberto; MARQUES, Igor Manuel de Souza; DE MELO, Daniel Aparecido Ferreira. **A emenda constitucional 95 de 2016 e o embate entre o mínimo existencial e a reserva do possível.** REVISTA CIENTÍFICA, p. 41.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática.** Editora Vozes Limitada, 2016.

MOURA, Egberto Gaspar de; CAMARGO JUNIOR, Kenneth Rochel de. **A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil.** 2017.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; DE AGUIAR ISAIA, Silvia Maria. **Indicadores de qualidade no processo formativo de professores universitários: a docência orientada na UFSM.** Políticas Educativas, v. 1, n. 2, 2008.

O ESTADO DE MINAS. Minas Gerais. Seção de Educação. Capes corta 5,6 mil bolsas de pesquisa. Veja o tamanho do prejuízo em Minas.. https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/09/03/internas_educacao,1081987/capes-corta-5-6-mil-bolsas-de-pesquisa-veja-os-prejuizos-em-minas.shtml

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Governo reequilibra orçamento da CAPES em 2020. Disponível em <http://antigo.capes.gov.br/36-noticias/10049-governo-reequilibra-orcamento-da-capes-em-2020>. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES. GEOCAPES. 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.



CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO EM AÇÃO E AS INTERFACES DE UM PROJETO PARA UMA CIDADE EDUCADORA: MONTE HOREBE/PB NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA SOCIEDADE

Edna Eustáquio de Oliveira Bandeira, PMMH
Edinaura Almeida de Araújo, UFCG
Tereza Cristina Dias Novo, PMCZ

RESUMO

O presente artigo intitulado Monte Horebe Cidade Educadora: a cidade que queremos, surge a partir da necessidade de compreender as interfaces de um projeto inovador que visa desenvolver novas perspectivas de perceber e intervir nos espaços comunitários, políticos, econômicos, sociais e culturais e, dessa forma realizar um trabalho buscando romper com os paradigmas tradicionais que constituíram o conceito de cidade e de educação. Para compreendermos a dimensão desse projeto e de suas propostas traçamos como objetivos compreender os mecanismos de inter-relação propícios a implementação de uma proposta que ultrapasse a concepção tradicional de cidade e de habitantes, ao mesmo tempo em que propomos identificar as ações e interações que evidenciam uma cidade educadora. Dessa forma buscamos a partir de um referencial teórico específico como a Carta das Cidades Educadoras, tecer uma reflexão e discorrer a cerca do propósito da referida ação no município de Monte Horebe/PB, além de buscarmos em teóricos da temática da educação e sociedade um embasamento teórico que fundamente nossas concepções.


PALAVRAS: Educação - Participação – Emancipação – Cidadania - Cidade Educadora

INTRODUÇÃO

No artigo ora apresentado, discorreremos sobre a importância da educação na transformação de cidades urbanas em cidades educadoras, mais especificamente uma cidade de pequeno porte, denominada de Monte Horebe – PB, a Princesa dos Montes das Luzes como é conhecida no alto sertão paraibano.

Assim, pensar a Cidade Educadora é ao mesmo tempo pensar na cidade como território pedagógico, como espaço educador, visando muito mais as pessoas que estão inseridas na cidade e se movimentam enquanto seres pensantes do que o Urbanismo. A carta inicial das Cidades Educadoras, elaborada em Barcelona, no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, reuniu os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, nela dispõe que,

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os



seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (CARTA DE BARCELONA, 1990).

Desta forma, a escola como instituição com função social educadora deve se constituir como o primeiro alicerce, a base para a conquista e transformação da sociedade que queremos - sociedade mais justa, equitativa, solidária, democrática - com crianças, jovens e adultos protagonistas de sua história, já que a Educação é o único caminho possível para o desenvolvimento de uma localidade, de um país. Portanto, é necessário investir e melhorar a educação para assegurar a democracia e o desenvolvimento das potencialidades do município de fato, e o currículo a ser vivenciado dentro deste espaço educativo pode ser pensado de forma a atender as demandas e desenvolvimento da comunidade local.

É nesse contexto de relação mútua e projetos diversos e unificados que nos propomos a refletir a cerca da cidade educadora como um dos mecanismos viáveis ao desenvolvimento do município e dos seus cidadãos. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender os mecanismos de inter-relação propícios a implementação de uma proposta que ultrapasse a concepção tradicional de cidade e de habitantes, ao mesmo tempo em que propomos identificar as ações e interações que evidenciam uma cidade educadora.

AS INTERFACES DO PROJETO PARA UMA CIDADE EDUCADORA: MONTE HOREBE/PB EM AÇÃO

Sabe-se que para a escola ser capaz de contribuir com o desenvolvimento pleno da sociedade é preciso estabelecer sobre a ela, a partir de seu projeto histórico, a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo o cumprimento e a inserção de todos, é necessário também despertar o senso crítico, ensinar a pensar, possibilitar o empoderamento e a autonomia de si e da comunidade na qual o sujeito está inserido, para conhecer, lutar pelos seus direitos, cumprindo com os deveres necessários ao bem estar, desenvolvimento e aprimoramento dos serviços e ações do local que se vive. Sobre isso Paulo Freire (2007, p. 25), afirma a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”.

Desse modo, precisamos ir além do espaço escolar, repensando nossas ações e intervenções como instrumentos necessários para “derrubar os muros” das escolas e integrar a cidade ao processo educacional, onde todos se articulam para que a sua localidade de vida cotidiana também seja um local de aprendizagem.



E neste pensar a educação como propulsora do desenvolvimento local, a Prefeitura Municipal de Monte Horebe, junto com a Secretaria de Educação do Município buscam implementar formas de vivenciar processos educacionais através da mobilização e integração entre todas as secretarias municipais objetivando promover ações educacionais em todo território municipal com objetivos definidos e planejamento que visam soluções dos problemas e entraves ao desenvolvimento através do diálogo, da participação e da plena cidadania democrática diante da diversidade existente.

Assim, promover uma coexistência pacífica graças à formação cidadã embasada de valores éticos, morais e cívicos, com vistas à meta de se tornar Cidade Educadora, a Prefeitura do Município de Monte Horebe/PB realiza mobilização com suas secretarias de diferentes áreas, e, a secretaria de educação com sua equipe pedagógica consciente deste fato procura construir parceria com as secretarias de saúde, cultura e desenvolvimento humano, além dos demais setores, buscando na relação intersetorial aceitar as contradições existentes e propor processos de construção de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza que privilegia a procura da segurança que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua, que precisamos superar, e assim realizar ações concretas em educação integral através de possibilitar a existência de territórios educativos.

Sabendo que, o primeiro passo para a concretização de fato e de direito de Monte Horebe/PB se tornar Cidade Educadora, é a implementação de “territórios educativos”, pois, este

É um lugar que atende a quatro requisitos: possui um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço; agrega escolas que reconhecem seu papel transformador e que entendem a cidade como espaço de aprendizado; multiplica as oportunidades educativas para todas as idades; articula diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos (SINGER, 2015).

É preciso tornar e utilizar todos os espaços existentes como cenário educativo, a exemplo de bibliotecas, sindicatos, associações de moradores, associações do campo, praças, secretarias municipais, organizações não governamentais, oficinas temáticas direcionadas de acordo com a população, campanhas de prevenção promovidas pela secretaria de saúde, igrejas, grupos culturais, entre outros.

Como bem preceitua Paulo Freire (1991, p.13),

A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto,



gratuitos, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica e pelas marcas culturais que herdamos. Disso não podemos escapar e sobre isso podemos trabalhar. Enquanto Educadora a cidade também é educanda.

Nesta perspectiva, a mobilização de todas as secretarias municipais pode contribuir com a formação da cidade educadora, oferecendo a todos os seus habitantes uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática, visando à sensibilização diante a necessidade ao respeito mútuo entre as pessoas, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços visando o bem coletivo da sociedade em que se está inserido.


O desenvolvimento de ações voltadas à educação cidadã através da administração municipal revela-se na vontade de tornar a “Cidade educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar”. (CARTA DE BARCELONA, 1990)

O PENSAR E O AGIR: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA CIDADE

Na perspectiva de Cidade Educadora, vislumbra-se a necessidade de confirmar o direito a educação através da fusão de ações educativas formais e informais na vida das crianças, jovens e adultos, utilizando-se dos potenciais formativos da cidade em suas diferentes áreas de atuação: cultural, social, política, saúde, esporte, lazer e educação, considerando aqui a educação formal e a não informal que para configuração desta realidade é preciso a articulação e integração das secretarias municipais existente na estrutura administrativa municipal, desenvolvendo assim o sistema educativo, laboral e social do Município de Monte Horebe – PB para seus munícipes sem distinção. “O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial”. (CARTA DE BARCELONA, 1990)

Como afirma Gadotti (2007, p.72), “a cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza”.

Assim, a Educação se torna o instrumento eficaz de transformação da cidade, o elemento norteador das políticas públicas do município. E o processo educativo como um procedimento **permanente e integrador que se torna potencializado a partir da garantia da equidade às diversidades existentes na cidade durante os processos**



educativos vivenciados em todos os espaços, sejam nas escolas – locais formais de desenvolvimento de educação - sejam na praça, no clube social, nas zonas rurais, nas igrejas, nos diversos setores e, até nas discussões durante as reuniões das plenárias do Orçamento Democrático Municipal, na qual a população é convidada a assumir seu protagonismo através de decisões sobre quais necessidades prioritárias apontar dentro da gestão que busca respeitar e promover o exercício pleno da cidadania.


O Projeto Monte Horebe/PB: Cidade Educadora como uma potencialidade para inclusão daqueles e daquelas que se encontram afastados da participação social na sociedade é alternativa perspicaz para garantir o direito constitucional de todos não só à educação, mas à cidade, ao meio ambiente e à participação que também são garantias constitucionais da nossa Carta Magna.

Desta forma, a cidade educadora se torna um tesouro valioso por ser (re)construída e compartilhada coletivamente, numa constante necessidade *sine qua non* de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar uma cidade educadora.

Desse modo, uma Cidade Educadora é, necessariamente, um espaço permanente de aquisição de saberes, um território pedagógico, de todas as formas educadoras, o qual foco principal é, acima de tudo, o empoderamento das pessoas através de todos os recursos possíveis, a partir dos equipamentos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas também para além destes limites, para dotar cada pessoa da comunidade dos meios intelectuais e materiais que lhe possibilite o pleno exercício de cidadania com autonomia e emancipação individual, consciência coletiva e ativa inserção política dentro do espaço em que vive com visão de territorialidade.

Assim, vislumbrar a cidade alto sertaneja Monte Horebe/PB: cidade educadora será também, por sua grande área territorial urbana e rural, um município educador, pois as comunidades campestres que vivem nos costumes da vida no campo serão igualmente contempladas, de forma adequada, de acordo com suas características específicas de vida rural.

Dentro dos princípios essenciais ao impulso e promoção de uma cidade educadora reunidos na Carta de Barcelona (1990), a escola como instituição com função social educadora deve se constituir como o primeiro alicerce, a base para a conquista e transformação, do patamar atual de negação e desestímulo à cidadania, para uma sociedade justa, equitativa, solidária, democrática e participativa. Envolver todas as crianças, adolescentes, adultos e



idosos tornando-os protagonistas de sua própria história respeitando, estimulando e promovendo a história de cada um oportunizando espaços de fala, opiniões e tomada de decisões a partir de interesses e prioridades coletivas.

A educação por ser o único caminho para o desenvolvimento de uma localidade, de um país, por qualificar as relações sociais ao iluminá-las com a luz do saber, dos valores éticos e promover a dignidade humana não pode ser relegada, ela deve e pode ser impulsionada, principalmente, para àquelas localidades que se quer tornar-se educadora.


A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS ESPAÇOS DE DECISÃO

É preciso repensar a educação e torna-la a convergir com os desafios de reconstrução da existência humana em sociedade, assim construir projetos alternativos para a educação requer, também, projetar a vida nas cidades de um modo diferente da lógica social vigente. A educação não pode mais ser concebida como responsabilidade apenas das instituições de ensino, é preciso que todas as ações em diferentes espaços possam estar construindo educação.

Embasada nesta perspectiva, o município de Monte Horebe/PB através da gestão municipal, 2017-2020, em busca de vivenciar espaços educativos para além da escola, e melhorar a qualidade de vida dos habitantes vem desenvolvendo mobilizações, e construção de diálogo à participação ativa dos habitantes nas reuniões de ciclos orçamentários, realizadas nas zonas rurais e zona urbana do território municipal, denominado de Orçamento Democrático Municipal – ODM, instrumento de participação popular nas decisões de investimentos dos gastos públicos, que foi iniciado em 2017, ano em que a população foi convidada pela gestão municipal a assumir o seu papel colaborativo e reivindicativo dentro da gestão e, assim, exercer a cidadania democrática e construir aprendizagem educativa necessária à uma cidade que se quer educadora.

Destarte que, a construção e foco numa Monte Horebe/PB: cidade educadora através da participação ativa do povo horebense na utilização e evolução da própria cidade que, de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras não é possível construir um projeto de cidade educadora sem a participação social, é uma necessidade de máxima importância.

Assim, com a visão de participação democrática e qualificação social, a cidade de Monte Horebe/PB busca ser educadora em todos os espaços, com todos os setores, com todos os sujeitos que nela moram, com seus artífices sócio-histórico local, uma vez que com a expressão das vozes de cidadãos horebenses nas tomadas de decisões administrativas durante



escolhas de prioridades locais orienta o caminho da administração pública diante os investimentos na própria localidade em respostas aos anseios e necessidades elencadas pelo povo.

É neste sentido e através da observância de que os preceitos das propostas contidas no projeto de Cidade Educadora que se objetiva construir, se coadunam com a ideia de mobilização de jovens e adolescentes num núcleo de cidadania de adolescentes, como preâmbulo para a mobilização das comunidades rurais, e assim, se fazerem presente nas reuniões do ODM – instrumento de participação ativa e construção de autonomia e protagonismo - para observar, participar e fazer-se ouvir diante de suas necessidades prioritárias e, também, convidar seus familiares à participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Com foco na construção de Monte Horebe/PB: Cidade Educadora, os adolescentes são estimulados a participar ativamente e mobilizar seus familiares e as demais pessoas à participação ativa e assim desenvolverem aprendizagem em todos os espaços da cidade, à medida que acompanham o processo das reuniões das ODM e participam destas.

Assim, a inovação mais importante relacionada à Educação veio com a Constituição Federal de 1988, que trouxe a Educação como direito social de todos. Portanto, essa busca pela participação cidadã nas reuniões das ODMs se respalda no art. 205, da CF/88:

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, art. 205,CF)

Cada reunião de ODM que os adolescentes do núcleo de cidadania e demais cidadãos participam, eles irão recebendo formação contínua de cidadania democrática para além do espaço escolar, e estes conhecimentos adquiridos e reconstruídos ao longo das relações durante a participação ativa nestes espaços formadores de cidadania e educação que são internalizados através das vivências experienciadas poderão ser aplicados nos espaços por onde esses jovens passar.

Visto que, a Educação qualifica as relações, é necessário investir e melhorar a educação, tornando-a de forma dinâmica e adequada ao contexto histórico, para assegurar a democracia e o desenvolvimento das potencialidades do município e do seu povo e o ODM é um instrumento potencializador desta nova forma de viver a educação.



Este caminho de participação nos ODMs é apenas uma das trilhas possíveis para se educar um cidadão. É preciso deixar claro que há várias ações de formação cidadã no conjunto de engajamento municipal em prol a transformação da cidade.

O empoderamento através da construção de conhecimento em diferentes oportunidades de engajamento, participação ativa de crianças, jovens, adultos e idosos, a exemplo do envolvimento destes sujeitos nos diferentes programas da administração pública municipal, tais como participação nos institutos de controle social: participação em diferentes conselhos; reuniões, gincanas comunitárias, campeonatos de futebol, serviços de convivência e fortalecimento de vínculo – SCFV, festivais, reuniões em plenárias de escolhas de prioridades territoriais para orçamento democrático, busca ativa, reforço escolar, reagrupamento escolar, entre outras ações.

Importante destacar, a existência de relações intersetorial entre as diferentes secretarias da administração pública municipal, as ações buscam sempre o olhar para o currículo oculto existente na cidade de forma a mobilizá-lo para dentro das relações numa perspectiva emancipatória. Sabe-se que para se construir uma Monte Horebe: Cidade Educadora é preciso estabelecer novas formas de pensar a cultura, os valores, as crenças, a educação em busca do pleno exercício de cidadania, o protagonismo e o empoderamento dos sujeitos munícipes que fazem parte da população territorial.


Assim, parafraseando Faria (2002), “cidade que educa é aquela que garante que seus habitantes sejam, antes de tudo, cidadãos de direito e de fato” numa constante participação ativa em todos os espaços de direito, garantindo sua fala e poder de decisão. Pois, a participação cidadã é característica idenitária de um Projeto Cidade Educadora, este deve ser o compromisso *sine qua non* de um governo de uma administração municipal que tenha esta objetividade como plataforma política, a coordenação das políticas públicas municipal deve estar inserida nas relações intersetoriais das suas diferentes secretarias.

REFERÊNCIAS

AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. Revista de Direito da Cidade, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 193-232, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990



BOBBIO, Noberto. A Era dos Direitos, 4^o Reimpressão, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Editora Campus, Rio de Janeiro, 2000.

BRARDA, Anália; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GODOTTI, M.; PADILHA, P.R.;

CABEZUDO, A. (Orgs.). Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-45.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares Nacionais, Brasília: 1997.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de Janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Resolução CNE/CP nº3 de 18 de dezembro de 2002. Acesso em 28 jul. 2017.

CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito constitucional. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CARTA DE BARCELONA. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://cidadaseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadorasbarcelona.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2017. 22

FARIA, A. L. G. de. Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança. Campinas: autores associados, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.


_____, Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. A escola na Cidade que Educa. Cadernos Cenpec 2006 n. 1. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/160-240-1-SM.pdf>. Acesso em 30 jul. 2017.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. A cidade como projeto educativo. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre, n. 51, p. 16, ago./set. 2009.

SINGER, Helena, Territórios Educativos: Experiência em Diálogo com o Bairro-escola. V1, São Paulo, Editora Moderna, 2015.



CAPÍTULO 6

CONSELHO DE REPRESENTANTES DE TURMAS: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO IFPR - CAMPUS CAMPO LARGO³

Elisete Poncio Aires, Mestre em Letras pela PUCRS; Técnica em Assuntos Educacionais, exerce a função de Coordenadora de Ensino do IFPR – Campus Campo Largo

Luciane Schulz Fonseca, Mestre em Políticas Públicas pela UFPR; Professora EBTT do quadro efetivo do IFPR, Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR - Campus Campo Largo

Simone Aparecida Milliorin, Doutoranda em Educação pela UFPR; Pedagoga do IFPR - Campus Campo Largo

RESUMO


Este trabalho, a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica prévia, relata a experiência pioneira do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná com a criação do Conselho de Representantes de Turmas (CRT). Diante da previsão constitucional (1988), os Conselhos configuram um avanço na sociedade, constituindo espaços democráticos de decisão e participação coletiva. Esse ambiente de deliberação coletiva também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para a gestão democrática da escola. O Campus tem procurado, ao longo de seus dez anos, concretizar esse processo de gestão democrática, adotando mecanismos de participação dos diversos segmentos da sociedade, como, por exemplo, a criação de um conselho composto por representantes estudantis como uma instância consultiva, propositiva e avaliativa com o objetivo de prestar apoio técnico-político à sua gestão. O CRT, integrado pela Direção-Geral, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, Direção de Administração e Planejamento, Coordenação de Ensino, pedagogas, representantes e vice-representantes de todas as turmas dos cursos presenciais ofertados, tem como premissa o diálogo, o compartilhamento de informações e decisões relacionadas aos interesses dos estudantes, bem como a coleta de proposições. A experiência do Conselho de Representantes de Turmas tem contribuído sobremaneira para o processo de gestão democrática do espaço escolar, com a participação direta dos estudantes no enfrentamento de problemas de diversas naturezas, tendo em vista o protagonismo estudantil ser considerado pelo Campus como um elemento indispensável para o fortalecimento da instituição, à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, à emancipação dos próprios estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Participação. Escola. Gestão. Emancipação.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em diversos dispositivos, estabelece ser direito do cidadão, no exercício da cidadania responsável, tomar parte e intervir nos processos decisórios brasileiros, em oposição ao Estado autoritário prevalente até o final dos anos 80. Dentre os

³ O relato de experiência descrito neste estudo foi apresentado em eventos científicos em 2020.



mecanismos de materialização desse direito, está a prerrogativa de ser um membro dos Conselhos Gestores, também denominados de Conselhos Setoriais, considerados espaços públicos de cooperação para formulação, implementação e execução de políticas públicas. É uma arena decisória inovadora, um espaço permeável à participação, ao debate e à deliberação, envolvendo atores estatais e atores da sociedade civil.

Considerada contemporânea, a Constituição Brasileira de 1988 é o marco para desenvolvimento da democracia, pois além da forma clássica de participação política em que se garante o direito de votar e ser votado, prevê a participação popular na formulação, implementação e decisão de políticas públicas, por meio dos Conselhos Gestores ou Setoriais.

A Carta Magna incorporou, também, a gestão democrática da educação, atendendo aos interesses de diversos segmentos sociais que apontavam a necessidade de novas formas de organização e administração e, em consonância com ela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) garantiu a gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional. Assim, a partir da abertura de espaços democráticos promove-se o exercício da cidadania e instaura-se um clima mais favorável à relação de colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Considerando que os objetivos e práticas da escola devem estar ancorados na busca pela transformação social discutida pela coletividade, este artigo discute tal temática evidenciando a importância dos conselhos para a gestão das políticas públicas, e relata a experiência do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná, a partir da iniciativa pioneira de criação do Conselho de Representantes de Turmas (CRT) e sua participação ativa na Gestão da unidade.

A partir de uma pesquisa qualitativa descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica prévia, o estudo procura responder à questão norteadora: Qual a importância do Conselho de Representantes de Turmas para a gestão do Campus Campo Largo? Para tal, organiza-se em três seções, a saber: o referencial teórico, a metodologia e a discussão dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a fundamentação teórica utilizada para o estudo, subdividido em duas seções: a democracia e participação e uma segunda, gestão democrática na escola e compromisso social.




Democracia e participação

A implementação da democracia pode ocorrer de duas formas: democracia representativa e democracia participativa, com a primeira caracterizando a participação na escolha dos representantes políticos de um País, ou seja, “as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (BOBBIO, 2017, p. 44).Já a democracia participativa integra o cidadão e toda sociedade civil na discussão, gestão e decisão dos interesses coletivos. Em tal perspectiva, ela é implementada pela atuação de cidadãos que aprendem a democracia, num processo de construção de uma vivência, para, através dela, participar do processo decisório (MINHOTO, 2008).

Para facilitar a compreensão do instituto da democracia participativa, é conveniente analisar-se a concepção contratualista de Jean-Jacques Rousseau, pela qual a forma de conservação e defesa natural da sociedade é a união dos homens por meio do contrato social, um pacto em que cada cidadão submete sua vontade particular à vontade geral, dando existência ao corpo político. A lógica desse pacto é que os interesses individuais são protegidos e paralelamente se exerce o interesse público. Atualmente, o pacto social é representado pelas Constituições, que asseguram direitos e deveres, buscando a satisfação do interesse coletivo. Entre os direitos, a participação política, seja por meio da democracia representativa ou participativa.

Para Rousseau (2008), somente a vontade geral, aquela que filtra o interesse comum, obriga os particulares. Assim, o direito intransferível de legislar é do povo. O povo é submisso às leis, uma condição de associação, e, portanto, somente a ele cabe regular as condições da sociedade. O autor acrescenta, ainda, que quem governa os homens não deve governar as leis e quem as governa, não deve governar os homens.

Esse pensamento explica a necessidade de divisão de funções no Estado e justifica a existência dos Conselhos Gestores ou Setoriais, onde o aparato estatal divide responsabilidades com os membros da sociedade civil na formulação, execução e implementação de políticas públicas e mais, proporciona a participação efetiva dos cidadãos na gestão da coisa pública, materializando a verdadeira cidadania, permitindo que esta resida no povo (SALGADO, 2008). Para a autora, ainda, os Estados contemporâneos têm se aproximado das características da cidadania idealizada por Rousseau, inserindo em suas



constituições mecanismos de participação, de democracia direta, como a iniciativa popular de leis, plebiscitos, audiências públicas, orçamento participativo e os Conselhos Gestores.

A expansão da democracia é evidenciada mediante a participação popular nas decisões políticas, haja vista que o referido processo de alargamento se dá, além da integração da democracia representativa com a democracia direta, também e, “sobretudo, através da extensão da democratização – entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo – a corpos daqueles propriamente políticos” (BOBBIO, 1987, p.155). Neste sentido, é possível afirmar que a ‘democracia’ e suas derivações aplicam-se a vários processos de decisão.


Assim, tratar da democracia é falar do povo, elemento fundamental na existência do Estado e estabelecer a sua participação no cenário político. Determinar a participação popular nas decisões públicas, além de previsão das constituições contemporâneas é uma das formas de legitimar a atuação estatal (MÜLLER, 2000), sendo a democracia a única fonte séria de legitimidade do Estado (FUKUYAMA, 2005).

Compartilhando dessas ideias, uma das formas dos tecnocratas se aproximarem dos cidadãos, membros do Estado, é a previsão institucional da criação dos Conselhos Gestores ou Setoriais, aliada à necessidade do controle do Estado e suas políticas públicas. Assim, a legitimação da democracia, dependente da participação popular na gestão da coisa pública, permite um questionamento: afinal, quem é esse povo que vai legitimar as ações do Estado? Segundo Canotilho (2003), ele é caracterizado por múltiplas forças, sejam elas culturais, sociais e políticas, representadas por partidos, grupos, igrejas, associações, personalidades.

Fica evidente que a participação do cidadão na gestão pública, além de legitimar os atos públicos, propicia o diálogo e gera harmonia entre Estado e Sociedade, pois, a

participação é o diálogo do cidadão com o Poder, da Sociedade com o Estado, do homem com a sua categoria política e social, contribuindo, direta e indiretamente, para a formação da vontade governativa. Onde há participação e liberdade, há responsabilidade e democracia (BONAVIDES, 2018, p. 509-510).

Ao institucionalizar novas formas de participação popular na discussão, implementação e fiscalização das políticas públicas, por meio da criação dos Conselhos Gestores ou Setoriais, a Constituição Federal de 1988 consagrou a democracia participativa como fundamento do Estado Democrático de Direito, buscando assegurar a democratização e a descentralização das decisões. A participação popular na gestão e fiscalização da coisa pública é uma das formas de garantir eficazmente a implementação da democracia, bem como



permitir que as deliberações aconteçam em grupos, com representantes da sociedade civil e representantes governamentais, removendo a decisão do poder executivo central.

Ao direito de participação, a Constituição Federal também previu a gestão democrática da educação, e, em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) garantiu essa gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional. Assim, a partir da abertura de espaços democráticos promove-se o exercício da cidadania e instaura-se um clima mais favorável à relação de colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Gestão democrática na educação e compromisso social

A Constituição Brasileira de 1988 avançou na institucionalização de um Estado Democrático de Direito, assegurando a participação popular na gestão e no controle das políticas públicas, por meio dos diversos órgãos de deliberação coletiva, os denominados Conselhos Gestores ou Setoriais, “canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos” e, ainda, “constituem, no início deste novo milênio, a principal novidade em termos de políticas públicas” (GOHN, 2011, p.7). São, portanto, espaços onde os cidadãos, enquanto conselheiros, apresentam sugestões, críticas, reivindicações, debatem ideias, planejam e fiscalizam as ações que estão sendo desenvolvidas nos diversos segmentos.

A Carta Magna incorporou também a gestão democrática da educação, atendendo aos interesses de diversos segmentos sociais que apontavam a necessidade de novas formas de organização e administração. Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) garantiu a gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional, representando um avanço político da sociedade que exige cada vez mais participação nas decisões que abrangem a coletividade.

O termo gestão, próprio do âmbito da administração, assume no setor público em geral, e na educação em específico, um adjetivo como complemento necessário: democrática. Cury (2007) esclarece sobre o significado do termo gestão:

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivados deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos: genitora, genitor, germen. (CURY, 2007, p. 493).



Esse processo não significa, porém, que deve ser de responsabilidade de uma única pessoa. Pelo contrário. O próprio autor, neste mesmo artigo, adverte sobre a necessidade de permanente diálogo, numa perspectiva democrática e que eleva o patamar de busca de solução de conflitos, promove o crescimento dos indivíduos enquanto cidadãos e da sociedade democrática. Alerta ainda sobre o fato de a escola ser um espaço público, que oferta um bem público e que, portanto, precisa de uma participação da coletividade.

Outra característica da escola que demanda a gestão democrática é o fato de promover uma atividade que se dá coletivamente. Souza (2019) enfatiza:

O trabalho escolar é essencialmente coletivo. A escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o incremento da própria natureza do trabalho escolar. Ou, dito de outra forma, quão mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se faz. Quão mais coletiva ela se produz, mais se aproxima da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, portanto, torna-se uma instituição com mais qualidade educacional. (SOUZA, 2019, p.279).

Como atividade coletiva, o funcionamento da escola precisa ser planejado e efetivado com base nos interesses comuns e objetivando o sucesso de aprendizagem para todos. Assim, quanto mais diálogo, mais participação, maior é a possibilidade de reconhecimento dos problemas e mais assertiva será a busca de alternativas de solução. Além disso, o sentimento de pertencimento gerado pela escola, pela valorização da participação permite que toda a comunidade escolar se sinta engajada como indivíduos protagonistas enquanto coletividade, que possuem o desejo de se ofertar uma educação de qualidade.

A gestão democrática é um princípio essencial para a educação, pois representa um avanço político da sociedade que exige cada vez mais participação nas decisões que abrangem a coletividade. A organização da escola com bases democráticas exige a descentralização das decisões, inclui formas não hierarquizadas de discussão, decisão e implementação de ações e garante a participação de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, toda a comunidade escolar é convidada a participar da gestão das instituições de ensino. Esse é um processo educativo para ampliação, na sociedade, de uma exigência de participação democrática.

Esse eco da ação educativa escolar na sociedade em termos de democracia articula-se com o processo de emancipação pensado por Adorno (1995), entendida como o processo de libertação das pessoas da opressão e da massificação. Para o intelectual alemão, a emancipação tem papel fundamental na consolidação da democracia e da formação de uma sociedade livre, uma vez que a escolha da representatividade política deve ser racional, feita



com base na coragem e no entendimento das pessoas. Apesar de não ser um teórico da educação, dedica atenção à influência dos processos formativos no desenvolvimento da autorreflexão crítica, bem como no papel do conhecimento na formação humana individual que se amplia no âmbito social a partir das formas como se estruturam as consciências e relações humanas.


Para Adorno, a educação tem relação intrínseca com o processo de democratização numa dada sociedade:

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, 141-142).

Nesse sentido, a emancipação das pessoas as tornariam aptas à análise crítica, capazes de identificar os processos de manipulação, de falseamento da realidade e livres para agir e construir um ambiente social democrático. A preocupação a respeito do papel da educação para Adorno (op.cit.) teve relação com uma preocupação mais ampla: a das relações humanas no contexto do século XX que, no caso da realidade alemã, experimentou a tragédia do nazismo com a obediência de boa parte da população ao autoritarismo e a aceitação da barbárie. O autor alerta, ainda, para o fato de que o estado de consciência das pessoas pode ou não permitir um novo processo de barbárie, de autoritarismo e que cabe à educação o papel de desenvolver a consciência crítica e a autonomia.

No entanto, as relações autoritárias, de domínio, que permeiam as relações humanas podem ou não dar o tom da gestão no interior da escola. Um poder hierarquizado, onde a decisão é tomada por poucos impede o processo de democratização das relações e, por isso, se faz necessária a participação efetiva da comunidade escolar por meio de órgãos representativos. Esta participação por si só, não garante a democracia, porém, amplia a possibilidade de atuação da coletividade para que possa representar os interesses comuns da comunidade escolar. Nas palavras de Veiga,

[...] participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc. Portanto, participação requer o sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. Ela é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra (VEIGA, 2009, p.167).



A criação de espaços de representatividade não deve, portanto, apenas ilustrar o caráter participativo e democrático na gestão escolar. Essas instâncias precisam garantir o espaço de diálogo, compartilhamento de informações e decisões relacionadas aos interesses da comunidade escolar. A organização escolar com bases democráticas exige a descentralização das decisões, inclui formas não hierarquizadas de discussão, decisão e implementação de ações e permite que a comunidade escolar participe da gestão das instituições.


A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (CURY, 2007, p. 489).

A escola configura-se como espaço que contribui para a transformação social quando se articula com os anseios da comunidade, identifica-se com a classe trabalhadora, promove apropriação do saber historicamente acumulado, incentiva a análise crítica da realidade e funciona de forma democrática. Permeada também por contradições, uma vez constituída instituição inserida numa sociedade capitalista que segrega, prioriza o acúmulo de capital e visualiza nas pessoas seu potencial produtivo, a escola acaba por reproduzir em seu interior as relações que se dão na sociedade. A prática do autoritarismo, da centralização de decisões, as ações legitimadoras de processos antidemocráticos espelham as experiências vividas na sociedade como um todo. Neste sentido, é preciso que o espaço coletivo se organize de forma que isso seja minimizado na gestão escolar. Diante deste desafio, Paro articula o conceito de utopia com o processo de democratização nas escolas:

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2000, p. 9).

Assim, a gestão democrática na educação, processo dinâmico e coletivo, se concretiza à medida que três grandes dimensões vão se estruturando:

- a) a formalização de mecanismos/instrumentos de participação democrática dos diversos segmentos da comunidade interna e externa;
- b) a democratização das relações intra e extra escolares; e,
- c) a democratização do acesso ao conhecimento.



O IFPR – Campus Campo Largo tem procurado, ao longo de seus dez anos, concretizar esse processo de gestão democrática, adotando mecanismos de participação dos diversos segmentos da sociedade, como por exemplo, a criação de um conselho integrado por representantes e vice representantes de todas as turmas dos cursos presenciais ofertados.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, com o objetivo de descrever a experiência do Campus Campo Largo, a partir de sua iniciativa pioneira com a implantação do Conselho de Representantes de Turmas (CRT).

Este Campus, localizado na região metropolitana de Curitiba, é uma das 26 (vinte e seis) unidades que integram o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e oferta os cursos presenciais de Ensino Médio Integrado em Eletromecânica, Ensino Médio em Automação Industrial, Ensino Médio Integrado em Mecânica, Ensino Médio Integrado em Administração – na modalidade Educação de Jovens e Adultos, Técnico Subsequente em Cerâmica, Técnico Subsequente em Administração, Técnico Subsequente em Eletrotécnica, Técnico Subsequente em Mecânica, Tecnologia Superior em Agroecologia, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Licenciatura em Matemática e Especialização em Gestão Empresarial.

Caracterizado como uma pesquisa qualitativa, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica prévia, com a compilação das informações coletadas em livros, artigos científicos, publicações legais e bases de pesquisas. Para o levantamento dessas informações utilizaram-se descritores diversos como “Democracia”, “Gestão democrática”, “Gestão escolar”, “Conselhos representativos”, “Emancipação”, dentre outros.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador deve participar, compreender e interpretar os eventos sociais de sua pesquisa, considerando o sujeito do estudo, em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe social com suas crenças, valores e significados (MINAYO, 2004).

Dessa forma, este estudo relata a experiência do Campus, sob a visão das autoras, na qualidade de membros do CRT e integrantes da gestão do Ensino da instituição durante a maior parte do período de existência do conselho e procurou responder à questão norteadora: Qual é a contribuição do Conselho de Representantes de Turmas para a gestão do Campus Campo Largo?



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A contribuição do Conselho de Representantes de turmas para a gestão do Campus Campo Largo

A participação democrática nas instituições de ensino, representada pela eleição de Reitores ou de Diretores-Gerais, escolha de representantes para órgãos colegiados, consulta para definição dos coordenadores de cursos, dentre outros, tem contribuído para a qualidade da educação por meio da interlocução entre seus diversos atores na perspectiva de avanço nas condições concretas do cotidiano da escola. No IFPR - Campus Campo Largo, a criação do Conselho de Representantes de Turmas (CRT) tem ampliado a participação efetiva dos estudantes no processo ensino-aprendizagem e no encaminhamento de demandas administrativas.

Em 2014, o Comunicado Interno 03 da Direção-Geral instituiu o Conselho como uma instância consultiva, propositiva e avaliativa com o objetivo de prestar apoio técnico-político à gestão do Campus. As funções consultiva e propositiva correspondem às competências para opinar sobre as ações pedagógicas, administrativas, orçamentárias e disciplinares exercidas pelas Unidades Executivas, oferecendo subsídios para as tomadas de decisão nos assuntos que afetam o segmento discente. Já a função avaliativa corresponde às competências para contribuir no diagnóstico, avaliação e fiscalização do cumprimento das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelo Campus com impacto direto no segmento discente.

Integrado por representantes e vice-representantes de todas as turmas dos cursos presenciais do Campus, o CRT amplia o espectro de participação direta nas discussões e proposições das demandas pedagógicas e administrativas da instituição para além da representatividade nos Colegiados de Cursos e Superiores. Na configuração inicial, visando propiciar uma dinâmica de maior autonomia e liberdade aos estudantes nas discussões e proposições durante as reuniões ordinárias do Conselho, participavam da coordenação do Conselho, a Coordenadoria de Ensino e pedagogas do Campus, excluindo-se a participação formal das Direções (Direção-Geral e Direções Sistêmicas) e Coordenações de Cursos. Eventualmente, a Direção-Geral, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão ou a Direção de Planejamento e Administração eram convidadas a participar das reuniões para prestar informações ou encaminhar e solucionar demandas diretamente aos estudantes.

O regulamento do conselho previa a realização de reuniões ordinárias, com periodicidade bimestral, e reuniões extraordinárias sempre que necessárias. As reuniões




ordinárias eram precedidas de discussões promovidas pelos representantes com suas turmas para o levantamento de demandas do segmento discente. Estas demandas, então, eram trazidas ao Conselho e socializadas com o grupo e, em seguida, encaminhadas pela Coordenação via: direcionamento aos setores envolvidos, conversas com os servidores (docentes e técnicos) demandados, acompanhamento das alternativas encontradas para a resolução dos problemas e, por fim, o retorno aos representantes das providências realizadas.

Entretanto, o crescimento e consolidação do Campus, a ampliação do número de cursos (11 cursos com oferta em 2020) e, conseqüentemente, do número de representantes de turmas, somados à necessidade constante de melhoria da eficiência administrativa e pedagógica, demonstraram a necessidade de que membros da Gestão integrassem formalmente o Conselho para que as demandas apresentadas fossem respondidas de modo imediato, além de propiciar um contato mais direto dos representantes de turmas com a gestão. Assim, em 2019, com a publicação do Comunicado Interno 02, alterou-se o Regimento Interno do Conselho, com a inserção da Direção-Geral, a Direção de Planejamento e Administração e a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão à atual composição: 42 (quarenta e dois) representantes e vice-representantes, Coordenação de Ensino e pedagogas do Campus. Além disso, as reuniões passaram a ser mensais (última sexta-feira do mês), de modo a oportunizar mais práticas de fortalecimento da representação discente. No contexto da pandemia, as reuniões são realizadas de forma remota.

Ao longo destes seis anos de funcionamento, o CRT contribuiu de diversas formas para a melhoria do Campus, seja em assuntos de infraestrutura (iluminação das salas de aula e espaços comuns, melhorias no acesso, compartilhamento de espaços coletivos, manutenção de equipamentos em sala de aula e laboratórios, sugestões de compras, etc.); de dinâmica de atendimento dos setores relacionados aos estudantes; e de questões pedagógicas (avaliação de docentes e metodologias utilizadas, atividades extracurriculares, assistência estudantil, participação em eventos, entre outros). Além de cooperar efetivamente com a apresentação de demandas, o CRT se caracteriza como um importante canal de mediação e informação das ações da gestão para o segmento discente.

Para além das reuniões formais do CRT, os estudantes têm a possibilidade de encaminhar dúvidas e sugestões à gestão do campus, comparecendo no Setor de Ensino e/ou por meio de aplicativo de mensagem instantânea, forma de comunicação que se tornou muito importante durante o período de pandemia. Além disso, representantes e vice-representantes têm participação efetiva nos Conselhos de Classe realizados bimestralmente. Eles têm



importante papel na sistematização da avaliação do encaminhamento bimestral e autoavaliação da turma no pré-conselho que são registradas e apresentadas durante as reuniões de Conselho de Classe.

Além de desempenharem o importante papel de interlocutores entre a gestão e os demais estudantes, alguns representantes também se destacam no papel de liderança, no sentido de assumir a função do líder que incentiva a turma, que identifica problemas individuais dos colegas e internos de sua turma, buscando alternativas de solução ou buscando auxílio de docentes ou gestão.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Conselhos Gestores ou Setoriais, fomentados pela Constituição Federal de 1988, são mecanismos de descentralização e democratização das decisões administrativas, espaços institucionalizados em que os cidadãos apresentam suas demandas e, paralelamente, são coautores e corresponsáveis na formulação, implementação, execução de políticas públicas.

A escola, enquanto espaço público, coletivo e educativo, deve assumir a gestão democrática explicitada e valorizada pela letra da lei, cuja efetivação demanda a adoção de práticas cotidianas. É por meio da gestão democrática que as decisões assumem um caráter mais legítimo, visto que pressupõem maior possibilidade de diálogo com os diferentes segmentos. Além disso, possibilita o exercício da cidadania que vai além da escolha de representantes, alargando a ação das pessoas na participação em instâncias de representatividade, incentivando a permanente contribuição com ideias, críticas e sugestões.

A experiência do Conselho de Representantes de Turmas tem contribuído sobremaneira para o processo de gestão democrática do espaço escolar, com a participação direta dos estudantes no enfrentamento de problemas de diversas naturezas, tendo em vista o protagonismo estudantil ser considerado pelo Campus como um elemento indispensável para o fortalecimento da instituição, à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, à emancipação dos próprios estudantes.

Há que se ponderar, entretanto, a existência de limitações deste estudo, tendo em vista ter sido considerada somente a visão da gestão do ensino do Campus em detrimento da participação dos representantes de turmas. Essa deficiência será contemplada em estudo futuro, mediante uma pesquisa qualitativa e quantitativa que buscará coletar e mapear a percepção dos estudantes, que ocuparam e ocupam uma cadeira no CRT, quanto à sua



percepção em relação à importância de poder atuar num Conselho que contribui para a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 2017.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 33 ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: DF, 1996.

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

CANOTILHO, J.J.G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Edições Almedina, 7ª ed. 2003.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 28 mai. 2020.

Escrita Acadêmica. O relato de experiência. Disponível em <http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>. Acesso em: Dez. 10, 2020.


FUKUYAMA, F. **Construção de Estados**: Governo e organização no século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Comunicado Interno nº 02**, de 19 de dezembro de 2019. Reformula o Regulamento do Conselho de Representantes de Turmas do Campus Campo Largo. Campo Largo-PR: IFPR.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Comunicado Interno nº 03**, de 1 de setembro de 2014. Cria o Conselho de Representantes de Turmas - CRT. Campo Largo- PR: IFPR.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.



MINHOTO, A. C. B. Democracia, princípios democráticos e legitimidade: novos desafios na vivência democrática. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, n. 32, Janeiro-junho de 2008. PUC - Rio de Janeiro.

MÜLLER, F. **Quem é o povo? A questão fundamental da democracia**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 5ª ed. 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. São Paulo: Martins Claret, 2ª edição, 2008.

SALGADO, E. D. Jean-Jacques Rousseau e o Estado Moderno. In: OPUSZKA, P. L.; CARBONERA, S. M. (Org.). **Direito Moderno e Contemporâneo: Perspectivas Críticas**. Pelotas-RS: Delfos, 2008.

SOUZA, A. R. de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2018nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601470.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 28 mai. 2020.



CAPÍTULO 7

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: UMA ANÁLISE DA EMANCIPAÇÃO

Maria Edlene Oliveira Brito, Graduada em Serviço Social, Universidade
Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO

Felipe Salviano Ramos, Graduado Especialista em Educação em Direitos Humanos –
UFBA

RESUMO


As relações desencadeadas pelo modelo de produção atual desvelam-se nos mais diversos setores da sociedade: no âmbito do trabalho e nas suas representações; no campo educacional como um todo e em seu recorte dos programas profissionalizante, além do quadro que se impõe ao Serviço Social inserido nesse cenário; Objetivando investigar como a educação é utilizada enquanto mecanismo para a manutenção do capital, é que a pesquisa se debruça sob o tema proposto: o processo de precarização da educação em detrimento da manutenção do capital. A pesquisa de caráter qualitativa utilizou o estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo, através das anotações, do diário de campo para a melhor compreensão dos dados analisados e reflexão dos rebatimentos desse contexto para a sociedade e a possível reversão do quadro posto e imposto pela ordem dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Programas Profissionalizantes e Educação.

INTRODUÇÃO

O Estado gasta muito tempo pensando em uma educação fragmentada, fálivel e flexiva, priorizando o investimento para o ensino tecnicista, sucateando o ensino público geral em detrimento da manutenção e estabilidade do processo produtivo capitalista, pensando em inserir em primeiro momento os filhos da classe trabalhadora no mercado de produção como mão de obra barata e maleável. Não prioriza, de fato, uma educação de qualidade, democrática, popular, gratuita, pública, laica e emancipatória.

Entendendo que a educação é um instrumento revolucionário e a mesma é utilizada como aparelho ideológico do Estado, ou seja, ferramenta de alienação das massas, enquanto estagio na área social no setor específico do Programa Primeiro Passo, captou-se uma inquietude devido à observação da execução mecânica, engessada e acrítica que esses programas possuem, visualizando como relevante pesquisar minuciosamente sobre a conjuntura e intenção dos citados, para sociedade, entendendo que a academia é um espaço de discussão e elaboração de questionamentos o que está posto, por isso, entende-se enquanto primordial essa discussão no âmbito acadêmico, nas esfera pública e na individual.



A presente pesquisa traz como objeto de estudo analisar a inserção do Serviço Social no âmbito da Educação profissionalizante e nos programas empregatícios colocados pelo governo para a inserção dos jovens no mercado de trabalho em pró de sua manutenção com o questionamento *Educação profissionalizante: instrumento de emancipação ou alienação?*

A pesquisa é caracterizada no seu processo de execução, pela natureza qualitativa devido à consistência e a densidade do tema, permitindo assim, uma maior compreensão e apreensão da realidade. O método utilizado para o exercício da pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico, possibilitando, à pesquisadora o aprofundamento teórico. A pesquisa constitui-se também como pesquisa de campo, através das anotações, do diário de campo, permitindo ao pesquisador construir uma análise da problemática da pesquisa.

A pesquisa se raciona na perspectiva de percorrer o caminho para se aprofundar e desvelar o objetivo e problemas da pesquisa. O capítulo discorre-se sobre o significado social do trabalho, discuti as subjetivações que são designadas pelo trabalho, analisado enquanto categoria ontológica para a formação do ser social, como o capitalismo o transforma em mola propulsora para seu alicerce e sua manutenção, reafirmando suas caracterizações de sistema de acumulação flexível explorador e desigual.

Relata ainda em torno do engajamento do Serviço Social em um cenário que se mostra desafiador, pautando o caráter social da profissão que, embasado nas diretrizes do Código de Ética regente, deve almejar a busca incessante pela a garantia de direitos como um todo, visto que o Serviço Social é considerado um lócus profícuo para a maturação dos avanços ideologicamente criados, atrelados à classe trabalhadora em detrimento a educação, mutuamente por se propor a defender acirradamente a criação de um projeto sócio interventivo democrático, popular e emancipador.

Em continuidade o apresenta algumas reflexões referentes aos programas profissionalizantes do governo e os seus rebatimentos para as políticas públicas no contexto capitalista em consonância com o papel do assistente social inserido nessa política enquanto executor e propositor de tais programas que regem e organizam o âmbito de produção e desenvolvimento.

Fechando o raciocínio o trabalho tem como intuito e delimitar os procedimentos metodológicos para a concepção do estudo, sendo a proposta interagir com os dados obtidos no decorrer da pesquisa.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

O respectivo capítulo propõe apresentar algumas reflexões referentes aos programas profissionalizantes do governo e os seus rebatimentos para as políticas públicas no contexto capitalista em consonância com o papel do assistente social inserido nessa política enquanto executor e proponente de tais programas que regem e organizam o âmbito de produção e desenvolvimento. Com isso, podemos analisar que o governo propõe programas de desenvolvimento de trabalho, para a sua própria sustentação.


EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ADESTRAMENTO DA CLASSE TRABALHADORA

A educação é considerada o campo essencial para a dimensão da vida social, e o Estado se apropria da produção e repercussão da mesma, para dominar e controlar o que se é produzido e reproduzido nos âmbitos educacionais, ao perceber a educação como algo estratégico. Utilizando-se da coerção e do poder persuasivo da cultura hegemônica, transformando-a em senso comum, claramente, a escola se torna instrumento de propagação de valores da sociedade burguesa, aniquilando a cultura diversificada e o saber popular.

A industrialização brasileira que surge através de influências estrangeiras e foi caracterizada como tardia, serviu para suprir as necessidades locais. Ao curso do tempo, vem se modificando e se aperfeiçoando, de acordo, com as políticas sócio-econômicas. Fazendo com o que a industrialização percorra um caminho regido pelo capital. Sendo **visto como** relevante pontuar as políticas públicas para a juventude em tempos hodiernos, para traçar a trajetória do percurso de conquistas de direitos pela criança e adolescente, para isso, necessita-se pontuar o tempo das transformações.

Em decorrência das forças sociais e do enfraquecimento ideológico e apoio político da ditadura militar, no ano de 1988 é promulgada a Constituição Federal do Brasil, ressurgindo a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

Contudo, a realidade brasileira demarca uma nova ordem política, quando assume com um de seus princípios, a descentralização político-administrativa, garantido para a sociedade o direito de formular e de controlar políticas democraticamente, configurando um redimensionamento favorável nas tradicionais relações entre Estado e sociedade civil (PIANA, 2009, p 74).




Evidente, que com a aprovação da Constituição de 1988, quando a mesma afirma a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, influi na exigência que cabe ao Estado oferecer educação pública e de qualidade para todos e todas, ampliando significativamente a responsabilidade do poder público e da sociedade em geral, sendo uma ampliação para a discussão das políticas aplicadas posteriormente que são, sobretudo, afetadas pela gestão vigente da época, entretanto, essa vitória não garante a aplicação de fato dos direitos conquistados, principalmente pela capacidade áspere que esse sistema tem de subverter direito em mercadoria. Constituindo-se na Constituição dos direitos, mas não dos deveres.

Com a efetivação da Constituição Federal, se concretiza o Estatuto da Criança e do Adolescente que foi criado em 13 de Julho de 1990 instituiu-se como Lei n.º 8.069. É uma referência mundial em termos de legislação destinada à infância e à adolescência, tendo como premissa básica a de que crianças e adolescentes devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e com proteção integral garantida.

Depois de implantado, o ECA passou a influenciar as práticas educativas dirigidas à crianças e ao jovem. O intuito desse estatuto é a efetivação dos direitos da criança, tais como saúde, educação, e um desenvolvimento das crianças e adolescentes. Como no Art. 7º cita a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

PROGRAMAS PROFISSIONALIZANTES DO GOVERNO PÓS- LULA E OS SEUS REBATIMENTOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO CAPITALISTA.

O modelo neoliberal de organização do Capital, promovido densamente na década de 1990, media a relação com a educação, estreitando-a no sentido de redimensioná-la para o campo da mercadoria. O sistema apreende as múltiplas formas de lucrar não se limitando a exploração apenas do chão de fábrica com a mais valia, que continua ainda hoje sendo a maior forma de acumulação capitalista, entretanto, a mercantilização das relações sociais contempla, enquanto um campo proveitoso, à educação, a partir de então, adentra intensificamente como um circuito de lucratividade, sendo feita uma aliança entre Estado e burguesia, onde o primeiro se isenta da responsabilidade de compelir sobre a educação, e o segundo passa a ter abertura para encarar o setor educacional como um setor de investimento.



O Banco Mundial reforça a mercantilização da educação, quando intervém, a partir, dos interesses dos regentes do Banco, ou seja, das grandes corporações econômicas mundiais, ditando os projetos que devem obedecer à lei do custo X benefício a serem aplicados na educação brasileira, invertendo a lógica de investimento na educação, para remanejar o sentido para custos, aplicando dessa forma uma educação fragmenta e fragilizada, pautada em interesses econômicos e fluidos de uma sociedade capitalista, onde a educação rasa e subalterna é o suficiente.

Fator histórico esse que afeta a conjuntura e reforça a consolidação do neoliberalismo, modelo que reúne um conjunto de ideias políticas e econômicas de caráter capitalistas que defende a não participação do estado nos problemas sociais, à liberdade das relações econômicas, incentiva à privatização das empresas estatais e inverte os princípios das relações sociais em mercadoria.


Em consonância aconteceu, episódios que afetaram e aceleraram a reprodução do modelo neoliberal de organização da sociedade capitalista, como por exemplo, a queda do muro de Berlim, exibindo a desarticulação e o abatimento dos princípios contra hegemônicos capitalista, em compensação há o fortalecimento do ideário e programa utilizado pelo capitalismo, reestruturando a produção, acelerando a privatização e enxugando as obrigações do Estado. Ocasionando:

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado do socialismo classista, a propagação de um subjetivismo e um individualismo exacerbados em que a cultura pós moderna, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (PIANA, 2011 *apud* HARVEY, 1992 p. 69).

O padrão neoliberal passou a deter o ideário regente do modelo de acumulação flexível, logo, começou a influenciar os programas a serem aplicados na política social afirmando uma postura de natureza: focalista, privatista e descentralizada. Uma vez que, o neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, onde há sua enfática defesa do Estado mínimo.

Com o Brasil não foi diferente, tendo vários reflexos, um desses pode ser percebido no setor da industrialização que através de políticas públicas estimulam jovens e adultos a preencherem vagas nos polos empregatícios, sendo que esse processo ocorre para a acumulação de riquezas.

Após dois mandatos de ápice da ofensiva neoliberal, vem ao poder e comando da Presidência do País o ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva, junto a sua vitória o sentimento em primeiro momento de representação dos interesses da classe trabalhadora tomou a




população que carregou a expectativa de um governo popular, que se contradiz no meio do caminho.

Lula teve como principais metas, a redução da pobreza e da desigualdade social, a manutenção da estabilidade econômica e a retomada do crescimento do País, para isso, subordinando-se aos interesses econômicos dos bancários, além de ter criado para as políticas sociais regidas no País, um caráter meramente assistencialista, exemplo disso, são os inúmeros programas de transferência de renda que minimiza as políticas públicas em meras concessões de dinheiro, restringindo as múltiplas expressões da questão social em fator econômico, o maior agravante é o sentimento de solução dos problemas de forma minimalista não dando a devida magnitude para os problemas advindos da relação contraditória capital x trabalho, além de consistir em uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição.

A gestão destacou-se pela expansão do ensino superior com os projetos, PROUNI (Programa Universidade Para Todos), consagrado como o maior programa de bolsa de estudo na trajetória da educação brasileira, e REUNI que significa o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sendo o objetivo a expansão da educação superior. A questão está na contradição e a quem está atrelado os respectivos programas, que visivelmente beneficiam a privatização da educação, quando o Governo investe mais em bolsas para a inserção de estudantes no ensino privado do que a expansão do ensino superior gratuito, que se faz insuficiente com o REUNI que expandiu as universidades públicas, de maneira precária, construídas em um formato sucateado, de acordo com os pilares da exigência de uma universidade pública e de qualidade, sucateamento esse que alavanca a privatização do setor público.

Outro marco da política para educação do governo Luiz Inácio, é o investimento na educação tecnicista com a criação dos Institutos Federais, que está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica (PACHECO, p 16, 2008), evidenciada, a partir de 2008, uma reconfiguração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica no Brasil, objetivando oferecer educação em diferentes níveis e modalidades de ensino para o aperfeiçoamento da mão de obra.

Sendo que o tempo na escola no capitalismo serve para definir o tipo de trabalho a ser realizado. Quanto maior a escolarização, maior o reconhecimento da formação de base



intelectual, enquanto ao trabalho manual é destinado um período de formação mais aligeirado que se realiza, em geral, no tempo da produção (SILVA, 2012, p 137).

Atenta-se para precisão de compreender a visão liberal tecnicista do governo federal, que prioriza a relação, com a iniciativa privada para a expansão da educação e com o aceleração tecnicista da educação como opção para os filhos da classe trabalhadora, invés de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, para todos, com o objetivo claro, de repartir as chances de uma educação integral para toda a população, subdividindo as possibilidades da classe trabalhadora em atingir a universidade, colocando como possível a educação profissionalizante, manobrando os jovens ao mercado precário de trabalho.

O desafio está na exigência para que o Estado cumpra seu dever e suas responsabilidades para com a educação, enquanto, um direito social, ministrado com base nos princípios explicitados na LDB/96, como por exemplo quando a lei pretende garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, visando liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, ao mesmo tempo, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como, tendo, o respeito à liberdade e apreço à tolerância como princípio, permite também a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, entretanto garante gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, na perspectiva de valorizar o profissional da educação escolar, contribuindo para uma gestão democrática do ensino público na luta pela garantia de padrão de qualidade.

Em contramão a LDB, o Estado concede ao setor empresarial a livre possibilidade de administrar e se beneficiar, através das verbas públicas para ascensão das instituições privadas, além de atribuir a educação pública um caráter insuficiente, desqualificado e precário.

Na contemporaneidade com os programas do Governo Petista, há uma continuação do plano interventivo na educação tecnicista e expansão fantasiada da educação permanecendo com a entrada da primeira mulher na Presidência da República Dilma Rousseff, sendo eleita com a missão de dar prosseguimento à política educacional tecnicista e fluida do governo Luiz Inácio. Logo de início implanta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.



O ensino profissionalizante que é utilizado a serviço do Capital e para a acumulação de riquezas se deu de fato diante das expressões universais da sociedade burguesa, no que concerne ao direcionamento da realidade social em um quadro que produz para distorção das relações sociais, além da falsa concretude acerca dos processos de trabalho, favorecendo dessa forma, a própria organicidade do capital, definindo a funcionalidade e influenciando ideologicamente a massa social.


Com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, os processos de trabalho são modificados de maneira a contribuir para manutenção da conjuntura atual. A Educação apresenta-se como aparelho ideológico burguês através do ensino, principalmente em seu recorte profissionalizante, direcionando-se enquanto mola propulsora da rápida qualificação da mão de obra e para efetivação de lucros. Com isso a essência e a construção e a consolidação de uma sociedade baseadas nos princípios de exploração e desigualdade como explica BIAGINE (2004):

As modalidades educacionais do Ensino Técnico vieram se desenvolvendo em sintonia com as necessidades impostas pelo capital em diferentes momentos históricos. O modo de produção capitalista teve, por muitas décadas, a sua força ideológica assegurada não somente pelo progresso da acumulação, mas também pela produção de um exército industrial de reserva inteiramente à disposição do capital. Este exército de foi preconizado como o material humano necessário às alternadas necessidades de valorização capitalista. Assim, pode-se inferir que o Ensino Técnico possui, em sua essência histórica, a materialidade do propósito capital de formar massa de trabalho qualificados para ficar à disposição das necessidades da produção (pág. 45).

Todavia, a educação para o modo de produção capitalista é vista dentro da divisão sócio técnica do trabalho, dessa forma o papel do governo é oferecer uma educação fragmentada, ou seja, dividir as tarefas e não fazer o educando futuro trabalhador expandir suas habilidades e sim moldando os filhos da classe trabalhadora ao mercado de trabalho para serem explorados e alienados. Pois o capital desenvolve e aperfeiçoa essa mão de obra a serviço da sua promoção e de sua manutenção.

É preciso desenvolver correlativamente as aptidões dos homens que empregam esses meios (...) a direção coletiva da produção por toda a sociedade e o novo progresso da referida produção que disso resultará, necessitarão de homens novos e os formarão. A gestão coletiva da produção não pode ficar sob a responsabilidade tal com é hoje; homens que dependem cada qual de um ramo determinado da produção, que estão aprisionados a ela e são explorados por ela, desenvolvem apenas um aspecto de suas aptidões á custa de todas as outras e só conhecem um ramo ou parte de algum ramo de toda a produção (MARX E ENGLÉS, 94).

O que está em voga é bem diferente da intenção de dar possibilidades ao estudante conhecer e explorar os vários ramos da produção e suas capacidades teleológicas, o interessante para esse modelo de produção é subdividir quem pensa e quem executa, e




geralmente quem executa é vedado da chance de escolher pensar, por isso, existe um engessamento nas escolas públicas para que se acredite que o possível dentro de sua condição social é estritamente ingressar em um curso técnico sem obter a real dimensão do que esses programas do governo, que aparentemente abre alternativa para aqueles que não têm opção, representam, aprisionando a classe explorada a se conterem com o que está posto, apresentando-lhes uma forma unilateral da educação.

Como exemplo, o Programa Primeiro Passo, de acordo com a lei do Estado do Ceará, surge para atender a jovens que querem ingressar no mercado de trabalho, Primeiro Passo é a primeira atitude, o primeiro movimento para quem quer realizar algo na vida. Com o projeto, a Secretária do Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do Estado, criou oportunidade para os jovens que não conseguem facilmente ingressar em algum estágio em alguma empresa privada ou pública. O jovem, por sua vez, aproveita a oportunidade criada pelo Governo e vai rumo à qualificação profissional. Eles têm a possibilidade de estagiarem em diversos setores e aprenderem atividades que são primordiais para quem quer seguir carreira em algum setor.

O Primeiro Passo tem que desenvolver e coordenar as Políticas do Trabalho, assistência social e segurança alimentar, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, sobretudo dos grupos vulnerabilidades. Tem como objetivo capacitar os jovens em condição de risco pessoal e social para a conquistar sua primeira oportunidade no mercado de trabalho.

Dentro dessa perspectiva existem três linhas que acompanham no município a Linha Expansão que tem a duração de seis meses em empresas privadas de pequeno, médio e grande porte. O jovem tem que estar matriculado em escola pública e estar regularmente frequentando a escola. A linha Jovem Aprendiz, o jovem se mantém ocupado em três turnos: um dedicado a escola, outro para aprendizagem nas empresas, e o terceiro, é destinado para cursos de capacitações nas áreas de administração, turismo e produção e tem duração de um ano. A linha Jovem Estagiário, depois de passar por uma capacitação que garante os conhecimentos gerais e básicos serão encaminhados as empresas públicas ou privadas, que são responsáveis pela remuneração. E por último o Jovem Bolsista nessa, o jovem recebe uma bolsa para cursos de capacitações e de qualificações na área de serviços, paga pelo Governo do Estado do Ceará, e tem duração de 6 meses. O papel do Serviço Social é assegurar os direitos desses jovens e orientar as empresas públicas e privadas a sempre está na lei com esses jovens estagiários. É efetivar a Lei Aprendiz de forma clara e objetiva e sempre propondo que possam melhorar e ingressar esses jovens na sociedade.




O Primeiro Passo tem que desenvolver e coordenar as Políticas do Trabalho, assistência social e segurança alimentar, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, sobretudo dos grupos vulnerabilidades. Tem como objetivo capacitar os jovens em condição de risco pessoal e social para a conquistar sua primeira oportunidade no mercado de trabalho.

Percebemos que no primeiro passo sente a necessidade de qualificação da mão de obra. Uma vez que, tal qualificação dá-se de forma focalizada e acrítica. Os órgãos que admitem esses usuários deveriam respeitar a lei do estagiário, havendo uma dificuldade de efetivação pela falta de acompanhamento e monitoramento, com intuito de sentir e perceber as divergências que possam ocorrer no processo. Com a concretização do programa os jovens são colocados na lógica do capital, sendo explorados e vendendo sua força de trabalho de forma barata e desqualificada, pois o interesse do capital é apenas “qualificar” esses jovens para ingressar no mercado de trabalho. E não tem a preocupação de ter políticas voltadas para a educação emancipatória, as políticas que existem são voltadas para a educação profissionalizantes e tecnicista.

Em consonância com o último programa apresentado cria-se o ACESSUAS que é o programa nacional de promoção do acesso ao mundo do trabalho, que propõe promover o acesso dos usuários da Assistência Social ao mercado de produção tendo vigor em 2012 e 2014, com intuito de articular as políticas públicas de trabalho, emprego e renda. Ao mesmo tempo que os jovens são capacitados os mesmos se tornam estratégia para o capital através da mão de obra barata e retorno rápido por meio dessa capacitação.

Podemos entender a educação como um instrumento de contrapartida da ordem vigente e ao mesmo tempo como um aparelho de alienação e enquadramento do Estado, acredita-se como primordial para esse processo de construção, uma educação que de fato emancipe e dê subsídios para a autonomia do educando.

Essa forma de qualificação da mão de obra veio em consonância e em relação condicional com os processos históricos da vivência e sobrevivência das forças produtivas, atrelada ao desenvolvimento do capitalismo. Emerge como aliado da reestruturação produtiva e embora apareça disfarçado de uma equidade social entre novos sujeitos que entram em cena nessa reestruturação, representam na verdade um mecanismo a serviço do capital no intuito da garantia o funcionamento da estrutura social capitalista, que tem na sua essência a



construção e consolidação de uma sociedade baseadas no princípio de exploração e desigualdade.

O capitalismo mascara a realidade propondo programas sociais que ilusoriamente insere a juventude a margem da sociedade em cursos técnicos de aperfeiçoamento da mão de obra, entretanto, esses jovens que estão no exército de reserva são utilizados como fantoches do capitalismo, pois se faz muito mais barato contratar um jovem para moldar e pagar mais barato do que oferecer e disponibilizar uma formação pública, gratuita e de qualidade.


O SERVIÇO SOCIAL NA CONTRIBUIÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DO SER SOCIAL

No Brasil as políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo País em diversos níveis econômicos, político e social (PIANA, 2009, p. 21). Caracterizadas hoje, mais como, concessões à classe trabalhadora, do que de fato conquista ordenada pela mesma. Como aponta Faleiros (1991), sobre as múltiplas faces da política social:

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento de riqueza dos direitos do cidadão (FALEIROS, p. 8, 1991).

Como o Serviço Social se constrói e reconstrói na dinâmica contraditória das políticas sociais, aponta-se, portanto, a relevância do profissional de Serviço Social construir e acompanhar minuciosamente as políticas instauradas, com a responsabilidade do teor crítico e combativo na elaboração, aplicação e principalmente no compromisso da luta cotidiana pela garantia de direitos como estratégia de solidificação da classe trabalhadora, indicando sempre pela emancipação do sujeito.

O capitalismo com suas várias manobras prega-se uma perspectiva educacional flexível e dinâmica para o alcance das demandas da inserção produtiva, sendo assim, no ensino técnico são postos desafios no caminho que se direciona a desconstrução da ideologia imperialista que o capital embute, o profissional de Serviço Social, por meio de suas diretrizes iria incidir junto a essa classe subalternizada, exercendo criticamente suas designações profissionais para a transformação societária, na construção de sujeitos políticos capazes de interpretar a sociedade em que estão obrigatoriamente imersos, nas suas reais objetivações e disfunções.



O Serviço Social se desenha nesse cenário, não como uma pseudo- representação social nem tampouco como justiça social, assim como diz GUERRA (2007), mas sim como mecanismo capaz de viabilizar um aprofundamento ao debate acerca da difusão do conhecimento como direito, na preocupação com o ensino profissional, por um significar grande desígnio do capitalismo a fim de consolidação dos seus ideais.

Enquanto a Educação for entendida como uma política social, e esse âmbito ser permeado por direitos e por ser um processo formativo do ser social, a categoria terá sua inserção na perspectiva do combate às ameaças principais postas pelo capital principalmente de desarticulação da classe trabalhadora, que ocorram minunciosamente articulados no intuito do desmonte dos direitos sociais e de implementação das ideologias burguesas, incentivados pelo contexto neoliberal.

O adentramento de assistentes sociais na formulação e acompanhamento dos programas do governo vem cada vez mais adensando discussões e experiências, articulando processos de reflexões e traçando estratégias para impulsionar a entrada do profissional de serviço social no campo das políticas públicas, vislumbrando uma intervenção na luta pela garantia da educação como um direito social, em consonância com o que prescreve o projeto ético político profissional, onde se deve priorizar a dimensão política, se posicionando em favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização, ampliação e consolidação da cidadania.

O profissional de serviço social adentra na luta pelo ingresso ao setor educacional, não somente por mais um campo socio-ocupacional, mas sim pela importância do campo estratégico que se efetiva a educação, tanto pela mesma, poder estar a serviço da inserção crítica, da decisão e transformação do mundo, quanto a serviço da imobilização, da permanência das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000).

A tarefa imprescindível do assistente social inserido nesse espaço marcado pelo signo antagônico, de interesses divergentes e provedores de poder em estimular novas formas de pensamento, e, portanto, contribuir para manter ou mudar a concepção de mundo, é no intuito da busca pelo reconhecimento da liberdade, pela plena autonomia e emancipação dos indivíduos sociais, nascendo assim à possibilidade de contribuição para a efetivação da formação dos autores despertar nos estudantes sua essência enquanto sujeito e não enquanto objeto de manobra dos interesses do capital.



(...) um conjunto de componentes que necessitam se articular: são valores, saberes e escolhas teóricas, práticas, ideológicas, políticas, éticas, normatizações acerca de direitos e deveres, recursos políticos-organizativos, processos de debate, investigações, em interlocução crítica com o movimento da sociedade na qual o Serviço Social é parte e expressão (YAZBEK, 2010, p. 154).


Neste bojo, o processo de elucidação da função do Serviço Social é contínuo, já que a profissão é atingida pelos acontecimentos históricos e socioeconômicos desembocando um processo dinâmico e dialético. Logo, é essencial que se coloque em prática os princípios éticos políticos da profissão de Serviço Social, principalmente sobre a socialização das informações em todos os espaços e oportunidades esclarecerem para todos e todas as funções e objetivos buscando sempre a consonância com os outros profissionais. Levar o trabalho com seriedade e respeito às diretrizes e princípios do profissional, abarcando o perfil do público conhecendo e traçando um perfil socioeconômico dos atendidos, no intuito, de se aproximar das questões que rodeiam os usuários, ressaltando o espírito investigativo conhecendo a política e objetivos da instituição são primordiais para uma intervenção crítica, competente e combativa.

Resvala-se diante do trabalho do assistente social inserido na política social três eixos que se acoplam dialeticamente na intervenção do assistente social que se propõe a uma atuação de caráter sociopolítico, crítico e interventivo.

Em primeira instância deve-se aclarar a dimensão educativa e pedagógica do serviço social, que é inerente a profissão em todas as instancias de intervenção, endereçada pelo princípio de desmistificar e despir a realidade expressa da exploração do modelo de organização social e econômica vigente, mobilizando um processo reflexivo que abarca uma percepção da tríade dialética: universalidade, singularidade e particularidade, através da racionalidade, propiciando a politização e análise crítica diante de numerosas realidades.

O processo educativo é exercido como instrumento para ampliação de direitos, quando se concebe que as ações incisivas para transformação das diversas refrações da questão social se darão em conjunto com a população, ou seja, com a sociedade civil organizada, e para isso, a mesma precisa estar alimentada de informação, a partir, de uma ação global de cunho educativo para possibilitar uma ação revolucionária.

A Dimensão socioeducativa do serviço social é viabilizada através dos vínculos estabelecidos aos serviços estrategicamente prestados, por entre as políticas públicas que responde uma necessidade de subsistência do trabalhador, além disso, se coloca do mesmo lado da trincheira dos interesses da classe trabalhadora na luta e resistência a imposição da



ordem do capital. Com o intuito, de deslindar o sentido da função educativa dos assistentes sociais, Maciel (2000, p 144), expõe:

A função educativa dos assistentes sociais integra o amplo processo de elaboração de uma ideologia própria desenvolvido por essas classes, como elemento constitutivo de uma nova cultura. Supõe compromisso político consciente com o projeto societário das classes subalternas e competência teórica, metodológica e política para a identificação e apropriação das reais possibilidades postas pelo movimento social para o redimensionamento da prática profissional no horizonte da luta pela emancipação das referidas classes.


O exercício da dimensão pedagógica do assistente social permite uma aproximação com o usuário, na perspectiva que o mesmo permite ser afetado, proporcionando uma intimidade e aprofundamento de percepção/leitura de mundo por parte do usuário desenvolvendo um pensamento crítico, favorecendo a organização e mobilização, fortalecendo e viabilizando o enfrentamento coletivo das classes atendidas a utilizarem a luta como estratégia de superação desse modelo exploratório e injusto.

Para isso, exige-se do profissional de Serviço Social que o mesmo esteja devidamente habilitado a utilizar a dimensão técnica-operativa, ou seja, o saber fazer para manusear devidamente os instrumentos e técnicas; a dimensão ética - política, se apropriando dos princípios profissional, além de exercer sua capacidade de questionar de maneira crítica e reflexiva sobre o imediato e por fim, mas, não menos importante, a dimensão teórica – metodológica, que consiste no exercício de debruçar-se sobre a teoria, a disposição da apropriação do saber do conhecimento teórico.

METODOLOGIA

Foram adotados procedimentos metodológicos necessários, através do caminho bibliográfico, embasado em livros, documentos, artigos e acervo em geral de estudo de fonte teórica, como melhor maneira para obter respostas aos questionamentos e ao objetivo propostos inicialmente pela pesquisadora: analisar a inserção do Serviço Social no âmbito da Educação profissionalizante e nos programas empregatícios colocados pelo governo para a inserção dos jovens no mercado de trabalho em pró de sua manutenção.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Educação profissionalizante: instrumento de emancipação ou alienação?” desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, recorrendo a livros, revistas, artigos para a elaboração do referencial teórico, propiciando assim uma maior abrangência e compreensão da temática abordada e uma



pesquisa de campo, através do instrumento de acumulação de informações do estágio o diário de campo.


A pesquisa é caracterizada em seu processo de execução, pela natureza qualitativa devido à consistência e a densidade do tema, permitindo assim, uma maior compreensão e apreensão da realidade através das relações, interpretações e informações, possibilitando chegar o mais próximo possível, do real concreto, uma vez que, este método busca entender as questões particulares que estão ligadas a uma totalidade e que não devem ser quantificadas, Minayo (2010) esmiúça uma melhor caracterização sobre a pesquisa qualitativa afirmando-a como, uma compreensão das ações humanas que deve ser levada em consideração as relações sociais que o sujeito está envolvido.

O método utilizado para o exercício da pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico, pois é aquela que adquire conhecimentos, a partir da busca de informações advindas das mais diversas possibilidades de distinguir conhecimento, a mesma oferece meios que auxiliam na definição e resolução dos problemas já conhecidos, como também possibilita descobrir novos campos de conhecimentos, ora, a “pesquisa bibliográfica é realizada, a partir, de levantamento de material com dados já analisados e/ou publicados por meios de escritos e eletrônicos” (Matos 2011, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo que se propôs a analisar a inserção do Serviço Social no âmbito da Educação profissionalizante e nos programas empregatícios colocados pelo governo para a inserção dos jovens no mercado de trabalho em pró de sua manutenção com o questionamento *Educação profissionalizante: instrumento de emancipação ou alienação?*

A pesquisa não tem pretensão de apresentar uma conclusão como um conhecimento acabado e ponto final de um trabalho social, a vontade é tomar a pesquisa como ponto de partida e mergulhar cada vez mais fundo no objeto de estudo em questão, considerando, o tesouro de fatos e dados, a fertilidade do tema, a precisão e necessidade de conjuntura do estudo sobre o respectivo assunto e outras inquietações que desabrocharam durante a atual pesquisa, que percorreu um caminho árduo, já que muitas vezes é difícil visualizar aquilo que não estamos diretamente inseridos ou quando não achamos que nos afeta, a grande questão é que estamos inseridos em uma teia que nos conecta.



O sistema educacional brasileiro opera vinculando o ideário mercadológico com os fins da educação atual, passando a ideia de que a educação é a redentora de todas as mazelas sociais existentes e sendo assim, é depositada na educação a função de formar a mão de obra necessária para o sistema capitalista. Se fazendo conveniente para a dominação do capital, a fim de garantir a perpetuação do voraz regime econômico que prega, sobretudo, o aceleração de suas relações tanto produtiva como sociais para utilizar-se em seu favor, atuando para sua sustentação.

Ao pensar a educação como política social, alicerçada na garantia de direitos, além de ser certificada através do regimento maior que direciona a sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988, garante a educação enquanto um direito social.

Embora seja, a educação assolada pelo contexto neoliberal e utilizada como instrumento de manobra das massas, a mesma é aproveitada pelo sistema como arma de congelamento das capacidades intelectuais da massa, impossibilitando o desenvolvimento da percepção e análise crítica, independente da máscara da realidade.

No ensino técnico são postos desafios no caminho que se direciona para a construção e reafirmação da ideologia imperialista que o capital introduz, principalmente nessa forma de ensino. O profissional da através de suas diretrizes atuaria para ensinar junto a essa classe subalternizada, o exercício crítico das suas designações profissionais para transformação societária, na mediação da construção da consciência política dos sujeitos que estão obrigatoriamente imersos nessa sociedade, viabilizando a capacidade de interpretar a sociedade em nas suas reais objetivações e disfunções.

REFERÊNCIAS

BIAGINI, Jussara. *A materialidade e a discursividade da prática de ensinar no ambiente do Ensino Técnico*. 2004. Tese. (Doutorado em educação)- Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/ensino-tecnico-versus-ensino-superior-a-dificil-luta-pela-formacao-profissional-4853404.html>. Acesso em: 02/12/2020

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 11/11/2020

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9394/96*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei n. 10.748/2003*. Criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.748.htm>. Acesso em: 11/11/2020

BRASIL. *Lei Nº 12.513*, de 26 de Outubro de 2011. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 02/12/2020

BRASIL. *Lei nº 11.692*, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm>. Acesso em 02/12/2020

BRASIL. MEC/SETEC. *Institutos Federais: Concepção e diretrizes*. Brasília, 2008. Decreto nº 7.311, publicado no Diário Oficial da União em 23/09/2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/37985135/dou-secao-2-19-06-2012-pg-17/pdfView>>. Acesso em: 01/12/2012

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01/12/2020

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 5.379*, de 15 de dezembro de 1967. (VI na página do senado federal) Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso 01/12/2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência social*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*. Livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PIANA, MC. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo. Ed UNESP. 233 p. 2009

PIANA, MC. *Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

SILVA, L. C. *O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate*. In: Larissa Dahmer Pereira; Ney Luiz Teixeira de Almeida. (Org.). *Serviço Social e Educação - Coletânea Nova de Serviço Social*. 1ªed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, v. I, p. 133-152.



YAZBEK, Maria Carmelita. et al. *O Serviço Social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 29, n. 95, p. 5-32, set. 2008.



CAPÍTULO 8

PROCESSO PARTICIPATIVO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PDI/IFSP/2014-2018: ANSEIOS E PRÁTICAS

Fernanda Neves Iadocicco, Docente do IFSP e ex aluna de mestrado, UTFPR
Oséias Santos de Oliveira, Docente, UTFPR

RESUMO


A democratização da gestão educacional é inegável para o desenvolvimento das instituições de ensino, o que contribui para a maior participação da sociedade nos assuntos relativos ao ensino. Sob este prisma o presente artigo tem como propósito analisar o processo participativo dos docentes na construção do pdi (2014-2018) do instituto federal de são paulo (ifsp), especialmente quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição. A pesquisa, de natureza qualitativa, estrutura-se em uma análise bibliográfica, a partir de enfoques teóricos discutidos por autores que pesquisam sobre o tema, e também em uma análise documental, na qual são objeto de exploração os documentos nacionais, configurados na legislação nacional e o plano de desenvolvimento institucional, documento institucional do ifsp. Também foram ouvidos os representantes dos comissões locais através de questionários eletrônicos. A partir destes enfoques são analisados, além do contexto histórico, a participação dos docentes desta instituição educacional em relação à construção de seu pdi. O estudo revela que a participação docente foi intensa quanto ao atendimento da demanda dos novos cursos, porém essa participação diminui quando a questão refere-se aos aspectos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão Educacional. Plano De Desenvolvimento Educacional. Instituto Federal De São Paulo.

INTRODUÇÃO

As mudanças vivenciadas no âmbito educacional, bem como nas novas concepções de sociedade são resultado de um vasto processo de reflexão e debate sobre o papel da educação e das diferentes instituições de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro. Neste processo se insere a realidade das instituições que integram a Rede Federal, sendo que a presente discussão se formata no cenário de desenvolvimento atual, com a expansão desta rede no caminho da democratização da educação brasileira.

A expansão vivenciada no âmbito educacional tem como marco o governo do presidente Lula que, a partir de 2003, passa a promover políticas de valorização da educação pública, como é o caso do fortalecimento da educação profissional e tecnológica. Pautado neste princípio insere-se a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou as Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais (IF), com autonomia de oferecer educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008).



Esta mesma legislação, indo de encontro com a Constituição Federal que assegura Gestão democrática enquanto um princípio educacional, também estabeleceu um modelo participativo de gestão, com a obrigatoriedade da existência de órgãos colegiados, com a participação da comunidade interna (escola) e externa (sociedade) na formação dos mesmos (BRASIL, 2008). Com essa equiparação às universidades federais, os IFs passam a ser regidos também pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que regulamenta a avaliação do ensino superior, na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A partir de então as Instituições têm a incumbência de elaborar o seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (BRASIL, 2004).


O Ministério da Educação - MEC também salienta que o PDI deve ser elaborado por meio de uma gestão participativa, buscando garantir que a comunidade interna e externa participe de maneira efetiva em todas as etapas do processo. É neste contexto que o presente trabalho se insere, buscando estudar a construção do PDI do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), hoje com trinta e seis Campus, dos quais trinta e três foram inaugurados a partir do governo Lula (2003) e vinte e seis deles após a Lei n. 11.892/08.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o processo participativo dos docentes na construção do PDI (2014-2018) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto às suas contribuições para democratizar a gestão pedagógica da instituição, como isso respondendo a seguinte questão: o processo de elaboração do PDI 2014-2018 contribuiu para democratizar a gestão pedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)?

Para isso é fundamental analisar a participação docente na construção das Propostas Pedagógicas contidas no PDI (2014-2018). Essa análise foi explorada através da percepção dos representantes docentes de cada Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, em relação ao processo de democratização da gestão pedagógica, oportunizada pela construção deste diploma normativo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a temática da democratização e da descentralização das políticas públicas no contexto brasileiro também requer uma breve retrospectiva acerca do conceito de



democracia, de modo a perceber como este foi construído e entendido, ao longo dos tempos, na perspectiva de significativos pensadores.


Etimologicamente, a palavra democracia vem do grego e significa poder do povo (*Demos*: Povo, *Kratos*: Poder). Segundo Montesquieu (1985, p.31), “quando, numa república, o povo como um todo possui o poder soberano, trata-se de uma democracia”.

Ainda que o conceito de democracia possa ser discutido à luz de diferentes abordagens, neste estudo, a democracia representativa e a democracia participativa serão foco de discussão, por ser esta a forma como a conhecemos na atualidade e que figura como cenário em desenvolvimento no Brasil e em grande parte dos países. Para Schumpeter (1984), a democracia clássica é baseada em um conglomerado institucional onde as pessoas, por meio de eleições, são responsáveis pelas tomadas de decisões no âmbito político. Os eleitos têm a função de representar o povo, agindo a favor do bem comum. Desta maneira, para o autor, a democracia representativa pressupõe “o arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade” (SCHUMPETER, 1984, p. 305).

Em uma concepção moderna Norberto Bobbio (2000) discute que a democracia é uma via onde são fixadas as regras do jogo, ou seja, nela são delimitadas quais são os sujeitos responsáveis pela tomada das decisões coletivas e quais serão os métodos ou caminhos para se chegar a uma tomada de decisões. Na visão do autor, as regras são os chamados universais processuais, que podem ser assim resumidos:

1) todos os cidadãos que tenham alcançado a maioria etária sem distinção de raça, religião, condição econômica, sexo, devem gozar de direitos políticos, isto é, cada um deles deve gozar do direito de expressar sua própria opinião ou de escolher quem a expresse por ele; 2) o voto de todo o cidadão deve ter igual peso; 3) todos aqueles que gozam dos direitos políticos devem ser livres para votar segundo sua própria opinião formada, ao máximo possível, livremente, isto é, em uma livre disputa entre grupos políticos organizados em concorrência entre si; 4) devem ser livres também no sentido de que devem ser colocados em condições de escolher entre diferentes soluções, isto é, entre partidos que tenham programas distintos e alternativos; 5) seja para as eleições, seja para as decisões coletivas, deve valer a regra da maioria numérica, no sentido de que será considerado eleito o candidato ou será considerada válida a decisão que obtiver o maior número de votos; 6) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, particularmente o direito de se tornar por sua vez maioria em igualdade de condições (BOBBIO, 2000, p. 427).

Contudo é possível a identificação de um paradoxo em torno do conceito de democracia, pois a política atual direciona para o respeito ao outro, mas quanto maior for a participação popular, menor será o respeito às diferenças (RIBEIRO, 2003). Isso acontece porque a palavra democracia tornou-se um termo muito positivo, indo além de sua definição



etimológica, tendo um sentido relacionado ao campo dos direitos humanos. Neste contexto, para esclarecer essa contradição, o autor discute os termos Democracia da unanimidade e Democracia da diferença. Na primeira definição a democracia aparece como valor, como o bem comum (por exemplo, direito de educação para todos). Já no segundo termo, o eixo é o respeito ao outro e as suas diferenças, aqui a unanimidade não existe, valoriza o direito de escolhas individuais (por exemplo, escolher o tipo de educação de sua preferência).


Avritzer e Santos (2002) defendem a Democracia Participativa como forma de reconhecer a pluralidade humana, sendo necessário a observância de dois critérios distintos: “a ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia” (AVRITZER E SANTOS, 2002, p. 51-52).

A democracia participativa resgata a grandeza pública e cidadã da política, com a participação de diferentes setores sociais nas políticas públicas que lhe interessam, com isso o sistema político pode ser organizado de maneira alternativa. Nesse contexto, a teoria democrática baseia-se na elaboração de “critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva” (MARQUES, 2008, p. 72).

Deste modo, pode-se compreender que a democracia garante os direitos humanos fundamentais aos indivíduos, respeitando suas diferenças e dando oportunidade de participação na vida econômica, política, social e cultural da sociedade, protegendo seus direitos e sua liberdade.

Neste viés, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu primeiro artigo, define o Brasil como um “Estado Democrático de Direito”, tendo como fundamentos a soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, assim como o pluralismo político. Ainda, a Carta Magna defende a participação cidadã para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com o desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Segundo Almeida (1995), a crise fiscal e a democratização foram os dois grandes fatores para as mudanças do sistema federativo brasileiro. A crise do regime autoritário com a transição para a democracia ocasionou intensas defesas à descentralização. Dessa forma,



três grandes condicionantes foram apontados: O primeiro foi a importância da liderança política dos governadores de oposição (a partir da legislação de 1979) no restabelecimento da democracia e na redefinição descentralizadora do Brasil. O segundo ponto, como o regime autoritário era extremamente centralizador, lutar pela descentralização era sinônimo de democracia para a oposição. E por fim, a descentralização veio como uma forma de reduzir as desigualdades sociais geradas pelo padrão de proteção social autoritário, assim sendo vista como ferramenta de universalização do acesso, aumentando o controle de seus favorecidos sobre os serviços sociais.

Com a Constituição Federal de 1988 elementos democráticos, com o conceito de descentralização e participação da sociedade civil, foram inseridos na gestão das políticas públicas, com maior autonomia político administrativa dos estados e municípios, permitindo que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social, em virtude de sua autonomia política e fiscal (ARRETCHE, 2004).


Para Teixeira (2007), essa descentralização abriu espaço para as políticas sociais serem feitas de maneira democrática, onde os órgãos representativos da sociedade participem da elaboração das suas diretrizes, assim como todo o acompanhamento dos planos, programas e projetos, sugerindo uma nova linha de ação nas políticas sociais no país.

Almeida (1995) defende que a descentralização não provoca a diminuição da importância da instância nacional, ao contrário, pois, propicia novas esferas de ação a partir da fixação de novas funções normativas, reguladoras e redistributivas para a ampliação das responsabilidades de estados e municípios.

O termo política social é amplamente usado para remeter alguns direitos da população, mas dificilmente conceituado. Segundo Marshall 1975 (*apud* VIANNA, 2002, p. 2), "política social é um termo que, embora amplamente usado não possui definição precisa. O significado que lhe é dado em contextos particulares é em grande medida matéria de conveniência ou convenção".

Vianna (2002, p. 2) define Política Social como “uma modalidade de política pública e como ações do governo com objetivos específicos.” Essa definição precisa ser contextualizada na forma de governo (autoritário ou democrático), e se os objetivos serão definidos sob a influência das elites ou de interesses diversificados.

Para Machado (2001, p. 69) a política social é apresentada como uma política fundamental para o “bem estar dos cidadãos”, pois é “uma política de intervenção do Estado



no âmbito das desigualdades sociais produzidas pelo modo capitalista de produção”. Assim, com as políticas sociais atendendo, mesmo que de modo parcial, as necessidades da população, o Estado consegue manter essas desigualdades em condições administráveis.


Segundo Singer (2014), as políticas sociais são entregues pelo Estado na forma de serviços públicos essenciais: saúde, educação, habitação social, segurança, transporte, energia, previdência entre outros. Deste modo, pode-se analisar as políticas sociais brasileiras por meio das políticas setoriais nas áreas mais relevantes em nosso país, como educação, saúde, segurança pública, meio ambiente, habitação, seguridade social e trabalho e geração de renda.

Para discutir a democratização do ensino, faz-se necessário definir política educacional. Saviani (2008, p. 7) refere-se à política educacional como “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Já Oliveira (2010), ressalta que o termo educação é muito amplo e utilizado em diversos sentidos (familiar, religioso, cultural, entre outros), assim delimitou o conceito de políticas públicas educacionais como “às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Para a democratização da escola e dos sistemas públicos de ensino (municipal, estadual ou federal), além da especificidade de cada unidade, faz-se necessário o exercício de participação, um processo complexo a ser construída coletivamente, com envolvimento de diferentes cenários e várias possibilidades de organização, sendo que não existe uma forma única de participação, da mesma maneira que pode-se ter um processo com uma pequena participação, outros podem se caracterizar pelo compartilhamento da decisão de maneira coletiva, envolvendo distintos segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

Desta maneira, para a construção de uma gestão democrática é necessário implementar alguns mecanismos de participação, como: elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola, participação estudantil, criação e estabilização de órgãos colegiados, entre outros. Aqui podemos destacar a elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como esses fatores influenciaram no processo de construção coletiva do PDI do Instituto Federal de São Paulo - IFSP e suas contribuições para a democratização de sua gestão pedagógica.



O IFSP teve sua fundação em 1909, originalmente como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. Em sua história também foi denominado Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.


A partir de 2008, como parte do Projeto de Expansão da Rede Federal, com a Lei n. 11.892/08 é instituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Instituto Federal, suas atividades foram ampliadas, possibilitando, além do Ensino Técnico, a inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando assim o desenvolvimento de soluções tecnológicas em benefício à comunidade. Também foram promulgadas as atividades de ensino superior e pós-graduação, fazendo com que o IFSP tivesse a relevância de universidade. Hoje o IFSP possui 36 Campus presentes em 35 municípios paulistas, onde, entre 2008 e 2017 foram mais que 150 mil novos alunos ingressando em diferentes cursos, o que evidencia a importância desta instituição para o processo de democratização da educação (BRASIL, 2008).

2. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, se estrutura a partir de uma análise bibliográfica que explora os enfoques teóricos sobre o tema e de uma análise documental, pautada na legislação educacional e nos documentos institucionais, como os Relatórios de Gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo que para o levantamento de dados também foram utilizados questionários como instrumentos de investigação.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007, p. 35), “é aquela que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com bases principalmente ou em perspectivas construtivistas”. Silveira e Córdova (2009) ressaltam que neste tipo de pesquisa o foco não é a representatividade numérica, mas sim compreender com profundidade uma organização ou um grupo social, neste sentido, como se observa que cada ciência social tem sua especificidade, é possível afirmar que não existe um único modelo de pesquisa para todas as ciências.

Godoy (1995) acrescenta que a pesquisa qualitativa é utilizada para estudar os fenômenos que envolvem o homem e suas relações sociais. Para isso, Silveira e Córdova (2009, p. 32) ressaltam que os dados analisados são não-métricos e permitem diferentes abordagens sendo que a “pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da



realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A técnica utilizada nesta investigação se pauta, inicialmente pela pesquisa documental. A análise documental pode ser entendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Também Gil (2002) ressalta que a pesquisa documental é muito semelhante com a pesquisa bibliográfica, pois em ambas o objeto de investigação é o documento, a diferença essencial delas é a natureza das fontes.

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002 p. 45).


Gil (2002) ainda ressalta que na pesquisa bibliográfica as fontes são compostas por material impresso, geralmente disponíveis nas bibliotecas, já a pesquisa documental tem fontes mais diversificadas. Sá-Silvia, Almeida e Guindani (2009) acrescentam que o conceito de documento extrapola textos impressos, pois permite ser escrito e não escrito, tais como slides, filmes, fotografias entre outros. O conteúdo desses documentos serve como fonte de informações para esclarecer alguns assuntos e como prova para outros, dependendo da necessidade do pesquisador.

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos icono-gráficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995, p. 22).

Gil (2002), ainda classifica os documentos de primeira mão e segunda mão. Os documentos de primeira mão não receberam tratamento analítico algum, são exemplos os documentos guardados em arquivos de instituições públicas ou privadas, cartas pessoais, gravações ou ofícios. Já os documentos de segunda mão são aqueles que já foram analisados, como: relatórios de empresas, relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outros. Godoy (1995) explica que documentos primários são produzidos por quem vivenciou o evento estudado, já os secundários foram colhidos por quem não estava presente.

Para Gil (2002) é possível tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, já que as fontes bibliográficas também são documentos impressos.

Para coleta de informações juntos aos sujeitos foram utilizados questionários, que pode ser definido como



instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Destaca-se, também, que é importante enviar, junto com o questionário, um texto explicando a natureza da pesquisa e a importância de obter respostas, assim estimulando o recebedor a devolver o questionário preenchido dentro do prazo estabelecido. “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Para esta pesquisa a opção escolhida o questionário misto, com questões abertas e fechadas, onde, nas questões abertas os docentes puderam refletir e expressar sua opinião em 11 perguntas e nas questões fechadas os professores puderam escolher entre cinco opções de escala de frequência (não sei opinar, nunca ocorre, às vezes ocorre, muitas vezes ocorre e sempre ocorre) em 26 afirmações. O convite para participação foi enviado no e-mail institucional de todos os representantes docentes das comissões locais do PDI 2014-2018, critério escolhido para realização da pesquisa. Vale ressaltar que esse processo também foi avaliado e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR e do IFSP.

Os representantes dos 28 Campus do IFSP foram convidados para participar da pesquisa. Como o Campus de Sertãozinho e Cubatão possuem dois representantes da Comissão Local e o Campus São Paulo possui três representantes, somaram-se 32 convites distribuídos, dos quais 13 foram aceitos, assim respondendo todas as questões, o que representa 40,62% de questionários respondidos.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A participação dos servidores e da comunidade externa é elemento essencial para a democratização do processo de construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional. No IFSP esse processo é complexo, pois, segundo o seu Relatório de Gestão (2014), em 2013 eram 29 Campus, com 2.521 servidores e 44.821 alunos. Deste modo, as comissões locais foram fundamentais na operacionalização deste processo, pois através dela foi possível articular e viabilizar as atividades do PDI, assim como sensibilizar a importância da participação da comunidade acadêmica local, provocando a reflexão sobre os temas do PDI, sintetizando e elaborando um documento com as propostas dos servidores e auxiliando no levantamento de dados solicitados pelas comissões centrais, de apoio ou temáticas.

Com a responsabilidade de articular os trabalhos, coordenando, orientando, acompanhando e monitorando os trabalhos das comissões temáticas e locais, bem como supervisionando o desenvolvendo, ações, eventos e etapas do processo de elaboração do PDI foi criada a comissão de sistematização, apoiando também a comissão central, mantendo registros e arquivos do PDI organizados e atualizados, divulgando documentos, convites, avisos, atividades e eventos na página do PDI no site da Instituição e atuando na sistematização de informações e consolidação do PDI.

Segundo explicita o FDI (2013), a construção do PDI deveria ocorrer em doze etapas, podendo ser desenvolvidas concomitantemente ou sequenciais, considerando as especificidades e o contexto de cada Instituto. O Quadro 01 apresenta a proposta destas etapas assim como as respectivas comissões responsáveis.

Quadro 01: Etapas PDI

Etapas	Responsável (eis)
Etapa 01 - Sensibilização e divulgação da construção do PDI, na Reitoria e nos Campus (por meio de folders, cartazes, Web conferências e até criação de página específica e/ou blog dentro do site institucional).	Comissão Central Equipe gestora do <i>Campus</i>
Etapa 02 - Constituição e capacitação das comissões envolvidas na elaboração do PDI.	Comissão Central Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 03 - Realização de Seminário sobre o PDI em cada campus, com a participação da comunidade interna por representação, visando divulgar a construção do Plano e realizar o diagnóstico interno do Campus.	Comissão Central Comissões Locais Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 04 - Realização de Encontro de Planejamento Estratégico Institucional, em cada campus, com a participação da comunidade interna e externa por representação, visando divulgar a elaboração do PDI e realizar o diagnóstico externo.	Comissão Específica do Planejamento Comissões Locais Pró-reitoria: Desenvolvimento Institucional
Etapa 05 - Realização por cada comissão específica de pesquisa documental e divulgação de material coletado por meio eletrônico.	Comissões Específicas
Etapa 06 - Realização de eventos/atividades para reflexão e discussão dos temas com levantamento de proposições.	Comissões Específicas Comissões Locais
Etapa 07 - Coleta de contribuições da comunidade interna sobre os temas em debate, por meio de sistema informatizado.	Comissões Específicas Comissão Central
Etapa 08 - Elaboração das minutas dos documentos por tema e submissão aos órgãos ou comissão responsável pela apreciação.	Comissões Específicas
Etapa 09 - Organização e revisão da minuta do PDI	Comissão Central
Etapa 10 - Divulgação do PDI construído com a comunidade interna.	Comissão Central



	Comissões Locais
Etapa 11 - Coleta e tratamento das Comissão Central e proposições de alteração à Minuta de PDI. (*) Esta etapa é opcional.	Comissões Específicas
Etapa 12 - Revisão final do Documento e envio ao CONSUP	Comissão Central

Fonte: FDI, 2013.

A primeira etapa vai nortear a participação dos servidores e da comunidade na elaboração do PDI. Observa-se que muitas pessoas desconhecem o significado do PDI e qual seu objetivo dentro da instituição, o que acarreta a não participação dos servidores nas comissões e reuniões de levantamento de necessidades. Se a divulgação conseguir sensibilizar todos os envolvidos, a sua construção torna-se muito participativa, e assim ganham os servidores, a comunidade e o Instituto.

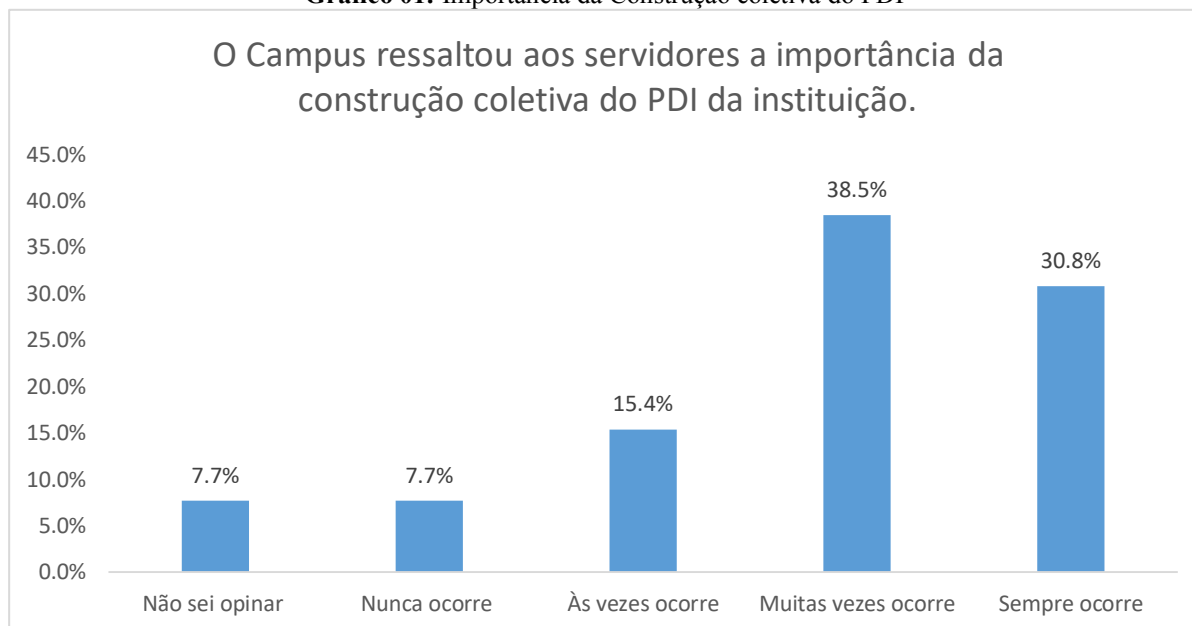
Passada essa etapa, é necessário formar as comissões e capacitá-las para que consigam conduzir esse processo nos Campus e diagnosticar a realidade interna de cada unidade e de sua comunidade externa. Com isso começam as discussões e o levantamento de dados. Para essas discussões serem mais efetivas e não desviarem o foco, é mais produtivo determinar um tema para cada reunião e depois de exaurido o assunto, coletar as contribuições, disponibilizando um meio eletrônico para que elas possam ser enviadas dentro de um período pré-estabelecido.

Destarte, começam a ser elaboradas as minutas, revisadas pelas comissões, audiências, e em última instância pelo Conselho Superior, encarregado da aprovação e validação do PDI. Ressalta-se que este processo é longo, já que cada etapa necessita de um tempo de maturação específico para estar de acordo, ou próximo, do esperado.

No IFSP, segundo o próprio PDI e relatos dos participantes, a composição das comissões foi feita por eleições entre os interessados, contudo, alguns docentes indicaram que houve pouco interesse em compor as comissões locais. Nesses casos a gestão indicou os participantes. Assim, com a composição das Comissões Locais, foi vista a necessidade não apenas de orientá-las em relação ao processo de construção do documento, mas também de ressaltar a importância da coletividade na construção deste documento.

Para isso, é possível analisar a percepção dos docentes participantes das comissões locais em relação ao tratamento que os Campus tiveram com essa questão da construção coletiva do PDI.

Gráfico 01: Importância da Construção coletiva do PDI



Fonte: A autora (2019).

Neste contexto, destaca-se a relevância que os Campus deram a este documento, no qual 69,3% ressaltaram aos servidores a importância da construção coletiva do PDI, transformando esse discurso em ações de apoio para o envolvimento das pessoas, onde a atuação da gestão também deve ser como facilitadora e promotora de recursos para a realização deste processo.

A partir do momento que concentramos os debates na parte pedagógica, a participação docente faz-se fundamental para a efetiva construção do PDI. Com o intuito de analisar a participação docente na elaboração do PDI 2014-2018 serão consideradas as respostas dos representantes docentes, sinalizadas como RD01 para o primeiro docente, RD02 para o segundo, e assim por diante.

A participação docente se fazia presente nas informações específicas sobre os Campus e, principalmente, na parte pedagógica. Pode-se confirmar com as falas dos representantes docentes que as propostas inclusas eram de cursos ou modificação no texto que conta sobre o Campus, como o docente RD04 que afirma que “apenas enviamos propostas de modificações das seções do texto do PDI relacionado ao campus. Todas elas foram acatadas pela comissão central”, ou como o docente RD05: “uma proposta foi enviada e 100% dela passou a integrar o PDI geral” e do RR07 “Somente no que se referia ao Campus (histórico e oferta de cursos)”.



Na questão pedagógica pudemos observar que o foco de discussão era em relação à oferta de curso, outros pontos passaram à margem do processo. O que era importante era decidir quais cursos seriam ofertados.

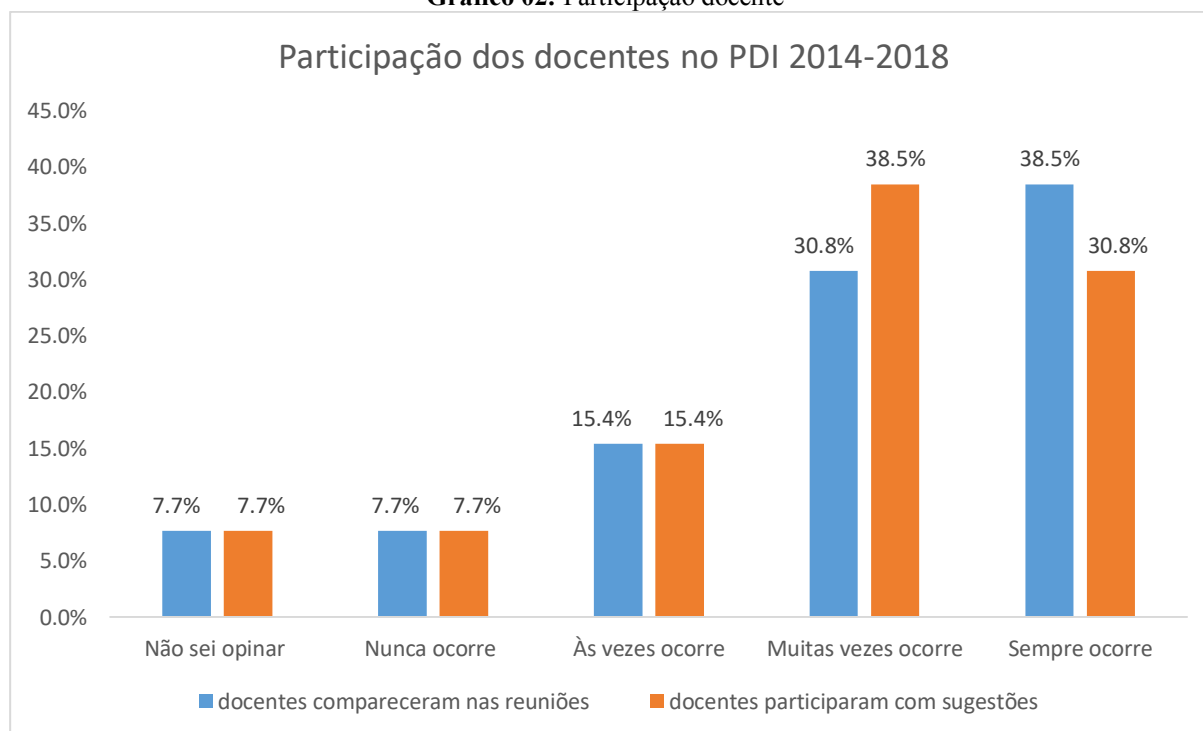
Neste ponto, os representantes docentes foram enfáticos em pontuar que a discussão ficou restrita a abertura de cursos. Segundo o docente RD03, “um ponto que merece destaque é que os Campus somente enxergam e acabam contribuindo com questões que envolvem abertura e fechamento de cursos e (para os Campus) parece que o PDI não serve para mais nada além disso”.

Isso é confirmado em analisando-se o PDI 2014-2018, documento que possui 680 páginas, das quais 100 são destinadas para a parte pedagógica, destas, 47 são planilhas de abertura de cursos. As outras 53 páginas são destinadas a Resolução n. 859 de 07 de maio de 2013 que dispõe sobre a organização didática do IFSP. Essa resolução foi colocada na íntegra, sem alteração alguma depois das discussões do PDI. Tirando esta, sobrou o que foi discutido e incluído de cada Campus, as tabelas de curso.

A discussão pedagógica feita no campus foi separada por unidade, assim todos os Campus tinham os seguintes componentes: Nome do Campus, Tabela I (A) - Programação de abertura de cursos técnicos (integrado, concomitante e EJA), Tabela I (B) - Programação de abertura de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), Tabela II – Programação de abertura de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), Tabela III – Programação de abertura de cursos de Pós-Graduação (Strictu Sensu), Tabela VI – Programação de remanejamento de vagas e/ou criação de novo turno, Tabela VII – Programação de abertura de cursos de extensão. Todos estes itens são tabelas, nos Campus a abertura de novos cursos se tornou o único elemento avaliado e o resultado da discussão foram as tabelas mencionadas.

Para entender a participação docente, o Gráfico 02 compara a presença destes docentes nas reuniões e a participação deles nas mesmas.

Gráfico 02: Participação docente



Fonte: A autora (2019).

O Gráfico 02 traz dados muito parecidos, onde a única diferença é que se observa que 38,5% dos docentes presentes sempre nas reuniões e esta porcentagem se desloca para quase sempre quando se trata da participação efetiva. Mesmo assim, 69,3% dos docentes estiveram sempre ou quase sempre nas reuniões e participaram na mesma medida, mesmo porque, torna-se muito difícil 100% dos docentes presentes participarem com sugestões.

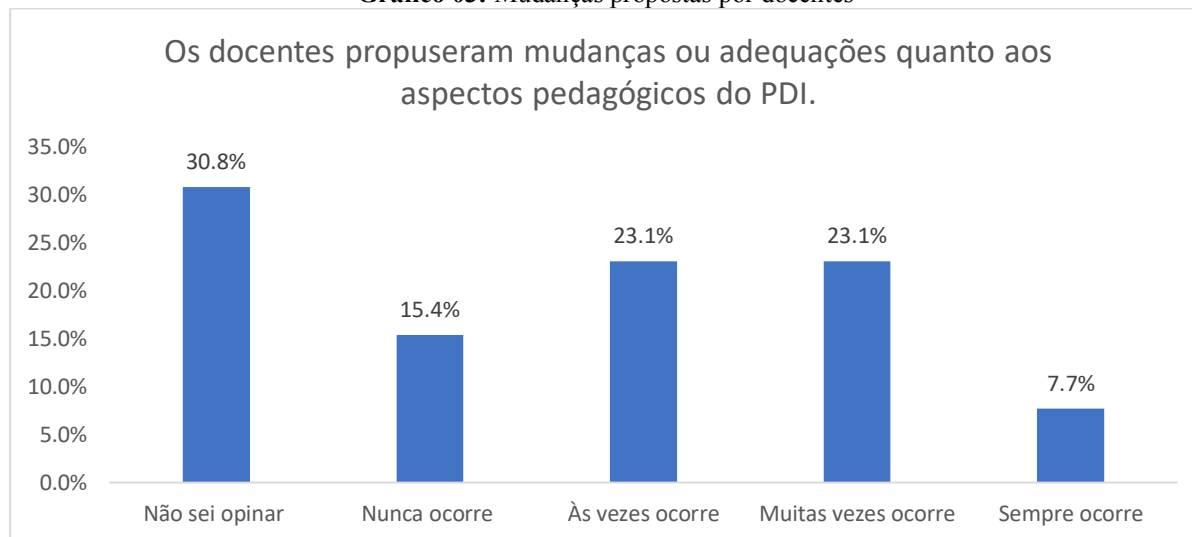
Esse resultado é muito positivo, pois aponta a valorização deste espaço pelos docentes, onde o debate democrático é incentivado e a participação deles na construção do PDI é essencial, pois “à medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce” (RODRIGUES, 2003, p. 66).

Importante ressaltar que a contribuição dos docentes vai muito além de propor cursos novos, o debate de cunho pedagógico, de como os saberes e competências dos estudantes serão trabalhados é primordial para o entendimento deste aluno dentro do curso e, posteriormente, no mercado de trabalho local.

Essa participação diminui quando a questão refere-se aos aspectos pedagógicos, podemos observar no gráfico 03 que 30,8% não souberam opinar. Dos que conseguiram responder 23,1% apontaram que os docentes quase sempre propuseram mudanças ou

adequações nas questões pedagógicas e apenas 1 Campus (7,7%) respondeu que essa discussão sempre ocorreu, somando 30,8% contra 38,5% dos docentes que participavam as vezes ou nunca.

Gráfico 03: Mudanças propostas por docentes




Fonte: A autora (2019).

Esses dados reforçam a fala dos representantes docentes, onde o debate pedagógico ficou restrito aos novos cursos que a instituição pode oferecer. Em contra partida, também foi notório que o intenso debate sobre a oferta de cursos muito se devia ao momento que a instituição se encontrava, em plena expansão. No PDI de 2008-2013 11 Campus participaram das discussões, no PDI 2014-2018 foram 28 Campus, onde sua vigência terminou com 36 Campus em funcionamento. Desta maneira, o debate sobre quais cursos serão ofertados é de interesse não apenas dos docentes, como uma demanda da comunidade. Neste sentido foi observado a participação intensa da maioria dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das análises, foi possível concluir que a construção do PDI/IFSP/2014-2018 foi coletiva, com a participação dos 28 Campus existentes na época, todos eles formaram comissões locais com membros que representavam os docentes, técnicos administrativos e discentes.

A grande maioria dos docentes afirmou que o processo de elaboração do PDI contribuiu para a democratização da gestão pedagógica, mas que é preciso maior participação dos docentes nas questões referentes aos aspectos pedagógicos.



O destaque foi o avanço das contribuições na Gestão Democrática, onde os servidores levaram para os debates do PDI demandas internas e externas construindo um diálogo com a Gestão e incluindo suas propostas no documento. Todo processo de elaboração foi decidido coletivamente em reuniões e assembleias, fortalecendo a democratização da gestão pedagógica no IFSP.

Desta maneira entende-se que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados, onde o processo de elaboração do PDI 2014-2018 contribuiu para democratizar a gestão pedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Esse aprendizado, da democracia com maior participação social deve ser vivido continuamente, em perene exercício, dentro do contexto do IFSP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.H.T. Federalismo e políticas sociais. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 28 n. 10, p. 88-108, 1995. Acesso em 28 mai. 2018.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. In: **São Paulo em perspectiva**. Vol. 18, nº 2. p. 17-26, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

AVRITZER, L.; SANTOS, B. S. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, B. S, (Org.) **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia Participativa**. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 02 maio 2018.

_____. MEC/SEMTEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf Acesso em 16 jul 2017.

_____. **Lei nº 11.892**. Promulgada em 29 de dezembro de 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 03 jul. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

IFSP. **Relatório de Gestão** – Exercícios 2006/2007/2008/2009/2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017. São Paulo. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>> Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi>. Acesso em: 4 jul. 2018.

< www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3883/3121>. Acesso em: 23 maio 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, E. M. O Preço da Força de Trabalho: Paradigma de Análise da Política Social. In: **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 67-73, set. 2001. Disponível em:

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. Trad. Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista de Educação PUC**, 7-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 2 jun. 2017

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SCHUMPETER, J. A. (1984). O equacionamento do problema; A doutrina clássica da democracia; Mais uma teoria de democracia; Conclusão. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, p. 287-366.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.



SINGER, P. Luta de Classes. **Folha de São Paulo**. 13 de jan. 2014.

TEIXEIRA, S. M. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. In: **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 154-163, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a03v10n2>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VIANNA, M. L. W. **Em torno do conceito de políticas sociais**: notas introdutórias. Rio de Janeiro, 2002. <Disponível em <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fArtigoCoppead.pdf>>



CAPÍTULO 9

A VISÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS QUANTO À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Geane das Chagas Silva, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano–LECOMH-FEFF/UFAM

Bruna Cecim de Souza, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano–LECOMH-FEFF/UFAM

Vanessa Machado Rodrigues, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano–LECOMH-FEFF/UFAM

Cleverton José Farias de Souza, Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo - USP, Professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Vice-líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano- LECOMH-FEFF/UFAM,

Lúcio Fernandes Ferreira, Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo - USP, Professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano- LECOMH-FEFF/UFAM

RESUMO

Reconhecendo o papel crucial que o docente desempenha dentro do contexto inclusivo, este estudo objetivou conhecer o estado da arte envolvendo estudos científicos sobre a perspectiva do professor quanto aos aspectos atitudinais, pedagógicos e arquitetônicos relacionados à inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Realizamos uma Revisão Integrativa, englobando os anos de 2010 a 2020, nas seguintes bases: Google acadêmico, SCIELO, Portal de Periódicos Capes (Scopus, Doaj, Taylor & Francis Online) e ERIC. Foram encontrados 17 artigos, sendo 3 na língua portuguesa e 14 na língua inglesa. Após leitura e análise emergiram três categorias: (1) atitudes diante à inclusão do aluno com NEE; (2) fatores pedagógicos relativos à inclusão; e (3) acessibilidades arquitetônicas

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Visão do professor, Educação especial, Aluno

INTRODUÇÃO

A educação é considerada direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada juntamente com a sociedade, propiciando o desenvolvimento pessoal, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Pode ser vista também como um fator de aliança, que deve levar em conta a diversidade e igualdade dos indivíduos e dos grupos humanos, sendo o respeito pela diferença e individualidade os princípios fundamentais do processo e práticas educativas (BRASIL, 1988; DELORS et al., 1998).




No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação especial e inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994).

Mantoan (2015) afirma que mudanças de práticas e de mentalidade fazem parte da nossa atribuição no tempo em que vivemos, ou seja, tempo de inclusão, assim como as mudanças escolares consistem do empenho entre gestores, professores, pais e até mesmo da sociedade. Porém, o que persiste ainda nos profissionais da educação regular é o sentimento de não estarem preparados para lecionar a todos os educandos, apesar de que a implementação da inclusão tenha surgido no ano de 1981 (século XX) com o início do Ano Internacional do Deficiente, e seu desenvolvimento tenha ocorrido a partir do ano de 1990, contribuindo assim, para o aprofundamento das concepções e das práticas relativas à inclusão social (SILVA, 2009).

Carvalho (1999) reconhece que as barreiras de aprendizagens, sejam elas permanentes ou temporárias, fazem-se presente no dia a dia escolar praticamente de todos os alunos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com dificuldades de aprendizagem ou ditos “normais”). Observar a prática pedagógica, com a visão de remover esses obstáculos já era um desafio de todos os educadores, da escola, do sistema educacional, ou seja, a inclusão educacional ocorre quando todos os envolvidos no ambiente escolar empregam nas suas práticas pedagógicas condições para enfrentar essas dificuldades e possibilitam a participação de todos os educandos (FRANCISCO, 2019).

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994). Esta declaração contribuiu decisivamente para a perspectiva da educação de todos os discentes em termos das suas potencialidades e capacidades, currículos, estratégias pedagógicas, recursos adequados, facilidades arquitetônicas, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes, comunidade e sociedade (SILVA, 2009).

O documento aborda o discente frente a todos os aspectos que envolvem a educação para todos, contudo, a percepção do professor frente aos novos e diferentes desafios passa ser relevante, pois ele é quem vai atuar diretamente com esse educando e todo esse novo ambiente escolar.



Dessa maneira, o professor possui uma percepção particular e única, em geral reconhecem os “direitos de todos os discentes”, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com os desafios que se lhes apresentam, provavelmente por falta de apoio e formação, delinea-se como um impedimento árduo de superar (FRANCISCO, 2019).

Ao se estruturar enquanto revisão integrativa de literatura pretendemos contribuir para a sistematização do conhecimento recentemente produzido acerca da perspectiva do professor frente à inclusão escolar e as lacunas neste processo. Assim, este estudo tem como objetivo conhecer o estado da arte envolvendo investigações científicas sobre a perspectiva do professor quanto aos aspectos atitudinais, pedagógicos e arquitetônicos relacionados à inclusão do aluno com NEE.

METODOLOGIA

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, realizamos uma investigação bibliográfica através de uma revisão integrativa. A pesquisa foi executada nas bases de dados Google Acadêmico, Scientific Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos Capes (SCOPUS, DOAJ, Taylor & Francis Online) e Educational Resources Information Center (ERIC), de onde obtivemos 2.550 artigos. Utilizamos os descritores na língua portuguesa “perspectiva do professor AND necessidades educacionais especiais, “visão do professor AND educação especial” e “percepção do professor AND educação inclusiva”, na língua inglesa “teacher's perspective AND special educational needs”, “teacher's point of view AND special education” e “teacher's perception AND inclusive education”.

Para os critérios de elegibilidade, adotamos a seguinte delimitação quanto à inclusão: pesquisas completas na forma de artigo revisados por pares na língua portuguesa e inglesa, estudos envolvendo a visão do professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto à inclusão do aluno com NEE, estudos produzidos nos anos de 2010 a 2020, pesquisas com a visão do professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto à inclusão do aluno como tema principal. Nos critérios de exclusão foram os estudos publicados em formato de resumos, resumos expandidos, banners e exposição oral, e estudos de revisão de literatura e de caso.

Após a aplicabilidade dos critérios de elegibilidade, primeiramente realizamos uma leitura dos resumos, dos quais foram selecionados os artigos que respondessem a pesquisa e posteriormente foram realizadas as leituras na íntegra dos textos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Posterior a busca no banco de dados, submissão aos critérios de elegibilidade, leitura de resumos e análise dos textos na íntegra, chegamos a uma amostra final de 17 artigos (Quadro 1).

Quadro 1: Artigos selecionados para a revisão integrativa do período 2010-2020.

TÍTULO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO / PAÍS
Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of pe and pupils with physical disabilities	Kajsa Jerlinder, Berth Danermark e Peter Gill	2010	European Journal of Special Needs Education / Suécia
Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong	Chi-hung Leung e Kit-ying Mak	2010	International Journal of Inclusive Education / China
Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school	Branka Čagran e Majda Schmidt	2010	Educational Studies/ Eslovênia
Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants	Jonathan Glazzard	2011	Support for Learning / Inglaterra
Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva	José Leon Crochík, Dulce Regina dos Santos Pedrossian, Alexandra Ayach Anache, Branca Maria de Meneses e Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima	2011	Educação e Pesquisa / Brasil
Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education	İsa Korkmaz	2011	US-China Education Review / Turquia
Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education	Wu-Ying Hsieh, Chang-Ming Hsieh, Michaelene Ostrosky e Jeanette McCollum	2012	International Journal of Inclusive Education / China
Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon	Maha Khochen e Julie Radford	2012	International Journal of Inclusive Education / Líbano


Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education	Priya Lalvani	2012	Disability & Society / Estados Unidos
Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs	Sourav Mukhopadhyay	2012	Journal of Research in Special Educational Needs/ Botsuana
Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion	Ömür Sadioğlu, Asude Bilgin, Sema Batu e Aynur Oksal	2013	Educational Sciences: Theory & Practice / Turquia
Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools	Roelande H. Hofman e Judith S. Kilimo	2014	Journal of Education and Training / Tanzânia
Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities	Sharmila Vaz, Nathan Wilson, Marita Falkmer, Angela Sim, Melissa Scott, Reinie Cordier e Torbjörn Falkmer	2015	PLOS ONE / Austrália
A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas	Josiele Giovana de Lucca, Fernanda Vilhena Mafra Bazon e Daniele Lozano	2015	Educação: Teoria e Prática/Brasil
Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?	Suzana Sirlene da Silva e Relma Urel Carbone Carneiro	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Brasil
Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions	Itfaq Khaliq Khan, ShujahatHaider Hashmi e Nabeela Khanum	2017	Journal of Education and Educational Development/ Paquistão
The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder	Johanna Anglim, Paula Prendeville e William Kinsella	2018	Educational Psychology in Practice / Irlanda

Fonte: elaboração própria.

Com base nas leituras e em concordância com os objetivos propostos, emergiram três categorias apresentadas a seguir:

1. ATITUDES DIANTE À INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE

Observamos que essa categoria esteve presente em todos os estudos. As atitudes prezam ao incentivo a eliminação de barreiras quanto ao preconceito e ao estereótipo,



estimulando e possibilitando a convivência com o diferente. Os ambientes escolares necessitam de pessoas capacitadas em "atitudes inclusivas" diante da singularidade (SASSAKI, 2009).

Nos estudos de Lalvani (2015) e Vaz et al. (2012), todas as respostas dos professores foram relacionadas as dimensões de atitude. Abbagnano (2007, p. 89) define a atitude “como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação.”

Os resultados evidenciaram 6 (35,29%) pesquisas com atitudes negativas por parte dos participantes (GLAZZARD, 2011; KORKMAZ, 2011; MUKHOPADHYAY, 2012; SADIOGLU et al., 2013; LUCCA, BAZON; LOZANO, 2015).

Doulkeridou et al. (2011) declara que é por meio das atitudes que se consegue perceber a predisposição ou aptidão para alguém se aproximar ou evitar algo. São necessárias mudanças positivas porque somente a partir das atitudes e crenças se criará a possibilidade da inclusão do aluno (GALOVIĆ; BROJČIN; GLUMBIĆ, 2014).

Em 5 (29,41%) estudos notamos simultaneamente relatos positivos e negativos (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; KHOCHEN; RADFORD, 2012; LALVANI, 2012; HOFMAN; KILIMO, 2014; VAZ et al., 2015). Khochen e Radfor (2012, p. 141) citam em seus relatos que “as atitudes em relação às pessoas com deficiência são uma influência significativa na inclusão ou exclusão delas em todos os aspectos da sociedade”.

Os relatos positivos estiveram presentes em 6 (35,29%) artigos (LEUNG; MAK, 2010; CROCHÍK et al., 2011; HSIEH et al., 2012; SILVA; CARNEIRO, 2016; SIGHTSAVERS, HASHMI; KHANUM, 2017, ANGLIM; PRENDEVILLE; KINSELLA, 2018). Nos estudos de Crochík et al. (2011), a maioria dos entrevistados foi favorável à inclusão, porém citaram obstáculos associados ao quantitativo de alunos e controle dos alunos com NEE por turma, e na carência em oferta na formação em educação especial, necessidade de apoio e um contexto inclusivo voltado ao social e aprendizado.

De acordo com Jerlinder, Danemark e Gill (2010) às atitudes positivas relatadas em seu estudo, estavam conectadas a ter um suporte e espaços físicos adaptados, enquanto os que se sentiam seguros e capazes de superar as barreiras eram favoráveis à inclusão.



2. FATORES PEDAGÓGICOS RELATIVOS À INCLUSÃO

Nesta categoria temos os fatores inerentes aos processos pedagógicos para o alcance do aprendizado dos alunos incluídos. Obtivemos 15 (88,24%) artigos abordando a importância do pedagógico na inclusão. Segundo Libâneo (2002, p.7), “às finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos”.

Outros 9 (52,94%) estudos (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; LEUNG; MAK, 2010; GLAZZARD, 2011; KHOUCHE; RADFORD, 2012; MUKHOPADHYAY, 2012; HOFMAN; KILIMO, 2014; LUCCA; BAZON; LOZANO, 2015; SILVA; CARNEIRO, 2016; SIGHTSAVERS; HASHMI; KHANUM, 2017), fazem referência à formação antes e durante o serviço como ponto importante frente à inclusão. Os entrevistados de 7 estudos relataram ausência de treinamentos e formações em serviço. Alguns aspectos foram citados uma vez em 3 estudos, sendo eles as formações em formas de palestras, oficinas e seminários, falta de interesse em formações e carência da temática na formação acadêmica.

Um argumento significativo em 8 estudos dizia respeito ao apoio na escola, entre eles 5 descreveram não receber apoio da escola e família, 2 deram importância ao apoio e 1 estudo recebeu apoio da escola e pais.

Outras questões didáticas foram expostas com menos frequência. As adaptações curriculares estiveram presentes em 5 estudos; a carência de recursos pedagógicos em 4; os programas individualizados em 3; e, a importância da prática colaborativa, uso de estratégia de tentativa e erro, uso de tempo extra nas atividades, atribuição de dificuldade pelo estilo do ensino e dificuldade na gestão de diferentes NEE, foram apresentados em 5 artigos, mas apenas uma vez.

Em consonância com as exposições, Cagran e Schmidt (2010) salientam que as adaptações curriculares e métodos inovadores precisam considerar as NEE de cada aluno, sem evidenciar suas dificuldades.

3. ACESSIBILIDADES ARQUITETÔNICAS

Os aspectos das acessibilidades arquitetônicas relacionam-se às condições de acesso e uso de todos os ambientes ou divisões (SASSAKI, 2009). Nesse estudo, ficou evidente a carência de respostas, uma vez que apenas 3 (17,65%) artigos trouxeram feedback sobre esta



questão (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; SADIOGLU et al., 2013; HOFMAN; KILIMO, 2014).

Foram explicitadas três informações, uma em cada estudo, sobre a valorização das escolas com ambientes adaptados, existência de inadequações na maioria das instalações escolares e ambiente de trabalho precário e inadequado.

Em consonância com o Decreto nº 5.294/2004 (BRASIL, 2004), a acessibilidade consiste em assegurar a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços e equipamentos das edificações por qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. A acessibilidade arquitetônica nas escolas precisa atender a esses direitos para possibilitar o ir e vir, sem haver impedimentos ao pleno desenvolvimento do conhecimento e habilidades.


CONCLUSÃO

Existem evidências sobre dificuldades, limitações e facilitadores do processo de inclusão escolar na perspectiva dos professores. Enfatizamos a importância de um olhar amplo sobre a educação especial e inclusiva e a grande necessidade de adaptações, planejamento e formação para a efetivação deste processo.

Encontramos em todas as publicações os aspectos atitudinais frente às dificuldades oriundas do processo de inclusão escolar. Os trabalhos defendem que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos com NEE, eliminando as barreiras impostas, propondo condições adequadas como diminuição de alunos em sala, necessidade do professor ser especialista em educação inclusiva e apoio de outro professor em sala.

Evidenciamos nos aspectos pedagógicos a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, prejudicando a capacitação de professores na atuação na educação inclusiva ou no fornecimento de quantidade suficiente e/ou eficaz de recursos, apoio pedagógico, planejamento e estratégias. Logo torna-se imprescindível dar suporte aos professores, seja para realização de planejamento, adaptação dos recursos e estratégias para que seja possível identificar as deficiências e necessidades pessoais de cada aluno.

Destacamos a lacuna quanto aos estudos direcionados à acessibilidade arquitetônica, pois poucos textos trouxeram o cenário das estruturas escolares. Desse modo, apontamos a



necessidade de mais pesquisas visando as dificuldades dos alunos com NEE para o seu acesso e permanência nas instituições de ensino.

Por fim, consideramos fundamental o investimento em estudos sobre a percepção dos profissionais da área da educação e a relação entre a aplicabilidade das legislações e a realidade da prática educacional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 1ª tradução Alfredo Bosi. Versão e tradução de Ivone Castilho Benedetti, 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANGLIM, J.; PRENDEVILLE, P.; KINSELLA, W. The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder, **Educational Psychology in Practice**, v. 34, n. 01, p. 73-88, 2018 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/2004**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a prioridade do atendimento e estabelece normas gerais às pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 24 de agosto de 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Salto para o futuro, educação especial: Tendências atuais**. 1ª edição, Brasília: MEC/Secretaria de Educação à distância, 1999.

CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. **Educational Studies**, v. 37, n. 02, p. 171-195, 2011.


CROCHIK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 03, p. 565-582, 2011.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 2ª edição, Brasília: Cortez Editora, 1998

DOULKERIDOU, A. et al. Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 01, p. 01-11, 2011.

FRANCISCO, C. A. S. A percepção dos educadores sobre o processo de inclusão escolar. Organizador. In: Neide Liziane Copetti da Silva - **Relatos dos professores sobre os desafios da atuação docente em diferentes contextos**. 1ª edição, Campo Grande: Inovar, 2019.

GALOVIĆ, D.; BROJČIN, B.; GLUMBIĆ, N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. **International Journal of Inclusive Education**. v. 18, n. 12, p. 1262-1282, 2014.



GLAZZARD, J. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. **Support for Learning**, v. 26, n. 02, p. 56- 63, 2011.

HOFMAN, R. H.; KILIMO, J. S. Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. **Journal of Education and Training**, v. 01, n. 02, p. 177-198, 2014.

HSIEH, W -Y., et al. Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, n. 01, p. 71-88, 2012.

KHOCHEN, M. K.; RADFORD, J. Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, n. 02, p. 139-153, 2012.

KORKMAZ, I. Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education. **US-China Education Review**, v. 8, n. 02, p. 177-183, 2011.

JERLINDER, K.; DANERMARK, B.; GILL, P. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 01, p. 45-57, 2010.

LALVANI, P. Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. **Disability & Society**, v. 28, n. 01, p. 14-27, 2013.

LEUNG, C.; MAK, K. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 08, p. 829-842, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Edição do autor, São Paulo: Cortez, 2002.

LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 340-356, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - O que é? Por que? Como fazer?**. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2015.

MUKHOPADHYAY, S. Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 14, n. 01, p. 33-42, 2012.

SADIOGLU, Ö. et al. Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 03, p. 1760-1765, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 12, ano XII, p. 10-16, 2009.

SIGHTSAVERS, I. K. K; HASHIMI, S.; KHANUM, N. Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. **Journal of Education and Educational Development**, v. 04, n. 01, p. 32-47, 2017.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.



SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016.

UNESCO. Necessidades Educativas Especiais: **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VAZ, S. et al. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. **PLOS ONE**, v. 10, n. 15, p. 01-12, 2015.



CAPÍTULO 10

O PAPEL DO ORIENTADOR NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRÁTICAS NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Heverton Luis Barros Reis, Mestrando em Estudos Étnicos e Africanos, UFBA

RESUMO

O objetivo aqui é refletir sobre o papel do orientador no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Nesse sentido, busca-se entender se existe uma forma de orientar, quais os passos tomados pelos orientadores acadêmicos e o papel que exerce face a essa ação acadêmica. Sendo assim, este estudo é uma análise reflexiva por meio do depoimento pessoal, dessa forma, trago a minha experiência, em primeira pessoa, ao longo de todo o texto conferindo aproximação da escrita e produção acadêmica/intelectual, bem como traço diálogo constante com Miriam Pillar Grossi, na dor da escrita, Umberto Eco, no processo da escrita acadêmica e Marinalva Lopes Ribeiro, no pensar de uma educação sensível e humanizada.


PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Prática Docente. Experiências Educacionais. Orientação Acadêmica. Educação Humanizada.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a educação superior, bem diferente de tempos atrás, tem outra dimensão. Se antes, pensava-se no ensino superior como processo de produção intelectual e para poucos, na atualidade, entende-se como necessário para transformações e rupturas históricas, bem como, espaço que se faz cada vez mais necessário para integrar a vida social e econômica, ou seja, para melhorar de vida, tendo em vista que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e concorrido. (BARBOSA, 2009)

Sáimos de uma geração onde o viver de sonhos era mais importante que estabilidade financeira, e estamos vivenciando um período onde busca-se cada vez mais qualificação para ter bons empregos. Obviamente que ainda assim, sobretudo em nível de pós-graduação, a educação superior, mantém a necessidade de um aprofundamento intelectual e de pesquisas que, de alguma forma, contribuam para a sociedade e para reflexões histórico-culturais.

No campo educacional, os cursos de licenciaturas, vivenciam uma via de mão dupla, pois, ao tempo que se diz que em pouco tempo teremos cursos esvaziados diante de uma profissão que devido à falta de reconhecimento da importância do educador, da baixa remuneração e da qualidade/quantidade de trabalho; por outro lado, temos visto salas de cursos de graduação cheia de alunos. Contudo, quando se pensa no papel do educador formador, ou seja, o professor que se torna formador de professores e formador dos variados




segmentos profissionais, essa realidade tende a ser mais complexificada, pois, é nesse sentido que a qualificação profissional, os títulos acadêmicos são de extrema importância.

Costuma-se dizer que ser professor é para poucos, que é preciso “o chamado”, ter vocação para assumir esse lugar tão importante e tão difícil. Em parte, essa colocação não é de todo errada, contudo devemos pensar que esse papel necessita muito mais de sensibilidade e humanidade do que teorias distanciadas da realidade dos educandos.

Na história da educação do Brasil, não existe um distanciamento entre os níveis de ensino, ou seja, tanta educação infantil, básica ou superior, são professores, entretanto, pensa-se que o professor em nível de graduação ou pós-graduação precisa ter um direcionamento/elucubração intelectual teórica mais complexificada, e por isso, existem os cursos *stricto e lato sensu*, ou seja, Especialização, Mestrado e Doutorado, que segundo as *Leis e Diretrizes Bases da Educação* se fazem necessários para a atuação nas universidades. (BARBOSA, 2009)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, regulariza os artigos presentes na Constituição Federal de 1988. No que se refere à educação superior (o capítulo IV) para tratar sobre. Tendo por finalidade:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 - II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
 - III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
 - IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
 - VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 - VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- As finalidades elencadas acima objetivam atingir diferentes dimensões na formação do sujeito, para tanto as instituições devem organizar uma proposta educativa que vá ao encontro do proposto. A proposta deve assegurar o desenvolvimento cultural, científico e técnico, e os profissionais que ali atuam devem cultivar essas dimensões em sua formação, logo há necessidade de um quadro de profissionais qualificados. (LDBEN, n. 9394. BRASIL, 1996)



Contudo, sabemos que não há uma formação, como existe para atuação na educação básica, de professores em nível superior, ou seja, do professor que ensina futuros professores e/ou formam outros profissionais e que são parte de programas de Pós-Graduação. Nesse sentido, escolhe-se o profissional que em suas áreas pesquisam temas relacionados às disciplinas que são ofertadas nos programas. Um professor Especialista, Mestre e/ou Doutor em educação, por exemplo, tende a ensinar nas disciplinas de ensino-aprendizagem, enquanto outro que atua em uma área como História e Cultura Afro-brasileira, torna-se profissional do ensino de Cultura, História e populações afro-brasileiras, portanto, dentro dos limites de investigação ao qual se debruçou ao longo de sua trajetória acadêmica.

O que pode ser percebido no contexto da prática docente universitária é que há um despreparo dos profissionais da educação desse nível de ensino e que tal deficiência encontra-se na sua própria formação. Privilegiam-se títulos em detrimento às competências pedagógicas inerentes à prática docente como se a titulação por si só significasse uma mudança ou melhoria na qualidade docente. (GOMES E RIBEIRO, 2011, p.13)


E quanto ao papel que exerce como orientador? Como irá ajudar um discente de graduação ou Pós em suas pesquisas de trabalho de conclusão do curso? Sabemos que não existe uma preparação efetiva para essa atuação, não há um professor especialista em orientação, parte-se do princípio que todos professores podem ser orientadores mediante a sua área de atuação e pesquisa e do tema desenvolvido pelo discente, bem como por terem compreendido as discussões propostas para a docência superior.

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131)

Mas como orientar um aluno? Um orientador deve ser visto como pai, amigo, mestre? O que deve e como deve proceder esse profissional de educação na função de orientar uma pesquisa? São questões como estas que irei refletir ao longo desse texto, de antemão, não se deseja buscar uma resposta fechada e acabada em si, pelo contrário, o objetivo é problematizar tal ação, para que seja construído um caminho entre a prática e teoria do ato de orientar.

ORIENTADOR *VERSUS* ORIENTANDO

Entre orientar e ser orientado existe uma dimensão que é como o tempo da física quântica, onde o passado, presente e futuro se entrelaçam no agora. Pois, todo orientador já foi orientando e o orientando de hoje pode ser o orientador de amanhã. Nesse sentido, não se



deseja, aqui, criar uma dicotomia nem uma polarização, como o título da seção sugere, entre o orientador e orientando, mas pensar essas duas realidades para que assim possamos entender a escrita que é o entrelaço que une o pesquisador e o orientador.

No Dicionário Online (2020), trazendo para o recorte da cosmovisão que se discute aqui, orientador é:

Adjetivo que orienta e dirige. Substantivo masculino de Diretor, guia. Orientador educacional, vocacional, profissional, o especialista que orienta o aluno e o acompanha em sua vida escolar, que o aconselha nos rumos que deve seguir nos estudos imediatos, segundo suas aptidões, motivações, personalidade, predileções e de acordo com as possibilidades de colocação futura no mercado de trabalho. Orientador é sinônimo de: professor, formador, preceptor. (Dicionário Online, 2020)

Enquanto que orientando é o sujeito que é orientado por alguém mais experiente e que etimologicamente é a junção de *orientar* + *ando*, ou seja, caminhar sobre o olhar do outro. Nas palavras do Dicionário Online (2020). “Indivíduo cujos estudos acadêmicos são conduzidos, com o auxílio de um orientador ou professor e determinado pela área de conhecimento em que o estudante está inserido”.

Como dito, o que liga esses dois sujeitos é à escrita, seja um artigo, monografia, dissertação ou tese, todas as escritas acadêmicas que são tomadas como produção que avalia o aluno ao tempo que mostra resultados de um curso feito, e que como já mencionado, deve ter significado de importância e relevância social, história.

A escrita, normalmente, é vista como uma criação, como uma parição feita pelo pesquisador, e carrega consigo a “dor de gerar um filho”, pelo menos, essa é a definição que normalmente encontramos sobre o tema. Chamo aqui, toda a escrita acadêmica, a fim de sintetizar, na titulação acadêmica maior, de tese, contudo, quando estiver referenciando à tese (como escrita) estarei falando de forma geral da escrita acadêmica.

Grossi (2004), em *A Dor-da-Tese*, propondo uma definição, lança mão do dicionário e do que já foi refletido por pensadores, é por tanto, *dor* que passa pela ideia de sensação desagradável; *escrever* que reverbera na ideia de pôr em prática, reflexões, achados que foram investigados e criação; *tese*, que possui dois caminhos, o anterior ao século XX, que muito se aproxima da ideia de escrever e após séc. XX que reflete o processo acadêmico tão conhecido de defender uma ideia, nova, diante de uma banca, aberta ao público para obter o grau de doutor.

Grossi (2004), parte de sua experiência como professora universitária, e nos relata a inquietação dos seus alunos no componente curricular de métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais II no curso de antropologia. O que nos serve para pensar todo e qualquer curso




que possua o famoso TCC: Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, argumenta que os alunos sempre comentam sobre não ter necessidade do orientador, e as críticas feitas, como a do orientador afastar do que realmente querem escrever.

Essa inquietação também observei entre os colegas de curso em Licenciatura em História. Sempre, quando falávamos em TCC, caía do mesmo lugar: não temos professor que pesquisa na área que quero trabalhar; para X professor nunca nada estará bom; tudo coloca defeito; meu orientador pediu para que lesse um monte de coisas que não irei usar; meu orientador fez com que mudasse de tema, etc. Observei, também, que esses mesmos colegas acabavam por ter maior dificuldade de pesquisar e finalizar a monografia ou artigo, seja por incompatibilidade de orientação ou real interesse no que estavam pesquisando.

Diante desse dilema, como o exemplificado em minha experiência de graduação, preciso apontar que existem muitas questões a serem pensadas e problematizadas, tais como, entender a realidade e as dificuldades desses alunos, a relação deles com o curso escolhido, bem como se não seria o caso de repensarem suas práticas acadêmicas ao invés de culpar o outro. Pois, sempre parto do princípio que o orientador está ali com a intenção de ajudar e contribuir com seus alunos e com o aprendizado como todo.

Mas por que um orientador é necessário? Segundo Grossi (2004), é uma questão de rito, é a entrada da vida acadêmica. Contudo, essa lógica de um “padrinho” um “fiador” é um tanto positivista. É colocar o pesquisador, esteja ele em qual nível for, graduação, mestrado ou doutorado sempre como um sujeito que não sabe o que faz e, que por isso, precisa de um farol para guiá-lo, e mais, em dizer que a academia é um lugar onde você deve ser aceito pelo outro ou então não deve ocupar aquele espaço. O orientador, nesse prisma, seria alguém que apenas diria para o outro “esse menino é dos meus”.

Por tanto, tenho críticas à falta de aprofundamento desse tipo de argumento que está presente em muitos estudos e análises sobre o assunto. Podemos pensar que mais do que a tradição, é a experiência dos que vieram antes, o conhecimento que possuem e que pode ajudar na caminhada do outro, e a visão que melhor define um orientador nesse pensar é essa: ajudar o pesquisador no percurso, em tirar dúvidas, em fazer indicações e sobretudo, em está aberto para deixar que seus orientandos sigam os caminhos desejados, informando-os os riscos, mas deixando que trilhe sua caminhada. O orientador não como um “fiador”, mas como um amigo, um ancião que te ajuda quando solicitado.



Veja que no parágrafo anterior utilizei verbos como ajudar, auxiliar justamente para fugir da ideia de um guru ou guia, e principalmente, para correr da ideia de um fiador. Esse tipo de orientador não possibilitará a troca do conhecimento, pois, na nova educação acredita-se no processo de via dupla, ou seja, ao tempo que ensino aprendo, e, ao tempo que aprendo e que estou aberto para aprender com o outro, também ensino. E é esse orientador que se busca, e por isso, também utilizei o termo ancião, para passar a ideia de alguém que tem mais experiência, que conhece mais sobre uma dimensão, não só teoria e acadêmica, mas de vida. Essa visão de um ancião é a mesma que compartilha da ideia de uma pessoa mais conhecedora de algo e que está aberta para dividir e que tem boas intenções em suas ações, ou seja, da própria definição do ser professor.


Ainda sobre Grossi (2004), para apontar um outro exemplo, partindo de experiência vivida na França, em seu doutoramento, afirma que orientação é acima de tudo um voto de confiança, isso ao falar que não entendia seu orientador em só recebê-la para discutir capítulos enviados anteriormente. E sim, o orientador como alguém que percebe no outro a responsabilidade e deixa que assuma essa responsabilidade, pois esses orientandos serão seus sucessores, serão os herdeiros intelectuais.

Claro que devemos levar em conta o grau de maturidade do sujeito que está sendo orientado. Um aluno, em primeira graduação, onde nunca vivenciou à escrita científica de forma tão profunda, precisa de um orientador com maior atenção, contudo, mesmo no nível de graduação se esse aluno diz que sabe o que quer e como quer fazer e prova isso em seu projeto, cabe ao orientador deixar que a caminhada desse orientando aconteça, respeitando as escolhas do discente e estando ali pronto para ajudá-lo.

A ORIENTAÇÃO E A ESCRITA ACADÊMICA

E que dor é essa da escrita? Como dito, não se prepara orientador, não se forma orientador, no exercício da docência todos devem ser orientadores, e é aí que mora a questão. Não existe um consenso de qual forma/maneira deve atuar o orientador, e de forma geral, até acho positivo isso, tendo em vista que cada aluno é um, cada situação é uma, ou seja, existe um pluralismo nas universidades e centros de pesquisas.

Contudo, noto, também, que existe uma relação que vai muito além do quer ter um modelo de orientador, e que nos remete a voltar para a educação infantil, das teorias defendidas por Piaget (1896 – 1980), por exemplo, quando fala que o papel do professor



orientador é promover o processo de desequilíbrio em seus alunos. Ou ainda, o que Vygotsky (1896 – 1934) vai falar das zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, atuar entre o que o aluno traz de suas experiências, compartilhando saberes, para, juntos, produzirem novos caminhos.

Existe um pessimismo, de forma geral, entre os orientadores, quando se reúnem para apontar os “orientandos-problemas”, essa forma negativa de perceber o discente passa entre outros motivos, pela insegurança desses profissionais em está ocupando esses espaços, assim também por não perceberem que a educação é uma construção coletiva, ou seja, que não parte somente do aluno, é preciso que o professor esteja atento ao aprendizado de seus alunos, pensando meios, projetos pedagógicos e suas aulas (planos de aulas) com base nesse processo de diagnóstico constante, avaliando e fazendo autoavaliação para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Não cabe mais ao novo educador, contemporâneo, jogar a culpa sobre o aluno/orientando sem fazer uma autorreflexão de como tem planejado suas aulas, se essas aulas estão chegando e dialogando com a realidade desse educando.


Outro vetor que devemos trazer da educação básica, para as orientações, sejam à nível de graduação ou pós-graduação, é o que a educadora Marinalva Lopes Ribeiro (2010) ao tratar sobre afetividade na relação educacional argumenta, ou seja, que no processo de ensino-aprendizagem múltiplos fatores são importantes. Passa assim, por questões cognitivas, emocionais e afetivas. Por essa razão, defende a ideia da afetividade como forma de construção do conhecimento.

Afetividade, professor humanizado, sensibilidade para entender o outro, empatia para se colocar no lugar do outro são fatores que muito ajudam uma relação orientador-orientando na construção de uma pesquisa. Sabemos que de fato não é um caminho fácil, todos que estão ali, como orientador, já passaram por isso, e por esses e outros motivos, entender a caminhada e estender a mão de forma humanizada, e isso pode evitar muitos problemas.

Ao procurar definir o significado de afetividade, Ribeiro versa.

[...]há diversos significados para o termo afetividade, como, por exemplo: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções. (RIBEIRO, 2010, P. 403)

Para justificar sua perspectiva da qual a “relação professor/aluno ajuda no processo de aprendizagem”, e que podemos pensar aqui orientador/orientando, Ribeiro traz autores que corroboram com essa visão, aferindo.



Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza (Côté, 2002; Rodríguez, Plax & Kearney, 1996; Codo & Gazzotti, 1999). Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa. (RIBEIRO, 2010, p. 404)


Nesse sentido, observamos à evidência que os discentes/orientandos que mantêm uma relação melhor com seus professores/orientadores acabam por também ter melhores desempenho no processo educacional. Reafirmando assim, que a afetividade na sala de aula e no processo de orientação contribuiu para a educação como todo, não sendo, segundo Ribeiro, uma questão de ética, e, sim de um olhar sensível.

Mas que dor é essa que Grossi e tantos outros falam? Que chegam a comparar a dor do parto, de dar à luz uma criança? Será a mesma dor que tem adoecido muitos estudantes, pesquisadores de todo o mundo? Com doenças que em todas as áreas da vida, psicológica, física, moral tem afastado milhares de pessoas? Doenças que impossibilita jovens brilhantes a seguirem suas carreiras? Que surge não somente pela dificuldade em criar um texto, mas que é o acúmulo de datas apertadas, de orientações grosseiras, de bancas que precisam apontar defeitos e de instituições de ensino que precisam qualificar como bom ou ruim?

Mas quem disse que seria fácil? É como dizer, para nós, os alunos de graduação, mestrado e doutorado: você tem certeza que quer isso? Então prove que é “bom” que é “capaz”. É como provar que a vida acadêmica é um jogo de RPG do qual estamos correndo para ficar vivos, e, ao mesmo tempo, mostrar que pegamos as estrelinhas ou moedas que estavam no caminho. E os orientadores, instituições, CAPES é o jogador com a arma na mão, atirando para todos os lados.

As cobranças não incomodam de forma pessoal, as datas apertadas, o escrever, pois gosto de falar do que tenho necessidade, a presença do orientador, não incomoda. O que incomoda, é a forma de lidar com o outro, a forma de falar, a forma de querer desrespeitar a história e caminhada do outro. Tal reflexão é interessante também para pensarmos, no caso de futuros educadores, o profissional que não queremos/devemos ser.

É importante sensibilizar os educadores, leia-se, os orientadores para uma educação/orientação mais humanizada e para além da obrigação (conteúdos e notas), é fundamental estar presente e atento, entendendo os sujeitos e estando disponível, aberto ao



olhar do outro. Para o novo professor/orientador a tarefa vai além de saber conteúdos pragmáticos/ indicar leituras, é necessário motivar, estimular e enxergar seu aluno/orientando.

E por fim, é importante lembrar que um aluno não é só um aluno, é filho, às vezes é pai, é trabalhador, é funcionário, é um agente social e, por isso, tem outras funções; e até que ponto as Universidades incluem e, ao mesmo tempo, excluem e/ou marginalizam?

EXISTE UMA FÓRMULA PARA ESCREVER UM TEXTO ACADÊMICO E/OU PARA ATUAR DE MANEIRA HUMANIZADA COMO ORIENTADOR?

Ao falarmos da escrita/tese e seus estudos teóricos, podemos apontar Umberto Eco, *Como Fazer uma Tese* (1977), que é a leitura prática reflexiva sobre o passo-a-passo da escrita de uma tese. Contudo, devemos ter em perspectiva que pensar em um caminho único para a escrita é como propor o pensamento cartesiano na contemporaneidade para a difusão do conhecimento.

Não existe um caminho linear, heterogêneo para produção do conhecimento, da escrita e orientação, o que existe é construção textual próxima e processo de ensino-aprendizagem em perspectiva dialética/dialógica, e por isso, uma tese, normalmente, tem partes iguais, em forma, ou seja, título, índice, resumo, capítulos, considerações finais, referências etc., contendo pré-texto, texto e pós-texto. Mas não em conteúdo, pois a escrita deve partir das experiências múltiplas dos discentes ao longo de sua vida acadêmica. De mesmo modo, não devemos pensar sobre o orientador como um ser que precisa saber e reproduzir fórmulas de ensino-orientação, pelo contrário, deve-se pensar nos sujeitos como particulares.

Devemos entender que a construção do texto não será/terá uma ordem expressa, como propõe Eco (1977). É comum deixar resumo e/ou introdução para o final, por exemplo, mas como dito, não é uma regra fechada. No processo de escrita pessoal, escrevo o texto resumo e introdução antes mesmo do texto desenvolvimento, pois, isso ajuda a visualizar exatamente o que quero fazer e como quero fazer, do que lançarei mão para fazer. Claro, que depois costumo mexer novamente e/ou ir mexendo ao longo da escrita. Porém, esse processo ajuda na minha construção.

Para outras pessoas, fazer uma introdução ou primacialmente resumo atrapalha e ou às vezes até bloqueia, tendo em vista que podem começar a escrever sem saber exatamente o querem. E isso não é de todo um erro, pois devemos ter em mente que a escrita é um processo




criativo. Claro que no caso da construção acadêmica não podemos correr esse risco, de ficarmos livres no todo, é necessário um projeto bem embasado, leituras, referências e fontes.

E por essa razão, ter um guia de escrita, que pode partir de um projeto até um Draft ajuda algumas pessoas e por isso se torna importante na escrita acadêmica. No meu caso, após o projeto, construo um Draft que nada mais é que as partes do que vou fazer dividido. Título, Problema e Objetivo Geral. Em seguida, por capítulos ou seções colocando um título e subtítulo para aquele capítulo/seção, e complemento com a sinopse, leituras possíveis e objetivo daquele capítulo/seção, bem como, com a metodologia e teorias presentes. Assim consigo visualizar de forma detalhada o esqueleto do texto que será desenvolvido. Da mesma forma, ajuda ao orientador visualizar o que o orientando quer fazer e orientar de forma mais objetiva, bem como, possibilita ao orientador perceber que esse sujeito sabe o que quer fazer e como quer fazer.

Contudo, não podemos e não devemos ficarmos presos a guias pois a criatividade e a particularidade da escrita precisa aparecer, claro que como já mencionado, não estou tirando a importância do processo nem das etapas de construção da escrita, e sim, informando que não é uma regra absoluta produzir com base no que está posto. Sendo assim, o processo apontado funciona para mim, mas pode não servir de nada para os outros. A escrita é como um processo artístico, processo do qual cada um sente de uma forma, a dor que bate em mim é diferente da que bate no outro. A escala de dor varia não só pela sua intensidade, mas de como cada pessoa recebe. E a escrita do trabalho científico é um pouco isso.

O mais importante é pensarmos que cabe a nós também nos reinventarmos nas nossas pesquisas e nas formas de escrever o texto. Não importa a forma, importa se saber o que quer e o que está fazendo e chegar a um resultado. Novas formas de escrita também são novas metodologias e é, também, propor novas teorias da escrita. É romper com a lógica ocidentalizada do conhecimento.

Assim deve ser o papel do orientador frente a situações plurais do processo de escrita, a ideia, como já apontada, é ser um amigo que contribui no processo do orientando e não achar que o percurso do seu orientando deve ser igual ao seu, ou que o mesmo deve pensar e produzir conhecimento de mesma forma. Isso é ser um orientador atento, sensível e preparado para uma educação sociocultural ampla e complexa. É necessário observar os orientandos, e ir contribuindo em seu percurso de acordo com a necessidade individual de cada sujeito. Não cabe um professor/orientador autoritário e dono de verdades, o que se busca, hoje, é esse



sujeito humanizado e humanizante, que entende a missão que tem, deixa de lado o ego e se coloca no lugar do outro para o outro, caminhando junto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientar/ensinar é o ato de se dar para o outro, de facilitar o processo e a caminhada, acadêmica, dos que vieram/virão depois de nós. Esse é o pensar da nova educação, que compactua com a ideia de professores/formadores que atuam frente às diversidades presentes na vida dos discentes e se colocam como um mediador, facilitador e que se observa como profissional que está em constante aprendizado.

Esse texto propõe justamente refletir sobre esse papel tão fundamental na transformação individual de cada ser e coletiva da sociedade. A ideia foi pensar que não existe uma forma/fórmula única de ensino-aprendizagem, e, que uma relação harmoniosa entre orientador e orientando pode facilitar na caminhada de ambos. Se o que une o orientador ao orientando é a escrita, que essa escrita seja feita de forma respeitosa, humanizada e sensível.

A educação é coletiva, e da mesma forma, deve ser desenvolvida, pensada e problematizada coletivamente, sobretudo, devemos ter em mente o profissional que não queremos ser, jamais reproduzir os erros dos que nos guiaram e aprender os bons exemplos que nos foi deixado.

A educação superior vem passando por um processo, que por vezes, interessa-se mais à titulação que a experiência e às práticas desenvolvidas por professores, e quando, por muitos, se chega a esse espaço, deixa o ego e outros fatores externos tomarem o controle. Esse processo vem atrasando uma educação que, de fato, inclui e que oportuniza novas possibilidades e abordagens teórico-metodológicas. A educação superior virou, se já não era, espaço de disputa entre Licenciados, Mestres e Doutores, por vários motivos, entre eles o status que lhes é conferido, uma condição melhor de salário e de trabalho. Porém, mais que isso, a educação superior precisa ser vista pelos docentes como campo de poder e que pode transformar as bases da educação.

O professor formador de professores e/ou de profissionais deve ser um sujeito atento ao espaço que ocupa e as demandas internas, dos seus alunos, e externas, de mercado e social. É preciso dar exemplo para que por meio desta à transformação de profissionais que ajam entre o fazer o que gosta, o que se sente vocacionado e o que lhes dará possibilidades melhores,



pois só através desse tripé é que teremos melhores profissionais e consequentemente melhores alunos e melhores sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jane Rangel Alves. / **Didática do Ensino Superior**. / Jane Rangel Alves Barbosa. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 124 p.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

CARMO, Enedina Silva e BOER, Noemi. **Aprendizagem e Desenvolvimento na perspectiva interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon**. XVI Jornada Nacional de Educação. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Santa Maria, RS: 2012. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4742.pdf>

Eco, Umberto. **Como se faz uma tese** I Umberto Eco; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. - Silo Paulo: Perspectiva, 2008. 21. ed. - (Estudos; 85)

GOMES, Sheila Santana; RIBEIRO, Kiria. **Os Saberes Didático-Pedagógicos e a Formação do Professor Universitário**. 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. **A Dor da Tese**. Florianópolis, v.6, n.le n.2, julho de 2004, p. 221-232

Ivic, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores)

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999

Fonte:

ORIENTADOR In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/orientador/>. Acesso em: 21/08/2020.

ORIENTANDO In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/orientando/>. Acesso em: 21/08/2020.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996



CAPÍTULO 11

ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS: EXPANSÃO E NUCLEAÇÃO (PATOS DE MINAS – MG – 1941-1998) ⁴

Humberto Corrêa dos Santos, Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

RESUMO

Este estudo analisou o processo de criação e expansão das escolas municipais rurais de Patos de Minas, MG, entre 1940 a 1998, quando a expansão foi interrompida em função da nucleação do ensino. O recorde inicial refere-se ao ano do Decreto nº 77 que regulamentou o ensino nessas escolas; o recorde final, refere-se ao ano da conclusão do processo de nucleação. Realizou-se pesquisa documental e bibliográfica e a técnica de observação. O estudo respondeu dois questionamentos: em que circunstâncias aconteceram o processo de criação e expansão das escolas municipais rurais de Patos de Minas (MG), entre 1941 e 1998; quais as reais contribuições dos mestres-escolas no ensino não institucionalizado? Concluiu-se que o processo de expansão ocorreu em meio às constantes alterações no número de escolas funcionando no Município em razão da não permanência de professores nesses locais e que a contribuição dos mestres-escolas foi relevante para o aprendizado dos alunos campesinos. O processo de nucleação possibilitou a oferta do ensino fundamental completo.

PALAVRAS-CHAVES: Escola Municipal Rural Primária. Patos de Minas. Nucleação Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela história da educação rural é procedente de raízes ligadas ao meio campesino onde o autor deste estudo dedicou parte de sua vida – de 1977 a 1998, quando ocorreu o processo de nucleação das escolas públicas rurais municipais –, à instrução primária e ao trabalho de atividades agropecuárias.

Nesse contexto, surge a relação de convivência com os problemas educacionais relatados por mestres-escolas do meio rural que, como este pesquisador, tiveram dificuldades de acesso aos materiais básicos para o ensino das primeiras letras, além da falta de prédio escolar para que esse mestre de uma sala só – muitas vezes com classe multisseriada – pudesse exercer seu ofício.

Até a consolidação do processo de nucleação, ocorrido 1998, as escolas rurais tinham um papel relevante na vida dos campesinos. Essa ruptura foi presenciada pelo pesquisador que, posteriormente, atuando na Assessoria da Secretaria Municipal de Educação de Patos de

⁴ Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado em Educação “Escolas Municipais rurais de Patos Minas – MG (1941-1988): da expansão à nucleação”, apresentada junto à Universidade de Uberaba em 2012.



Minas, no período de 2005 a 2011, visitou todos os prédios escolares municipais rurais dos distritos de Patos de Minas, para elaborar um memorial descritivo visando catalogar os bens patrimoniais do Município.

Foi assim que o pesquisador constatou outras mudanças além da ruptura havida entre a escola e a comunidade campesina, por volta de 1998. Verificou-se, dessa forma, que muitos prédios escolares existentes antes do início do processo de nucleação, foram demolidos e alguns completamente abandonados, descaracterizados ou utilizados com outras funções.


A partir dessa constatação, o pesquisador se viu desejoso de buscar registros históricos que pudessem caracterizar a instrução ofertada no campo e iniciou uma investigação em fontes documentais – com destaque para o período de 1941 a 1998 – que abordassem a educação rural no Brasil, Minas Gerais e, conseqüentemente, pudessem caracterizar de que forma ocorreu o processo de criação e expansão das escolas municipais rurais, ofertantes do ensino de primeiras letras, no município de Patos de Minas.

Esse período temporal: de 1941 a 1998, deve-se ao fato de que o recorte inicial refere-se ao Decreto Municipal nº 77/41 – que regulamentou o ensino nas escolas municipais rurais do Município; e o recorte final, 1998, o ano em que as atividades das escolas analisadas foram encerradas em função das políticas públicas de nucleação.

Ciente da importância do mestre-escola na instrução inicial dos alunos do meio campesino antes da regulamentação desse ensino e, a partir de análise documental que possibilitou importante reflexão sobre o assunto, o pesquisador respondeu, no decorrer deste estudo, dois questionamentos: quais as reais contribuições dos mestres-escolas na transmissão do saber informal/formal, antes da regulamentação do ensino institucionalizado? Em que circunstâncias aconteceu o processo de criação e expansão das escolas municipais rurais de Patos de Minas – MG, entre 1941 e 1998?

A fim de responder às indagações foram realizados os seguintes tipos e técnica de pesquisa: a) técnica de observação junto às escolas rurais dos distritos do município de Patos de Minas; b) pesquisa bibliográfica, realizada por meio de obras já publicadas sobre a temática; c) pesquisa histórica/documental, realizada por meio de consultas aos documentos históricos e à legislação pertinente ao tema.

O pesquisador selecionou para exame além dos livros que compõem o item referências, os seguintes documentos: legislação educacional nacional; regulamentos e atas da Câmara Municipal de Patos de Minas; plantas arquitetônicas das escolas municipais rurais;



jornais; programas de ensino vigentes na rede municipal de ensino rural e imagens que pudessem retratar a escola campesina no Município.

Esta pesquisa justifica-se à medida que possibilitou o registro de um período considerado importante para a história da educação rural de Patos de Minas, em que o pesquisador pôde confrontar os conhecimentos empíricos com as fontes documentais pesquisadas junto aos arquivos públicos.

Acredita-se que a abordagem sobre o ensino rural no município de Patos de Minas, contribuirá não só para o desenvolvimento de outros estudos relacionados ao cenário da instrução campesina brasileira, como, também, para o registro histórico da Cidade e fonte de futuras pesquisas na área da Educação, uma vez que, vários registros do período abordado por esta pesquisa constituem fatos ainda não tratados por historiadores.

2 A ESCOLA RURAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Pensar a escola rural brasileira é pensar o homem do campo e “seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo” (LEITE, 1999, p. 14); é “questionar a aproximação direta dessa mesma escola com o universo sócio-cultural dos rurícolas [...] bem como sua atuação nas transformações ocorridas no campo” (LEITE, 2000, p. 131).

Motivos sócio-políticos e culturais contribuíram para que a educação rural brasileira fosse desprezada; havia no País um elitismo escolar iniciado pelos jesuítas que acreditavam ser o estudo algo que deveria ser ofertado apenas ao homem da cidade. O interesse pelo homem do campo tinha como foco, devido ao capitalismo, apenas seu trabalho e produção (LEITE, 1999; FONTOURA, 1945).

Esse desinteresse, por parte do Poder Público fez com que o campesino vislumbrasse a ascensão social aparentemente encontrada apenas na cidade onde significava emprego na indústria e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida.

Influenciados por familiares que tiveram êxito alguns campesinos se deslocaram à procura de emprego e de uma vida mais abastada. Essas relações pessoais havidas no campo serviam de apoio e base para que a migração não fosse uma aventura ao desconhecido (DURHAN, 1973).



Os efeitos dessa influência familiar seriam, contudo, prejudiciais para a economia sem que nenhuma ação governamental fosse tomada no sentido de melhorar as condições da vida no campo. Para o campesino seria melhor uma vida de conforto na cidade do que mourejar de sol a sol no meio rural, sem ter seus esforços devidamente compensados.

Houve, portanto, desinteresse por parte das lideranças brasileiras em relação à escolarização rural e a concentração dos esforços políticos, nas primeiras décadas do século XX, vinculou-se às expectativas das metrópoles.


As poucas escolas existentes no meio rural, herdadas do Império pelos republicanos, eram extensão da casa do professor, outras vezes funcionavam em igrejas, cômodos de comércio, com pouca ventilação e luz, onde o aluguel ficava por conta do mestre escola que não tinha preparo adequado para o magistério, mas esforçava-se com seu insignificante rendimento mensal para transmitir aos seus alunos os ensinamentos da leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã (BUFFA; PINTO, 2002).

Dessa forma, a população rural, até então desprovida de conhecimentos precisava ter condições para se desenvolver profissional e intelectualmente. Foi então que o Presidente do Estado João Pinheiro da Silva dirigiu ao Congresso Mineiro, no primeiro decênio do século XX, mensagem vislumbrando uma nova educação campesina voltada para modificar o modo de pensar das crianças escolares rurais, fazendo-as compreender que o mínimo de esforço aliado à inteligência lhes garantiria a sobrevivência (MINAS GERAIS, 1908).

Por sua vez, em 1926, o Presidente do Estado Fernando de Mello Vianna enviou uma mensagem ao Congresso Mineiro em que fazia pouco caso da educação rural, atribuindo ao ensino primário no meio campesino apenas a função de alfabetizar (REVISTA MINEIRA DE EDUCAÇÃO, 1926).

Posteriormente, ainda no segundo decênio do século XX, surgiram educadores e intelectuais empreendidos em debates e propostas de reformas voltadas para a recuperação do atraso educacional brasileiro e do ensino no meio rural reforçando a importância da fixação do homem no campo e transmitindo conhecimentos a serem utilizados na agricultura, na pecuária e nos afazeres diários, com características regionalizadas (NAGLE, 1974).

A escola rural deveria ser capaz de conduzir o homem do campo a se modificar e a modificar e a transformar o próprio meio, contagiando a comunidade ao entorno. O professor que nela trabalhava deveria ter preparação específica relacionada às “condições intrínsecas do



meio natural e cultural”, pois essa escola objetiva, antes de tudo, o ajuste ao meio ambiente social (LEÃO, 1940, p. 223).

Procurava-se, com a educação rural, não só combater o analfabetismo como também, possibilitar aos alunos atividades pertinentes à vida rural possibilitando-os a uma formação favorável ao meio ambiente onde viviam.

Nesse sentido, a atual Lei nº 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro – primeira LDB que dedicou um parágrafo inteiro e três incisos à educação rural e determinou que se promovesse “a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado” (LEITE, 1999, p. 54).


3 O ENSINO RURAL EM PATOS DE MINAS: DOS MESTRES-ESCOLAS À EXPANSÃO ESCOLAR

As escolas com ensino oficializado em Patos de Minas, desde a emancipação do município em 1866, até a década de 40 do século XX – época que se inicia de fato o processo de expansão das construções escolares no meio rural pelo Poder Público Municipal –, não eram em número suficiente para atender a demanda da população em idade escolar e o ensino das primeiras letras ficava a cargo das famílias ou mestres-escolas.

A viabilização desse ensino rural contava com a iniciativa do proprietário de terras que contratava o mestre-escola, a princípio, para sua prole. Porém, o proprietário acabava cedendo-o aos filhos dos compadres, agregados, meeiros e conhecidos da região, mediante pagamento em dinheiro, prestação de serviços braçais, ou, ainda, custeando as despesas relacionadas ao trabalho desse professor autônomo.

Contudo, o mestre-escola não permanecia muito tempo em uma mesma fazenda. Uma vez cumprida sua missão se deslocava para outra comunidade. Em outras situações, a escola funcionava na própria casa do mestre-escola, com todos os inconvenientes da época: casa coberta com capim sapê, parede de pau-a-pique, chão batido.

Os mestres-escolas tinham, também, o trabalho de preparar novos mestres-escolas para a missão de ensinar. Assim, esses mestres abnegados se multiplicavam a fim de suprir a falta de escolas, principalmente, no meio rural.



Ressalta-se que os mestres-escolas foram responsáveis, na maioria das vezes, pelo único sistema educacional existente no meio rural patense. Em meio às dificuldades encontradas por ausência de ambiente propício para o estudo; utilizando métodos e materiais, muitas vezes precários; os mestres-escolas possibilitaram que crianças camponesas não ficassem totalmente alheias ao conhecimento e à educação.

Vários desses mestres-escolas incorporados ao quadro do magistério eram habitantes das comunidades do Município onde ensinavam; eram líderes comunitários e bastante valorizados e que tomavam frente em vários acontecimentos locais, mesmo havendo, entre eles, alguns sem preparo adequado para esse ofício. Limitação que não impedia, entretanto, uma atuação exemplar em sala de aula.


Contudo, em meados do século XX, os mestres-escolas começaram a perder prestígio junto ao povo camponês do Município, uma vez que as edificações de prédios escolares municipais começaram a surgir, tornando uma realidade local. A população camponesa passou a contar com ensino institucionalizado e pago pelo Poder Público. A partir de então, uma comunidade rural sem escola significava ausência de progresso.

Importa ressaltar que à época dos mestres-escolas, afóra os locais – casas ou fazendas – onde atuavam no Município havia uma ou outra escola rural existente sendo que a primeira delas foi ativada em 1825 em Sant'Anna da Barra do Espírito Santo, com sete discípulos (FONSECA, 1974).

Por sua vez, a primeira escola pública primária instalada no Município aconteceu em 1853 (FONSECA, 1974). Essa instalação só foi possível em virtude da Lei Geral Relativa ao Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827⁵ (BRASIL, 1827) e, mesmo assim, essa instalação só ocorreu em Patos de Minas, depois de 26 anos da promulgação da lei. Junto à criação dessa primeira escola surgiu a primeira cadeira de instrução, cujo professor nomeado foi Francisco de Paula e Souza Bretas, em 18 de maio de 1853.

A partir daí as comunidades rurais decidiram suprir suas necessidades educacionais e solicitaram, junto Câmara Municipal, autorizações para a criação de escolas municipais em diversas localidades como: Fazenda Leal, Fazenda Pião, dentre outras (CÂMARA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS, 1913 e 1914).

⁵ Destaca-se a importância do dia e mês em que a Lei Geral Relativa ao Ensino Elementar foi promulgada: 15 de outubro; pois, posteriormente, por meio do Decreto nº 52.682, de 14 de Outubro de 1963, fez-se remissão a essa data para estipular o dia do professor



Porém, uma instituição escolar não dependia apenas desses dois fatores ora abordados: autorização para a criação de uma escola e a própria edificação de um prédio que possibilitasse o ensino e a aprendizagem nessas comunidades. Era preciso que professores fossem capacitados para a condução da educação junto aos distritos do Município.

Nesse sentido, alguns projetos educacionais, como o Projeto Logos II e o Projeto Chama, foram implantados a fim de habilitar profissionais para o exercício do Magistério de 1ª a 4ª séries. Ressalta-se que foi por meio do Projeto Logos II que este pesquisador, até então professor rural leigo, formou-se normalista.


Na tentativa de conter a acentuada aglomeração dos campesinos no meio urbano, ações da municipalidade foram direcionadas no sentido de proliferar a educação e edificar escolas cujo objetivo era, também, conscientizar o homem campesino sobre sua importância no campo e não na cidade.

Nesse contexto muitas escolas municipais rurais foram criadas em Patos de Minas. Para tanto, bastava que as lideranças comunitárias com demanda se manifestassem e fizesse a doação do terreno para que o Poder Público ali implantasse uma escola.

Geralmente um fazendeiro permitia que o professor morasse em sua residência durante sua estada na comunidade, considerando que essa permanência objetivava atender, os filhos dos proprietários, bem como os dos seus empregados.

Outro fator relevante para a expansão das escolas campesinas, com oferta de educação primária, consistia na iniciativa do professor que fazia, junto às comunidades, levantamento de crianças em idade escolar. Caso o número atingisse o mínimo exigido pelo regulamento das escolas municipais rurais – em Patos de Minas era de trinta crianças – solicitava-se a criação de uma escola naquela comunidade campesina.

A partir de meados do século XX, as doações dos terrenos com área de 2.000 m² eram feitas por fazendeiros e as edificações escolares eram construídas em sua maioria com uma única sala; sanitário masculino e feminino conforme se observou nos arquivos da Secretaria Municipal de Planejamento (2012). Eram escolas com classes multisseriadas onde o professor atendia crianças de séries, idade e conhecimentos diferentes, trabalhando vários conteúdos ao mesmo tempo em duas ou mais séries. Essa organização era necessária em razão do reduzido número de crianças em idade escolar da propriedade rural e entorno, da falta de recursos para manter mais de um professor na escola ou até mesmo pela falta de profissional interessado em residir no meio campesino.



As classes multisseriadas são aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

Por sua vez, nos locais rurais de maior aglomeração de crianças em idade escolar, essas escolas possuíam duas salas que funcionavam, inicialmente, com classes seriadas nos turnos da manhã e tarde, atendendo todo o ensino primário numa modalidade de organização diferente da multisseriada. Essas escolas possuíam carteiras de um, dois ou três acentos (MUSEU DE PATOS DE MINAS, 2012).

O processo de expansão das escolas rurais encontrou vários entraves a serem solucionados. Muitas vezes, o fazendeiro, ao fazer a doação do terreno para a construção do prédio escolar acabava adotando estratégias de controle, pois muitos tinham interesse em indicar a professora, que era sua filha ou algum parente. Em outras situações, um professor citadino, para residir no meio rural, exigia moradia e alimentação; e, quando o docente era mulher, exigia, também, um acompanhante para buscá-la ou levá-la nos pontos de ônibus.

Outro entrave referia-se à condução dos professores. Sabe-se que alguns veículos e deslocavam para o meio rural, saindo nas madrugadas de cada dia e só voltando ao entardecer. Assim, professores muitas vezes, se deslocavam em carrocerias de caminhões leiteiros e retornavam somente à noite ao local onde de origem.

Dessa forma, poucos professores foram nomeados pela municipalidade até a década de 40 do século XX, quando se iniciou o processo de edificações de prédios escolares municipais, a fim de levar, aos lugares campestres com maiores aglomerações de pessoas do município de Patos de Minas, a educação pública.

No relatório enviado ao Governador do estado de Minas Gerais pelo Prefeito de Patos de Minas, Clarimundo José da Fonseca Sobrinho, em 30 de abril de 1941, que trata da situação das contas dos negócios do Município no ano anterior, consta que as primeiras ações municipais no campo educacional foram no sentido de organizar internamente o serviço de Inspeção do Ensino Municipal, além da elaboração do Projeto do Regimento das Escolas Rurais Mistas do Município e do levantamento do inventário do mobiliário e material didático das escolas (FONSECA SOBRINHO, 1941)

Segundo esse mesmo relatório, havia em 1940, dezoito escolas municipais rurais mistas que contribuíram de forma significativa para o ensino secundário e complementar das crianças pobres, contudo, cinco escolas não funcionaram por falta de professores citadinos



que se dispusessem a residir no meio campesino, nem mesmo havia na comunidade professor leigo interessado no ofício de professor. Essa ausência provavelmente ocorreu pelos obstáculos como: dificuldades de deslocamento para o meio rural; acomodações não adequadas para moradia; e o próprio desejo do professor de não sair da cidade onde obteve a formação profissional.

Posteriormente, comemorando o aniversário natalício do Sr. Getúlio Vargas, Presidente do Brasil, em 19 de abril, e atendendo ao apelo da Cruzada Nacional de Educação – campanha criada em 1932 – foi solenemente instalada a Escola Rural Mista na Fazenda Leal, distrito dessa Cidade. Prestando justa homenagem ao Chefe da República tomou essa escola a denominação de Escola Rural Mista Getúlio Vargas, sendo esse feito comunicado ao Sr. Presidente da Cruzada


Diante dessa mobilização nacional em prol da alfabetização no Brasil foi que – de acordo com o disposto no artigo 12, item, II do decreto-lei federal nº 1.202/39 – em 2 de outubro de 1941, o Decreto Municipal nº 77, dispôs sobre o regulamento e diretrizes para o funcionamento das Escolas Municipais Rurais do Município.

Em 1948 inicia-se em todo Brasil o processo de discussão do primeiro projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só seria concluído treze anos mais tarde (Lei 4.024 de 1961). No tempo em que a referida Lei nº 4.024/61 começou a ser discutida por todo o País, Patos de Minas promoveu a Primeira Semana Pedagógica, de 12 a 17 de julho, e, segundo relatório apresentado à Câmara Municipal pelo Prefeito Vicente Pereira Guimarães em 1948, o evento teve grande êxito e foi bastante proveitoso.

No relatório analisado, do prefeito Vicente Pereira Guimarães (1948) pode-se observar a preocupação com o processo de expansão das escolas municipais rurais.

O orçamento de 1948 fixou em cinquenta (50) o número de Escolas Rurais Mistas. Em 2 de fevereiro, após instruções indispensáveis ao professorado rural e fornecimento do material didático necessário, foram iniciados os trabalhos escolares com a instalação de quarenta e duas (42) escolas, obtendose uma matrícula de dois mil setecentos e quarenta e nove (2.749) alunos de ambos os sexos. Em março foram instalados mais quatro, aumentando-se a matrícula para dois mil novecentos e sessenta e seis (2.966) escolares. Em abril instalou-se mais uma, a das Posses. Passou então a matrícula a dois mil novecentos e oitenta e um (2.981) alunos. Todas as escolas foram visitadas e inspecionadas durante o ano letivo findo (GUIMARÃES, 1948).

O relatório aponta a existência de 47 Escolas Municipais Rurais Mistas instaladas e 2.981 alunos de ambos os sexos em 1948, média de 63,42 estudantes por escola, sendo todas visitadas e inspecionadas no mesmo ano pelas autoridades competentes.



Ressalta-se que a estagnação econômica ocorrida em diversas cidades interioranas, nas décadas de 60 e 70, em virtude da mudança da capital do País, para Brasília e o consequente deslocamento de parte da população brasileira em busca de emprego e uma vida mais promissora, também ocorreu no Município uma vez que Brasília atraiu “a população patense, principalmente pela criação das universidades, e hoje, encontra-se uma colônia de mais de quatro mil patenses (PREFEITURA DE PATOS DE MINAS, 2004, p. 7).

Alterações na legislação educacional também foram acontecendo no País, depois dessa Primeira Semana Pedagógica ocorrida em Patos de Minas, como a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 9.394/96, e o Município procurou na medida do possível acompanhar toda essa evolução no sistema educacional primário.

4 DA NUCLEAÇÃO À MUNICIPALIZAÇÃO ESCOLAR RURAL NO MUNICÍPIO

Nas décadas de 60 e 70, do século passado houve, como já se viu, uma pequena estagnação econômica no Município motivada pela mudança da capital do País para Brasília, para onde parte da população patense se deslocou em busca de emprego e de uma vida melhor para seus filhos.

O quantitativo de edificações escolares municipais rurais, nesse período, chegou a 98 prédios escolares, que ofereciam educação primária. No ano de 1962, os distritos de Lagoa Formosa e Guimarães se emanciparam, reduzindo de forma significativa as escolas municipais rurais em Patos de Minas. Posteriormente, ainda na década de 60, o Município contava com 89 escolas municipais rurais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATOS DE MINAS, 2012).

Nos anos finais da década de 80 inicia-se o processo de encerramento das atividades nas escolas municipais rurais por falta de alunos e, conseqüentemente, o início do processo de nucleação que culminaria no fechamento de inúmeras escolas reduzindo-as ao quantitativo de oito escolas em 1998, quando, por fim, finaliza o processo de nucleação das escolas primárias municipais rurais do município de Patos de Minas.

Em 1948 havia no município de Patos de Minas 47 escolas municipais rurais ativas, porém, aparecem apenas 33 regulamentadas com lei de criação pela municipalidade. Esse desencontro de informações decorre do fato de que até a década de 60 do século XX, havia, por exemplo, em um mesmo povoado, escolas que funcionavam com apenas um professor que no período da manhã atendia uma parte dos alunos e à tarde outra classe; ocorria, também, o



funcionamento de duas escolas com nomes diferentes num mesmo prédio, sendo que cada professor era responsável por classe.

Ressalta-se, também, que até o terceiro quartel do século XX, para uma escola no Município ser denominada como tal, bastava a existência de um cômodo de uma casa, que fosse uma varanda de paiol ou mesmo um rancho coberto com capim sapê.

Havia, ainda, existência de escolas com alunos matriculados sem que houvesse funcionado um único dia, uma vez que não havia professores interessados a se deslocarem da cidade para residir no meio rural, considerando que essas escolas estavam instaladas em locais de difícil acesso, não possibilitando seu retorno ao local de origem diariamente.

De acordo com dados obtidos junto à Procuradoria-geral do município, Patos de Minas contava em 1960 com 118 professores municipais rurais atuando em 97 instituições escolares. Ocorre que a maioria desses professores (68%) não tinha formação específica para o magistério, possui apenas o primário; por sua vez os professores habilitado giravam em torno de 8,5%. Os demais possuíam ginásio ou colegial (PROCURADORIA-GERAL, 2012).

O processo de nucleação das escolas municipais rurais constituiu uma tentativa de solucionar os problemas mais evidentes das escolas campesinas, com professores sem formação adequada, executando múltiplas funções, com salas multisseriadas e, ainda, com a precariedade do espaço físico onde essas escolas estavam instaladas.

No Município esse processo consistiu em concentrar os alunos de diversas instituições escolares isoladas e com classes multisseriadas, em escolas núcleos, por meio do transporte escolar. A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer e as comunidades rurais, unidas pelo pensamento de redução de gastos para o município; melhoria da qualidade do ensino; professores mais preparados; prédios com infraestrutura adequada; oferta de classes seriadas e extensão de séries para conclusão do ensino fundamental se mobilizaram em busca dessa sonhada educação.

Dessa forma, competia à Administração Municipal dialogar com as comunidades sobre a nucleação e valorizar a participação das famílias nesse processo, sobretudo para reduzir as possíveis implicações negativas que pudesse ocorrer com o deslocamento dos estudantes das escolas com classes multisseriadas para as escolas núcleos.

Iniciado o processo de nucleação das escolas municipais campesinas de Patos de Minas, houve o fechamento de diversas escolas com classes multisseriadas, sendo os alunos transportados para as chamadas escolas núcleos municipalizadas, escolas municipais rurais



ampliadas ou construídas para esse fim e, também, para escolas municipais no perímetro urbano.

Os camponeses das comunidades rurais foram movidos pelo pensamento de que a manutenção de poucas instituições escolares e a concentração dos alunos em escolas núcleos, por meio do transporte escolar, implicaria em redução de gastos para o Município; melhoria da qualidade do ensino; separação em classes de acordo com o ano de escolaridade e maior oferta de educação ao alunado camponês, possibilitando a todos a conclusão do Ensino Fundamental.

A precariedade de inúmeras escolas rurais multisseriadas existentes, o pouco número de alunos que cada uma dessas escolas tinha, bem como a existência de professores não muito bem preparados para essa missão, foram também aspectos que contribuíram para que o processo de nucleação no Município fosse iniciado.

Assim, era imprescindível oferecer educação em classes unisseriadas e fechar as escolas isoladas de classes multisseriadas, municipais ou estaduais. No município de Patos de Minas, até o ano de 1998, foram fechadas 98 escolas municipais rurais, maior cifra alcançada depois da emancipação dos distritos de Lagoa Formosa e Guimarães em 1962. Foram ainda nucleadas sete escolas estaduais primárias rurais durante o processo de nucleação e nos anos subsequentes (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATOS DE MINAS, 2012).

Ocorre que algumas comunidades não aceitaram, de imediato, o encerramento das atividades de algumas escolas rurais, que continuaram a funcionar durante e após o processo de nucleação, como anexos de outras instituições escolares municipais ou estaduais, só fechando as portas no início do ano 2000.

Essa resistência se deve ao fato de que muitas famílias não aceitaram fechar as escolas em suas comunidades e que seus filhos fossem transportados para outras localidades, sabedores que eram da importância da escola para o desenvolvimento local.

Dessa forma, o processo de nucleação em Patos de Minas “teve início em 1990 e alcançou seu auge na administração 1997-2000” (SALES, 2007, p. 75) e as primeiras nucleações ocorreram em três comunidades do Município: Cabral, Posses do Chumbo e Santa Maria.

Scher (1996) aponta argumentos favoráveis da nucleação das escolas municipais rurais, pois essas escolas “oferecem condições mais adequadas e mais ricas, tanto quanto ao




ambiente físico (espaço, quadras, hortas), como equipamentos (vídeos, aparelhos de TV, programas), salas especiais (artes e bibliotecas) e pessoal especializado” (SCHER, 1996, p. 24). Após avaliação, a Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, de Patos de Minas, aponta uma série de vantagens e desvantagens advindas do processo de nucleação realizado no Município. Vantagens: o atendimento por série facilitou o ofício do professor; houve melhora nas relações sociais entre os alunos; a capacitação dos professores tornou-se mais simples; desvantagens: o descolamento do aluno por meio de transporte que requer manutenção constante nas estradas; o aluno ficou mais tempo afastado das comunidades onde criaram raízes (SCHER, 1996).

Apesar dessas desvantagens observadas, um fato constata o sucesso do trabalho realizado pelas escolas municipais nucleadas: “só no projeto ‘Classes Seriadas’, em todas as turmas de uma escola núcleo e em mais outras 18, atingiu-se, em 1995, a meta proposta de repetência zero” (SCHER, 1996, p. 25).

Posteriormente, em conformidade com o Decreto nº 2.118 de 8 de dezembro de 1998 e a fim de garantir a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação continuada e atualização pedagógica dos professores da rede municipal de ensino, foi instituído o Programa “Centro Municipal de Pesquisa e Formação Educacional” (CEMPEF) José Eustáquio Romão, para que a educação de Patos de Minas pudesse se destacar em toda região, assim como em outros municípios e até mesmo outros estados.

Verifica-se, contudo, que ao mesmo tempo em que se trabalhava no sentido de priorizar a educação, com o processo da nucleação escolar rural e melhoria da qualidade do ensino, iniciava-se, por outro lado, o desaparecimento da articulação entre as famílias de uma mesma região e seus professores, uma vez que esses educadores eram considerados líderes na comunidade, ao cuidarem da realização de festas religiosas, encontros de lazer das crianças e adolescentes, reuniões e outros assuntos afetos ao interesse da coletividade local. Inexistindo esse líder nas comunidades deixa também de existir benefícios que há anos vinham sendo difundidos.

O processo de nucleação no Município fez, também, com que os alunos abandonassem seus afazeres junto à família, pela falta de contato nos momentos necessários à lida do dia a dia. O fechamento das escolas fez, também, com que antigos hábitos do homem camponês deixassem de ser vivenciados, assim como o cotidiano característico das famílias da roça, relacionados à cultura local.



Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Patos de Minas e tantos outros municípios brasileiros – visando o cumprimento do artigo 5º da referida lei que dá competência tanto aos estados, quanto aos municípios para que a população tenha acesso ao Ensino Fundamental completo – , optam pela municipalização⁶ desse ensino.

Esse acesso ao Ensino fundamental, se não atendido pelos estados e municípios, dá direito ao cidadão de exigí-lo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).


Nesse sentido, para atender ao preceito legal e, ainda, para reduzir a distância do traslado dos alunos, em três sedes distritais foram municipalizadas escolas estaduais em conformidade, também, com a Lei Municipal nº 4.516, de 6 de outubro de 1997, através do regime de cooperação com o estado de Minas Gerais, transferindo, assim, para a rede municipal, escolas estaduais que ministravam o Ensino Fundamental completo.

Assim, o Poder Legislativo de Patos de Minas, de acordo com Lei Municipal nº 4.516, de 6 de outubro de 1997, autoriza a municipalização de escolas da rede pública estadual (PATOS DE MINAS, 1997).

De acordo com o Ofício nº 637/1997- GAB, endereçado ao Senhor João Batista dos Mares Guia, datado de 25 de novembro de 1997, é solicitado a municipalização das seguintes escolas do meio rural: Escola Estadual de Alagoas, com oitenta alunos; Escola Estadual Major Augusto Porto, com 333 alunos; Escola Estadual José Paulo de Amorim, com 266 alunos; Escola Estadual Frei Leopoldo, com 639 alunos.

Por sua vez, a Resolução nº 8.472, de 31 de janeiro de 1998, autorizou, conforme Lei Municipal 4.516/97, anteriormente comentada, a municipalização de diversas escolas estaduais, a seguir: Escola Estadual Frei Leopoldo, de Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), que passou a denominar-se Escola Municipal Frei Leopoldo, de Ensino Fundamental (1ª à 4ª série); - Escola Estadual de Alagoas, de Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), que passou a denominar-se Escola Municipal de Alagoas, de Ensino Fundamental (1ª à 4ª série); - Escola Estadual Major Augusto Porto, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série), que passou a denominar-se Escola Municipal Major Augusto Porto, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série); - Escola Estadual José Paulo de Amorim, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) e Ensino

⁶ A municipalização constitui em transferir encargos e serviços educacionais à municipalidade, desestatualizando escolas e possibilitando que servidores e professores estaduais e municipais convivam juntos.



Médio, que passou a denominar-se Escola Municipal José Paulo de Amorim, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) e Ensino Médio (PATOS DE MINAS, 1998).

O principal objetivo da municipalização das escolas rurais é oferecer à população camponesa o ensino fundamental completo e extinguir a multisseriação, porém, no meio urbano foi municipalizada a Escola Estadual Frei Leopoldo, que oferecia o ensino de 1ª à 4ª séries.

Para a concretização da municipalização em Patos de Minas, não foi levado em consideração posicionamentos contrários ou favoráveis dos envolvidos, levou-se em conta apenas uma decisão política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a história da educação no Brasil verifica-se que a educação rural contou por muitas décadas com o empenho e trabalho dedicado dos mestres-escolas na transmissão do conhecimento aos alunos. Esses mestres-escolas tiveram papel de destaque não só junto aos alunos, mas, também, junto às famílias e às comunidades rurais. Essa importância deve-se ao papel desse abnegado profissional que, muitas vezes, foi elemento de ligação e integração entre os habitantes das comunidades onde ensinavam.

A participação e importância dos mestres-escolas no meio rural do município de Patos de Minas puderam ser constatadas até meados do século XX, quando começaram a ser substituídos em decorrência da expansão das escolas com ensino institucionalizado.

A educação rural – muitas vezes tratada com descaso até meados do século XX – tem sido preocupação recente para alguns estudiosos que buscam analisá-la e contextualizá-la. Nesse sentido, os autores abordados no decorrer da pesquisa tiveram papel primordial para constatar que o conhecimento empírico do pesquisador, que viveu e trabalhou diversos anos no meio rural, vai ao encontro de outros estudos realizados que abordam o ensino rural no Brasil, em Minas Gerais e em Patos de Minas.

Além dos autores abordados, este estudo contou com uma pesquisa de campo junto a diversos arquivos públicos o que possibilitou corroborar documentos localizados não só com o conhecimento empírico do pesquisador como, também, com os estudos dos especialistas. Muitos documentos analisados por esta pesquisa foram utilizados pela primeira vez em trabalhos que abordam essa temática ressaltando, portanto, o valor deste estudo.



A pesquisa de campo contou com aspectos facilitadores e algumas limitações. Quanto ao primeiro aspecto, registra-se que não houve nenhum empecilho dos responsáveis pelos arquivos públicos para que o pesquisador pudesse acessar os documentos desses acervos. Por sua vez, a maioria dos arquivos públicos não se encontrava ordenado de forma adequada limitando a pesquisa ou mesmo dificultando-a. Apesar dessas limitações o resultado da pesquisa de campo pôde ser considerado positivo uma vez que possibilitou comparações entre a vivência do pesquisador e o registro de outros especialistas.


Os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados e este estudo constatou a importância dos mestres-escolas para o desenvolvimento do ensino no meio campesino do Município à medida que eram os únicos indivíduos com capacidade – mesmo que precária – a repassar um pouco de educação às crianças que não tinham condição de sair do campo para estudar na Cidade.

A pesquisa constatou, também, que a expansão da escola pública rural municipal ocorrida no período de 1941 a 1998, quando se encerrou o processo de nucleação, atravessou esse período de forma oscilante, uma vez que vários professores, indicados para esse exercício, desistiam do cargo ocupado em virtude das condições precárias que encontravam nas salas de aula, da falta de transporte adequado e moradia e, ainda, do desejo de voltar para a Cidade onde haviam se formado.

Foi, portanto, em meio a essas oscilações relacionadas à permanência dos educadores no campo, às inúmeras salas com poucos alunos é que se deu o processo de nucleação das escolas rurais primárias municipais de Patos de Minas.

A nucleação no município de Patos de Minas é um processo já sedimentado e, dessa forma, a Administração Pública possibilita que a população rural atendida pela nucleação das escolas municipais usufrua de meios de transportes adequados, em maior número e mais rápidos; de professores qualificados e de materiais compatíveis ao ensino fundamental. Esses recursos permitirão que o meio rural receba a devida atenção dos órgãos públicos e, assim, diminua a discrepância que sempre existiu no decorrer da história da educação, entre o ensino rural e o ensino urbano.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar os temas abordados e sugere estudos mais aprofundados da história da educação rural de Patos de Minas de forma que possa haver em outros estudos, mais registros que impossibilitem que parte da história da Cidade seja diluída com o tempo.



Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa provoquem discussões sobre a prática do ensino no campo, sobre o papel do educador de forma geral e sobre a história do Município, seus distritos e suas gentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939. Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1939.

BRASIL. Lei Geral Relativa ao Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: AGUIAR, José Márcio de. **Coletânea Mai da legislação federal do ensino: da reforma Benjamin Constant – 1891 à reforma Darcy Ribeiro – 1996**. vol. II. Belo Horizonte: Editora Lâncer Ltda., 1997. p. 1-19.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: AGUIAR, José Márcio de. **Coletânea Mai da legislação federal do ensino: da reforma Benjamin Constant – 1891 à reforma Darcy Ribeiro – 1996**. vol. II. Belo Horizonte: Editora Lâncer Ltda., 1997. p. 61-84.

BUFFA, Ester; PINTO, Gerson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Ed. da UFSCar; Brasília: Inep, 2002.

DURHAN, Eunice R. **A caminho da cidade**. A vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1973.

FONSECA, Geraldo. Domínios de pecuários e enxadachins. História de Patos de Minas. Belo Horizonte: Ingrabras, 1974.


FONSECA SOBRINHO, Clarimundo José da. **Relatório enviado ao Governador do Estado de Minas Gerais**. Prestação de contas do Município de Patos, do exercício de 1940, 30 abr. de 1941.

FONTOURA, Amaral. **Aspectos da vida rural brasileira**. Seus problemas e soluções. Rio de Janeiro: [s.n.], 1945.

GUIMARÃES, Vicente Pereira. **Relatório apresentado à Câmara Municipal**. Prestação de Contas. Prefeitura de Patos de Minas, 1948.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007

LEÃO, Antônio Carneiro. **Sociedade rural: seus problemas e sua educação**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1940.



LEITE, Sérgio Celani Leite. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: v. 70).

LEITE, Sérgio Celani Leite. A escola rural como valor social. **Revista Alpha**. n. 1, v. 1, p. 131-147, nov. 2000.

MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª sessão ordinária da 5ª Legislatura no ano de 1908. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes**, 1908.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, Rio de Janeiro, 1974.

PATOS DE MINAS. Decreto Municipal nº 2.118, de 8 de dezembro de 1998.

PATOS DE MINAS. Lei nº 4.516, de 6 de outubro de 1997. Autoriza a municipalização de escolas da rede pública estadual.

PATOS DE MINAS. Resolução 8.472, de 31 de janeiro de 1998. Autoriza a municipalização de Escolas Estaduais.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Decreto n. 77, de 2 de outubro de 1941. Regulamenta as escolas rurais do município de Patos de Minas.

PREFEITURA DE PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Planejamento. **Diagnóstico Sócio Econômico**, 2004.

REVISTA MINEIRA DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial**, anno 2, n. 15, p. 73, mar. 1926.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira:** limites e possibilidade do processo de nucleação em Patos de Minas (1990-2002). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2007.

SCHER, Marluce Martins de Oliveira. **A educação na rede municipal Patos de Minas (1993/1996)**. Prefeitura de Patos de Minas. Secretaria Municipal de Educação. 1996.

FONTES

CÂMARA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. Atas de 1913 e 1914

PROCURADORIA-GERAL DO MUNICÍPIO.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATOS DE MINAS.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO DE PATOS DE MINAS

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATOS DE MINAS.

MUSEU DE PATOS DE MINAS (MUP). Acervo documental de imagens do município de Patos de Minas.



CAPÍTULO 12

CABELO DURO? NÃO, O CABELO É CRESPO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR ESTRUTURA CAPILAR EM 3 MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Jessilaine da Silva Xavier, Graduanda em ciências biológicas-UGB.
Lucas Peres Guimarães, Doutorando em ensino de ciências – IFRJ.


RESUMO

Atualmente trabalhar temas transversais nas aulas de ciências, tais como os problemas das questões étnico-raciais não é comum. Mesmo sendo necessário para minimizar os impactos causados pela prática do racismo no ambiente escolar, onde não só o racismo, mas o bullying com alunos negros de cabelo crespo é recorrente. O cabelo tem uma representatividade muito grande para o contexto social e cultural, uma possibilidade seria buscar compreender a ciência do cabelo, levantando questões que levam a curiosidade do aluno como. O que dá a curvatura dos fios? Os problemas raciais são normalmente trabalhados pelas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileiras, com aulas referentes à história e cultura afro-brasileira, como o decretado pela lei (nº 11.645). Sendo mais evidenciado no dia da consciência negra, 20 de novembro. Entretanto, deveria ser mais trabalhado pelas demais disciplinas. Como vincular a ciência e as questões étnico-raciais em uma aula sem levantar novos padrões? Buscando uma alternativa para correlacionar ambos, surgiu a atual pesquisa. Que trabalhará com a metodologia dos 3 momentos pedagógicos, como mostra a síntese a seguir: No 1.º. Momento a Problematização inicial: em uma roda de conversa buscará entender se procedimentos de alteração capilar são realizados com o intuito de se enquadrar aos padrões sociais. No 2.º. Momento a Organização do conhecimento: aplicação de atividades de modo a entender problemas conceituais relacionados aos diferentes tipos de cabelo, enfatizando a composição da estrutura capilar. No 3.º. Momento a Aplicação do conhecimento: explicação complementar sobre estrutura capilar. Produção de texto crítico de como ocorre quimicamente procedimentos de alteração do fio. Finalizando, após a utilização dos 3 momentos pedagógicos, será possível a aplicação do (científico) através da química. Do social através do conhecimento das questões étnico-raciais, levando o conhecimento e a educação de modo que se alcance a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Química. Cabelo. Educação. étnico-raciais.

1. INTRODUÇÃO

A atual pesquisa busca trazer uma conexão do ensino de ciências as questões étnico-raciais, visando tornar as diferenças compreensíveis através de um ponto de vista científico fundido ao social. Expressando a intenção de entender que diferenças étnico-raciais as evidenciando em sala de aula por intermédio da ciência. Introduzindo o tema a ser trabalhado, no dia a dia do aluno, nas vivências, nos conhecimentos populares e no próprio cotidiano. Levando a entender que, são completamente naturais e normais, logo, essa relação será



auxiliada por metodologias científicas de aprendizagem alternativas, em um contexto de formação a cidadania, agregado a ciência.

Que buscará uma análise reflexiva do aluno, almejando a diminuição de possíveis pré-conceitos por falta de conhecimento. Como o relatado por Trinidad (2011). A escola ainda é um ambiente muito hostil no que se diz respeito às diferenças étnico-raciais, mas infelizmente esse assunto não tem sido enfatizado nas escolas brasileiras, mesmo que o preconceito seja nitidamente evidenciado no âmbito escolar.

É comum, por exemplo, em ambiente escolar a utilização de apelidos pejorativos aos alunos de cabelos crespos e cacheados. Um professor de biologia, Luiz Henrique Rosa, no estado do Rio de Janeiro, mapeou mais de 800 apelidos pejorativos usados por alunos em sala de aula, sendo mais de 360 ligados as questões raciais. O principal é o termo “Macaco” e suas variações. Luiz, alegou se surpreender com a quantidade e apelidos pejorativos que foram direcionadas ao cabelo. Sendo esses os de maiores ocorrências; “Cabelo duro”, “Cabelo de pixaim”, “Cabelo de cocô de rolinha”, “Cabelo de bombril”, etc. O que nos faz questionar os motivos visto que no Brasil, não tem como predominância cabelo liso, devido à miscigenação das raças. A forma do cabelo assume uma importância muito grande nas diferentes culturas, e ainda assim é pouco trabalhado em ambiente escolar como norteador de questões étnico-raciais, Jesus (2017).

A representatividade do cabelo crespo ou cacheado bem quanto aos seus conceitos: históricos, sociais, culturais e também os científicos. Deviriam ser abordados de forma positiva em âmbito escolar, visto que faz parte da miscigenação brasileira e se melhor trabalhado poderiam gerar a diminuição nos casos de preconceito nos ambientes escolares.

Jesus (2017) destaca, que existe uma grande importância em trabalhar assuntos voltados as questões étnico-raciais com os alunos da educação básica. O que não é de hábito ser trabalhado em ambiente escolar, justo durante uma fase essencial para a construção pessoal e social da criança e do adolescente. Sendo assim, o motivo da atual pesquisa, que tem como intenção não somente o objetivo de informar, mas também de resgatar ou disseminar conhecimentos importantes para o cotidiano escolar.

Considerando que os alunos da educação básica, estão em uma fase afirmação pessoal, logo, é normal uma grande preocupação com a aparência, principalmente o que se diz em relação ao cabelo, o que leva um grande número não só de adolescentes a desejar as mudanças e transformações capilares.



A então pesquisa, almeja trabalhar o ensino (científico) fundido as relações étnico-sociais, de modo que o conhecimento diminua o preconceito, bem como trazer aceitação e empoderamento cultural. Sem trazer novos rótulos ou padrões de beleza absoluta e naturalização das variações já implementadas em nossa sociedade.

O Brasil é um dos maiores países no seguimento de cosméticos capilares, os salões trazem inovações constantemente que estampam manchetes de jornais, revistas e rede sociais. Que são consumidos e apreciados pelos seus usuários para se sentirem mais aceitos, bem quanto sua própria aceitação. Oliveira (2013).


Os tratamentos químicos são procedimentos utilizados no desejo por transformação e modificação capilar. Por ser de conhecimento popular, a utilização de produtos químicos para que ocorra essas transformações e modificações no cabelo é comum a sua utilização de forma caseira, mas os salões de beleza não ficam atrás, proporcionam resultados profissionais e mais seguros para a saúde do fio. Esse alto consumo fortalece a indústria cosmética no Brasil.

Mediante a esses dados é possível inserir os conhecimentos básicos científicos, apresentados através de uma metodologia alternativa que irá vincular a esses procedimentos químicos a realidade do aluno facilitando assim o seu entendimento.

E para auxiliar o professor na implantação do conteúdo será trabalhado os três momentos pedagógicos.

Tabela 1. - Síntese das etapas dos Três Momentos Pedagógicos.

Problematização inicial:	— Vídeos dos principais procedimentos de química Capilar, utilizados em salão de beleza. — Diálogo sobre a “Insatisfação com a aparência” está ligada ao desejo de modificar o cabelo. — Abordando temas voltados a Composição e estrutura do cabelo.
Organização do conhecimento:	— Introduzir conceitos a respeito do assunto. — Realizar atividades, como trabalho em equipe com base em reportagens, resolver problemas conceituais relacionados aos diferentes tipos de cabelo e fazer perguntas contextualizadas sobre os problemas iniciais.
Aplicação do conhecimento:	— Explicação complementar, discussão e produção de texto crítico a respeito da química envolvida nos procedimentos de modificação capilar. — Apresentação do vídeo O que é Empoderamento? Por Veronica Lin, buscando conscientização de aceitação das diversas variações de cabelo, Colocando-se em plano



principal, buscando se auto desenvolver. — Atividade avaliativa final.

2. PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

No momento inicial da aula os alunos irão assistir vídeos que abordam os diferentes tipos de tratamentos e modificação capilar, do Instituto Embeleze Formação Profissional.

Aula Prática de Química (Coloração, Tioglicolato, Hidróxidos) e Transformação Capilar; <https://www.youtube.com/watch?v=ECTDjo6x2gM>.

Aula Prática de Coloração, Mechas e Luzes do Curso de Cabeleireiro Profissional Academy Hair; <https://www.youtube.com/watch?v=VdCUt59p4CI&t=32s>.

1.º Vídeo: Aborda as dúvidas a respeito de produtos e serviços, atentando a falta de conhecimento dos produtos químicos utilizados de forma caseira e até mesmo profissional, que são as principais causas dos danos químicos e queda ou quebra de cabelo. Procedimentos como: Coloração, Tioglicolato e Hidróxidos são os mais enfatizados.

2.º Vídeo: Aborda a necessidade de entender a estrutura e condição do cabelo, fazendo uma prévia análise do capilar. Observar o local que será realizado o procedimento químico, pois, agentes do local a ser realizado o procedimento pode causar reações químicas não desejadas. Procedimentos como: Coloração, Mechas e Luzes são os mais enfatizados.

O entrevistado Alexandre Liberato, do Instituto Embeleze Formação Profissional de Piracicaba. Esclarece sobre medidas prévias e o entendimento químico a respeito dos produtos a serem utilizados, as possíveis interações químicas que podem ser causadas pelo local da aplicação do procedimento, os riscos da utilização, sem ajuda profissional, bem como a estrutura e condição capilar para a realização dos diferentes tipos de procedimentos químicos que podem causar inúmeras consequências a saúde dos fios!

Em seguida, será realizada uma roda de conversa com o intuito de analisar se a “Insatisfação com a Aparência” está relacionada aos desejos de mudanças e alterações na estrutura capilar. Neste ponto os alunos irão interagir entre si, esboçando suas opiniões e até mesmo suas experiências pessoais a respeito do tema proposto. Ainda na roda de conversa serão abordados com perguntas, tais como:

- Os procedimentos de mudança capilar ajudam a melhorar a autoestima?



- Tinturas tonalizantes e escova comum exercem mudança permanente no fio? Justifique a resposta?

- Os diferentes tipos de alisamento e luzes, modificam permanentemente o fio capilar?

Nesse ponto os alunos relatarão suas próprias experiências a respeito do assunto. Situações vividas e praticadas pelos mesmos, momentos do cotidiano, do dia a dia, bem quanto a conhecimento popular e também exteriorizar o conhecimento recém adquirido nos vídeos, que outrora acabara de assistir.

Logo em seguida, perguntas mais elaboradas irão ser aplicadas pelo professor, de modo a desejar vincular o tema trabalhado a um conceito mais científico e verificar o grau de assimilação dos alunos ao conteúdo a ser abordado.

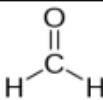
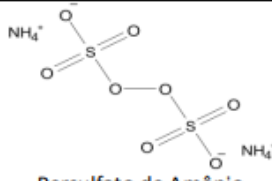
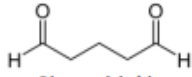
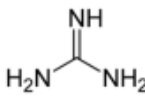
- Qual é a composição e estrutura dos cabelos?
- Como ocorre a alteração da estrutura do capilar de forma temporária no fio no caso da escova sem química?
- A alteração da estrutura do fio capilar de forma permanente, por intermédio de produtos químicos ocorre de que maneira?

Já nesse momento da aula, os alunos por não terem conhecimento o suficiente para responderem as questões acima, apresentarão dificuldades para formular suas respostas. Professor será o intermediador de correlação do conteúdo trabalhado anteriormente, com o atual. Logo, os alunos poderão verificar aplicação de um conteúdo ao outro, facilitando a sua assimilação e conseqüentemente compreensão.

3. ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:

Nesse segundo momento, será mostrado aos alunos um quadro de fórmulas das principais substâncias aplicadas nos cabelos. Onde irão observar e fazer suas ligações de correlação ao conteúdo já trabalhado na roda de conversa, porém, agora visualizando os procedimentos em suas fórmulas químicas.

Figura 1 - Quadro de fórmulas das principais substâncias aplicadas nos cabelos.

H_2O_2 Água Oxigenada ou Peróxido de Hidrogênio	 Formol, Metanal, ou Formaldeído	NH_4OH Amoníaco ou Hidróxido de Amônio	 Persulfato de Amônio	$HSCH_2COO^-NH_4^+$ Tioglicolato de Amônio
 Glutaraldeído ou pentan-1,5-dial	$NaOH$ Hidróxido de Sódio	NH_3 Amônia	 Guanidina	$HSCH_2CO_2H$ Ácido Tioglicólico (grupo mercaptano)

Fonte: Oliveira (2013).

Baseando-se em que nesse momento os alunos já possuem um conhecimento de nível científico maior. Buscará respostas mais pautadas e críticas e após visualizar o quadro acima trabalhando na atividade a seguir.

ATIVIDADE


Tendo em vista Proteína é uma macromolécula, onde ocorre Ligação peptídica é a interação entre duas ou mais moléculas menores de aminoácidos responda as perguntas a seguir:

1. O cabelo formado basicamente por proteína, o que é proteína?
2. O que seria ligação peptídica?
3. O que dá a curvatura dos fios?

Ainda na roda de conversa o professor irá trabalhar com a turma de forma a tentar levar os alunos a responderem as perguntas da atividade, corrigindo, explicando as dúvidas as perguntas e até mesmo nas questões em que os alunos apresentarem um nível maior de dificuldade ajuda-los a responderem afim de conseguirem assimilar os pontos abordados por eles, tentando uma aproximação a realidade científica

4. APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO:

Explicando quimicamente o cabeloo professor de forma expositiva explicará os seguintes contextos. Se você tem cabelo cacheado ou crespo, o que o torna assim é a proteína: a queratina. A forma como está disposto na estrutura faz toda a diferença. “O cabelo cacheado tem esse formato porque a queratina em seu córtex, que é a estrutura interna do cabelo, se



distribuí de forma elipsoidal. A distribuição da queratina, proteína formada por aminoácidos, vitaminas e minerais que dão ao cabelo sua curvatura.

A pele também contém queratina, que é produzida por uma célula chamada queratinócitos. Mas, como o mencionado, a queratina quem dá forma aos cabelos. Por exemplo, se for distribuída uniformemente, o fio será grosso e liso, como os asiáticos. Como essa distribuição é mais de um lado do que do outro, o cabelo fica cacheado ou crespo e, finalmente, quando a queratina fica quase completamente de um lado e nada do outro, o fio adquire mais curvatura ao se tornar cacheado ou crespo, o que é mais comum na raça negra. explica Valcinir Bedin, dermatologista, tricologista e presidente da Sociedade Brasileira do Cabelo. (2019)

Na fibra capilar, encontramos proteínas específicas com alta cristalinidade, chamadas de α -queratina. Porque sua estrutura é em forma de α -hélice. Essa estrutura espiral é mantida graças às ligações de hidrogênio formadas entre os grupos de hidrogênio e oxigênio. N-H e C = O, respectivamente, separados por quatro aminoácidos. Oliveira (2013).

Para a finalizar, um último vídeo será apresentado aos alunos com intensão de trazer um olhar de empoderamento pessoal. Que explica o que é uma pessoa empoderada na íntegra, mostrando a origem da palavra, que as escolhas e decisões devem ser realizadas por si mesmo, não para agradar o próximo ou se enquadrar em um padrão. Tendo a autonomia das suas escolhas bem como as responsabilidades. Colocando-se em plano principal, buscando se auto desenvolver.

O que é Empoderamento? Por Veronica Lin.
<https://www.youtube.com/watch?v=oYw3lBuYAZs>.

Logo, será solicitado um texto crítico aos alunos, com o seguinte tema:

O cabelo ea química. Solicitando, que expliquem qual é o vínculo? Verificando assim se o que trabalhará em sala de aula foi absorvido. Visto que os alunos já possuem agora suas conclusões pessoais e científicas a respeito do tema. Com o texto dos alunos, o professor irá ver se foi compreendido a parte química e científica, a importância de conhecer os processos químicos e também como foi a aceitação das questões étnicos-raciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As relações étnico-raciais, também podem ser tratadas em um ponto científico, de modo a minimizar os impactos causados em crianças e adolescentes, visto que essa forma de aplicação ao conhecimento não é abordada em âmbito escolar. Sendo assim uma aula que seria de conteúdo mais teórico, acaba se tornando mais dinâmica, fluida e inclusiva. Pois, os alunos trabalham com os vínculos abordados e a compreensão do conteúdo, não se torna massiva.

Muito pelo contrário! Durante o desenvolver dos três métodos pedagógicos, os objetivos almejados são alcançados e os meios digitais para aplicação de conteúdo, nos casos dos vídeos fazem com que o professor, esteja mais próximo da realidade dos alunos já que os mesmos têm uma afinidade muito grande pelos meios digitais.

A utilização dos meios digitais é fomentada positivamente no ponto em que abordamos empoderamento. Muitas celebridades e influências digitais tem trabalhado com temas como o empoderamento nas redes sociais. Isso ajuda muito no intuito de desbancar padrões de beleza, principalmente sobre os cabelos.

Logo, os alunos que não tinham conhecimento sobre o “Empoderamento”, só de buscar o tema trabalhado em sala em alguma rede social encontrará centenas de movimentos que buscam desbancar esse conceito equivocado de que um padrão específico é o ideal. A era digital é um parceiro nesse quesito, o professor terá os meios digitais como aliado para facilitar a aplicação de conteúdo.

Por fim, tratar temas transversais nas aulas de ciências, onde será trabalhado o lado científico, o lado étnico-racial e moral em um formato de aula alternativa que modificará a visão do aluno no que se diz respeito a ciência.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Jesus, C.A.F.; Messeder, J.C.; **QUÍMICA, CABELO E EMPODERAMENTO NEGRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO.**; Simpósio Brasileiro de Química. 2017.

Verrangia, D.; Silva, P.B.G.; **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.**; Universidade Federal de São Carlos. 2010.

Gomes, N. L.; **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra, (Coleção cultura negra e identidades) 2019.**



Daflon, V. T.;Carvalhães, F.; Junior J. F.; **Sentindo na Pele: Percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil** Dados - Revista de Ciências Sociais, vol. 60, núm. 2, 2017.

Trinidad, C. T.; **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de educação infantil.**; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Silva, P. B. G.; **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.**; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.; 2007.

Borges, M. M. C.; Borges K, B.; Pinheiro, P. C.; **“Luzes” capilar: dos salões de beleza à educação química.**; Química e Sociedade.; 2017.

OLiveira, V. G.; **Cabelos: uma Contextualização no Ensino de Química.**; UNICAMP – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INCENTIVO À DOCÊNCIA SUBPROJETO QUÍMICA – 2013.

Sinpro minas.; **bullying em escola do Rio de Janeiro.**; Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. 2014.

Bonfim, D. D. S.; Costa, P. C. F.; Nascimento, W. J.; **A ABORDAGEM DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO ESTUDO DE VELOCIDADE ESCALAR MÉDIA.**; Experiências em Ensino de Ciências V.13, No.1 2018.

Bedin, B.; **Como cuidar dos cabelos crespos no verão.**; BWS Journal. 2019fev.

BUCHMANN, D.; **Cabelo crespo tem história: você conhece a origem desse tipo de fio?** Revista Donna, 2019



CAPÍTULO 13

REPRESENTAÇÕES DAS “DIVERSIDADES”: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE IMAGENS PARADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Jeniffer Sabrina Machado, Unioeste

Katiane Pompermayer, UTFPR

Natália Lima Lira, UTFPR

Camila Beatriz Kummer Fochezatto, UTFPR

Maristela Rosso Walker, UTFPR

RESUMO

As análises de livros didáticos são imprescindíveis na compreensão da abordagem dos conteúdos em sala de aula, visto que, ainda são os principais instrumentos utilizados pelos docentes, além disso, dificuldades ocorrem em relação a abordagem de temáticas relacionadas à diversidade, com isso, há uma necessidade em avaliar esses materiais, na medida que a aquisição de conceitos e valores podem acontecer de forma subliminar por meio da utilização dos livros didáticos. A utilização de imagens representativas nos livros didáticos, proporciona aos alunos uma melhor compreensão, e gera uma identificação quando feita de maneira inclusiva, sendo de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, objetivamos analisar se os livros didáticos de Ciências aludem a questão das diversidades em suas ilustrações/imagens. Pretende-se responder a seguinte questão: Como os livros didáticos abordam a questão das diversidades em suas imagens? A metodologia do trabalho consistiu em uma análise semiótica de imagens paradas dos livros didáticos de Ciências, do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental anos finais, do “Projeto Araribá Ciências” de Maria Rosa Carnevalle do ano de 2014, com o intuito de identificar as diversidades presentes, além da sua frequência de ocorrência ao longo destes, como a presença de negros, índios, brancos e outras etnias, sendo eles, crianças, mulheres ou homens. Os resultados encontrados evidenciam que os livros de ciências do 8º e 9º ano demonstram uma maior inclusão em suas imagens/ilustrações da cultura negra, em relação aos livros do 6º e 7º ano, que trouxeram a cultura branca como destaque. Já outras etnias estavam presentes de forma significativa em quase todos os livros, exceto no 8º ano. Em relação à cultura indígena, esses aparecem de forma tímida, praticamente invisível e estereotipada. Pessoas com necessidades especiais aparecem em evidência no livro do 8º ano, enquanto isso, as mulheres em função de destaque social aparecem de forma positiva no livro do 9º ano. Portanto, podemos observar que as inclusões foram feitas de forma equilibrada sobre vários aspectos sociais em todos os livros, contudo a cultura indígena aparece ainda de forma estereotipada e praticamente invisível como a própria eurocêntrica faz questão de nos relatar.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Formação de professores; Ensino de Ciências; Diversidade e Inclusão; Análise Semiótica.

O LIVRO DIDÁTICO E AS DIVERSIDADES

Historicamente, o livro didático tem sido um instrumento de grande valor educacional desde o período colonial no Brasil (RIBEIRO, 2003). Nos últimos anos, os professores da educação básica, inclusive os de Ciências, têm utilizado diferentes materiais em suas aulas,



mas o instrumento de referência na prática docente continua sendo o livro didático e é por meio deste, que podemos verificar a presença de diversas imagens relacionadas a curiosidades, interesses, demonstrações, ideias, explicações e descrição de fenômenos (GOUVÊA e MARTINS 2001). Por ser um importante meio de comunicação, o livro didático devido a sua linguagem visual pode desencadear alguns fatos de caráter discriminatório, pois segundo Martins, Gouveia e Piccinini (2005) “as imagens se comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras”.

Ao longo dos anos, o livro didático vem se mostrando uma ferramenta capaz de provocar e nortear mudanças e um possível aperfeiçoamento na prática pedagógica, devendo estar sempre conectado à realidade da comunidade em que o aluno está inserido, tornando-se indispensável que estes materiais representem a heterogeneidade da população a qual abrange (ALBUQUERQUE, 2002). Segundo Bakhtin (1992), a utilização de imagens nos livros didáticos é considerada uma linguagem não verbal, o seu uso faz com que procuremos um significado para o contexto em que foi empregado, com isso, podemos analisar a relação entre a linguagem visual e o conteúdo. Portanto, é de suma importância a identificação das imagens para a divulgação de temáticas referentes a diferentes culturas e a relação existente entre estas e os conteúdos abordados.

Dessa forma, a fim de evitar que os livros didáticos contribuam para a propagação de preconceitos e que sejam materiais que ajudem e sensibilizem os alunos sobre a importância do respeito ao próximo e do reconhecimento das diversidades, alguns requisitos são avaliados, como a não utilização de estereótipos, preconceitos de gênero e diversidade sexual, tudo isso, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implantado pelo decreto nº 91.542/1985. E foi a partir da Lei n. 10.639/2003, que temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira tornaram-se obrigatórias (ABRAMOWICZ, 2011). Mas foi somente após a aprovação dessa lei que altera a Lei nº 9.394/96, que os currículos escolares da rede pública e privada de ensino, passaram por uma reestruturação na qual se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”, visando principalmente a adequação dos conteúdos curriculares (PEREIRA, 2004).

Em março de 2008, a Lei nº 11.645, altera a Lei nº 9.394/96, e estabelece a inclusão da cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino. Nesse momento, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” passa a integrar o conteúdo programático em todo âmbito escolar. O parágrafo primeiro do Art. 26-A estabelece que, o conteúdo incluirá diversos aspectos da história da cultura que caracterizam a formação da população brasileira,



a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, bem como a cultura negra e indígena brasileira e, também o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Em julho de 2010, instituiu-se o Estatuto da Igualdade Racial, regido pela Lei nº 12.288, que prevê a inclusão do negro em todos os grupos sociais, assegurando o direito a saúde, educação, cultura, lazer, acesso à terra, moradia, trabalho, meios de comunicação, acesso à justiça e segurança, além do financiamento das iniciativas da igualdade racial (BRASIL, 2010). Para Gomes (2005), a inclusão de novos conteúdos curriculares, abre caminho para as discussões sobre relações raciais na escola, promovendo a construção de uma educação antirracista.

Nas duas últimas décadas, a temática diversidade vem sendo discutida devido ao aumento das lutas identitárias, culturais, étnicas e raciais. Sabemos, que o Brasil é considerado um país multicultural, ou seja, composto por uma variada diversidade étnico-cultural que segundo Santos e Salgado (2009), pode ser definida como “um misto de pessoas com identidades grupais diferentes dentro de um mesmo sistema social”. Com isso, conviver, respeitar e promover a diversidade é fundamental para que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, além de combater o preconceito e a discriminação em relação à cor, gênero, deficiência, orientação sexual, crença ou idade. A diversidade se manifesta nessa pluralidade de identidades, que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem, não só o Brasil, mas toda a humanidade. Essas pessoas buscam o seu espaço na sociedade e o respeito às suas particularidades, como por exemplo discussões sobre gênero e diversidade, sendo eles negros ou índios, porque estes possuem necessidades também no universo escolar (TREVISAN, 2013).

Constatando essa diversidade cultural existente em nosso país, o processo da escolha dos livros didáticos que serão utilizados pelos professores, são inquestionáveis nesse processo de inclusão de diferentes culturas no ambiente escolar. O multiculturalismo defende os movimentos culturais que valorizam a diferença como a expressão da identidade, do movimento de ideias, conquista de direitos, visando dessa forma o reconhecimento das diferenças e a diminuição das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais das minorias (SEMPRINI, 1999).



Essa preocupação com a questão da inserção “do outro”, “do diferente” nos livros didáticos por meio de uma linguagem visual, faz com que as diferentes culturas presentes nas escolas sejam respeitadas, sejam elas raciais, de gênero ou sexuais, dessa forma, esses alunos têm o direito a uma inclusão que inicie a partir do principal instrumento didático utilizado pelos docentes, fazendo com que suas diferenças e peculiaridades sejam respeitadas e atendidas, pois somente dessa forma, buscando o respeito pelas diferenças, que podemos proporcionar aos estudantes um ensino inclusivo, que preze pelo seu bem estar e pela sua qualidade de vida (SILVA e SILVA, 2009), visto que:

[...] não se trata apenas de uma questão conceitual. Conceber o “outro”, o “diferente” a partir do conceito de diversidade ou diferença tem implicações teórico-práticas. No campo do currículo escolar – concebido ou vivido – a opção a ser feita pode fazer da educação um processo de diminuição do outro ou de reconhecimento da alteridade do outro como legítimo outro – diferente de mim, de nós (SCHUCHTE; CARVALHO, 2016, p.525).


Atualmente, para refletirmos os avanços e permanências de ideias frente ao racismo, a discriminação e a intolerância étnico-racial, é relevante investigarmos se há ou não mudanças de repertórios das representações quanto à diferença por meio dos livros didáticos (ZUBARAN & SILVA, 2012).

Nessa perspectiva, esse trabalho busca responder a seguinte questão: Os livros didáticos de Ciências aludem a questão da diversidade étnico-racial, cultural e social em suas ilustrações/imagens? A partir disso, discutir o processo de inclusão de homens, mulheres, brancos (as), negros(as), indígenas e outras etnias, por meio da utilização das imagens dos livros didáticos de Ciências do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental anos finais, buscando analisar esse instrumento didático através da linguagem visual, verificando se há inclusão de diferentes culturas e quais os papéis que as mesmas desenvolvem ao longo dos conteúdos.

OS LIVROS DE CIÊNCIAS EM CONTEXTO

Para o levantamento dos dados da pesquisa sobre as imagens utilizadas nos livros didáticos no ensino de ciências, foram analisados os livros didáticos de Ciências do “Projeto Araribá” (CARNEVALLE, 2014) do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, utilizado pelos professores da rede pública de ensino, com período válido para os anos de 2017 a 2019.

As análises dos livros didáticos foram feitas a partir da metodologia de Análise Semiótica de Imagens Paradas, que segundo Santaella (1983) e Penn (2015), tem como objetivo investigar todas as linguagens possíveis, ou seja, examina os modos de construção de todo e qualquer fenômeno de significação e de sentido. Ela abrange toda espécie de



linguagem pela qual podemos nos comunicar, seja por gestos, desenhos ou sons, não apenas por meio da linguagem verbal, ou seja, qualquer coisa que se manifeste, faça referência ou que signifique alguma coisa a alguém. A imagem é considerada um signo e devido a isso, representa algo que precisa ser lida e interpretada, uma vez que ajuda a construir sentidos para aquilo que se observa. Para Penn (2015):

[...] embora as imagens, objetos e comportamentos podem significar, e de fato, significam, eles nunca fazem isso autonomamente: “todo sistema semiológico possui uma mistura linguística”. Por exemplo, o sentido de uma imagem visual é ancorado pelo texto que o acompanha, e pelo *status* dos objetos, tais como alimento ou vestido, visto que sistema de signos necessitam “a medição da língua, que extrai seus significantes (na forma de nomenclatura) e nomeia seus significados (na forma de usos, ou razões)” (p. 321).

A captura das imagens/figuras/ilustrações dos livros, foram utilizadas câmeras de celulares. Dessa forma, a pesquisa consistiu na observação e quantificação das imagens dos livros didáticos citados anteriormente, sobre as etnias presentes, sendo analisados os papéis socioculturais que foram atribuídos aos homens, às mulheres e crianças negros(as), brancos(as), índios(as), verificando a presença dos mesmos nas imagens/ilustrações evidenciadas pelos livros didáticos, separando-as com o auxílio de tabelas, para uma melhor visualização e compreensão dos dados obtidos. Nas imagens/figuras/ilustrações que representavam seres humanos, foram analisadas como essas pessoas estão, ou seja, se haviam retratos ou representações de negros, indígenas, brancos, mulheres, homens, ou pessoas com necessidades específicas, sendo estas utilizadas de forma inclusiva, e não de forma estereotipada.

ANÁLISE SEMIÓTICA DE IMAGENS PARADAS NOS LIVROS DE CIÊNCIAS

A análise dos livros didáticos do “Projeto Araribá” de Ciências do 6º e 7º ano, que tem como autora Maíra Rosa Carnevalle (2014), tem como unidades temáticas: Os Biomas; A estrutura da terra; O Solo; A Água; O Ar e os Materiais. No que diz respeito a análise do livro didático do 6º ano, as tabelas 01 e 02 apresentam os seguintes resultados:

Tabela 01 - Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica, social e inclusiva observada no livro de Ciências do 6º ano do ensino fundamental II, seguindo padrões propostos pelo IBGE, onde “pretos e pardos” são considerados negros.

	Branco	Negro	Indígena	Outras etnias
Homem	37	12	0	1
Mulher	18	5	0	3
Homem em função doméstica	0	0	0	0
Mulher em funções de destaque social	1	0	0	0
Negro em função de destaque social	0	0	0	0
Mulher com necessidades específicas	0	0	0	0
Homem com necessidades específicas	0	0	0	0

Fonte: Autoras, 2020.

Como podemos observar na tabela acima, o livro de ciências do 6º ano, mostra que em relação às imagens analisadas, 50 eram representadas pela figura masculina e 26 pela figura feminina, dentre estes, brancos, negros e de outras etnias compõe a amostra, com destaque para a imagem de uma mulher branca realizando sua função de pesquisadora (Figura 01).

Figura 01: Mulher branca em função de destaque social.



Fonte: Carnevalle, 2014.

No entanto, nenhuma imagem foi verificada representando homens ou mulheres negras em uma função de destaque social. Além disso, imagens com homens em função doméstica também não puderam ser observadas.

Dessas imagens/ilustrações, 56 delas eram representadas por pessoas de cultura branca e 24 da cultura negra e somente 4 representavam outras etnias. Merece destaque nessa pesquisa, o número inexistente de imagens representando a cultura indígena, e além disso, pessoas com necessidades especiais também não aparecem nas imagens do livro do 6º ano (CARNEVALLE, 2014) mostrando que ainda os livros didáticos precisam passar por avaliações mais rigorosas quanto a questão da inclusão, demonstrando respeito e reconhecimento frente às diversidades, sejam elas culturais, raciais, sexuais ou de gênero. A seguir, algumas imagens/ilustrações nos mostram a inclusão de brancos e negros em momentos de aprendizagem com seus professores ao ar livre (Figura 02).

Figura 02: Brancos e Negros na mesma imagem em momento de aprendizagem.



Fonte: Carnevalle (2014)

O livro do 6º ano, também nos traz, mesmo que de forma ainda pouco significativa, algumas ilustrações representando o multiculturalismo, ou seja, evidenciando a pluralidade de identidades presentes no ambiente escolar, fazendo com que dessa forma os estudantes possam ser representados na sua maioria (Figura 03).

Figuras 03: Diferentes etnias unidas no ensino e aprendizagem



Fonte: Carnevalle (2014)

Cabe destacar, que algumas poucas imagens não foram contabilizadas, devido à falta de nitidez das imagens/figuras/ilustrações, tornando a identificação e análise praticamente impossível.

Seguindo com a análise, o livro do Ciências do “Projeto Araribá” do 7º ano, apresenta seu conteúdo dividido em unidades, sendo elas: A explosão da vida; Evolução biológica; A classificação dos seres vivos; O reino das plantas I; O reino das plantas II; Animais invertebrados; Animais vertebrados e Relações entre os seres vivos. O resultado da análise das imagens está na sequência do trabalho, como mostra a tabela 02:

Tabela 02 - Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica, social e inclusiva observada no livro de Ciências do 7º ano do ensino fundamental II, seguindo padrões propostos pelo IBGE.

	Branco	Negro	Indígena	Outras etnias
Homem	25	11	1	3
Mulher	7	3	1	5
Homem em função doméstica	0	0	0	0
Mulher em funções de destaque social	3	0	0	0
Negro em função de destaque social	0	1	0	0
Mulher com necessidades específicas	0	0	0	0
Homem com necessidades específicas	0	0	0	0

Fonte: Autoras, 2020.

Foram encontradas no livro didático de Ciências do 7º ano, tendo como personagem principal a figura do homem, aparecendo 40 vezes, sendo 25 brancos, 11 negros, 1 indígena e 3 de outras etnias. Enquanto a mulher aparece somente 16 vezes, sendo 7 brancas, 3 negras, 1 indígena e 5 de outras etnias. O número de imagens representadas por pessoas da cultura negra é maior em relação ao livro do 6º ano, pois 14 imagens/ilustrações são de pessoas dessa cultura, 32 são de pessoas de cultura branca. Além disso, duas imagens retratam a questão indígena, representando um aumento, mesmo que mínimo em relação ao livro do 6º ano, da inclusão de imagens da cultura indígena.

Também podemos observar que as imagens/ilustrações não apresentam nenhum homem em função doméstica e apenas 3 mulheres em função de destaque social, sendo elas todas brancas. Além disso, apenas um negro aparece em função de destaque social. O livro

não apresenta nenhuma imagem/ilustração de mulher ou homem com necessidades específicas, assim como aconteceu e foi destacado anteriormente no livro do 6º ano.

Mesmo que esse número ainda seja um número baixo, no que diz respeito a imagens evidenciando a inclusão da cultura dos negros, neste livro ela foi feita de forma significativa (Figura 04).

Figura 04 – Inclusão da cultura negra no cotidiano.

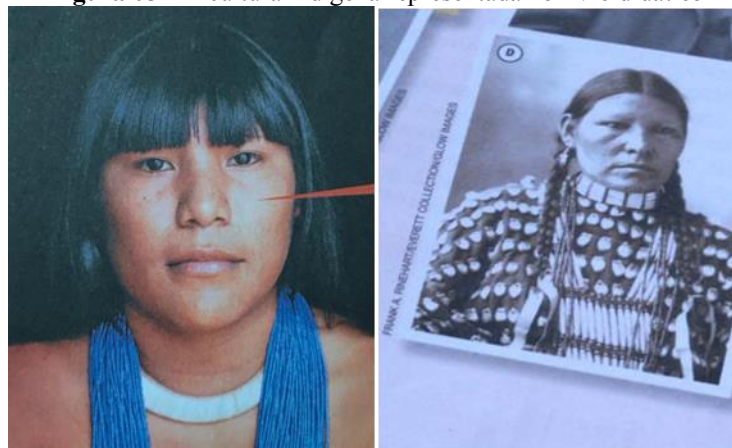


Fonte: Carnevalle (2014).

A figura faz menção as questões científicas da inexistência de raças biológicas na população humana, e também traz o homem negro representando todas as pessoas acima de 60 anos que precisam se vacinar contra a gripe.

Na figura 05 é possível observar a cultura indígena sendo representada por um homem e uma mulher no livro, apesar de encontrarmos imagens que representam essa cultura, são poucas comparadas a figura de homens e brancos. Mas representam um pouco da inclusão de outras culturas nos livros didáticos e na sociedade.

Figura 05 - A cultura indígena representada no livro didático



Fonte: Carnevalle (2014).

Na figura 06, observa-se a imagem de uma pesquisadora, uma das poucas imagens que mostram a mulher em um papel social importante, esse lugar normalmente é representado por homens, representando a desigualdade na sociedade. Sendo assim, essa imagem representa que diversas mulheres podem ocupar grandes cargos e funções de destaque.

Figura 06 - Mulher como destaque na área da pesquisa.



Fonte: Carnevalle (2014).

A figura 07 representa uma diversidade cultural na área da ciência e da pesquisa, podemos observar dois homens, sendo eles um branco e um negro, além disso a presença de uma mulher branca, através disso podemos perceber um aumento da representação da diversidade de culturas nos livros didáticos, o que representa também um aumento da diversidade cultural na sociedade e enfocando nas escolas e salas de aula, através dessa representação presente nos livros os alunos podem se sentir mais próximos da realidade e inclusos na sociedade de forma geral.

Figura 07 - Diversidade de culturas na área da pesquisa



Fonte: Carnevalle (2014).

A partir do levantamento de dados, podemos constatar a preocupação dos autores em apresentar a diversidade cultural nas imagens/ilustrações, entretanto a representação da cultura negra aparece de forma muito sucinta no livro do 6º ano, que traz a imagem do “homem

branco” evidenciado em várias atividades profissionais. Também não foi observado nenhuma imagem que representasse a cultura indígena neste livro. Já ao que se refere ao livro do 7º ano, embora tenha sido encontrada apenas duas imagens de indígenas, os autores trouxeram de forma mais abrangente a cultura negra em suas imagens do que o livro anterior.

O livro “Projeto Araribá Ciências – 8º ano” apresenta o conteúdo dividido nas unidades: O ser humano e a organização do corpo; Nutrientes e sistema digestório; Sistema cardiovascular, linfático e imunitário; Sistemas respiratório e urinário; Sistemas nervoso e endócrino; Os sentidos e os movimentos; Adolescência e reprodução humana; e, Genética. Com relação à análise das imagens paradas que representam as diversidades étnicas tem-se o resultado da tabela 3:

Tabela 3 - Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica, social e inclusiva observada no livro de Ciências do 8º ano do ensino fundamental II, seguindo padrões propostos pelo IBGE.

	Brancos	Negros	Indígenas	Outras etnias
Homem	31	41	0	0
Mulher	31	34	0	0
Homem em função doméstica	1	0	0	0
Mulher em funções de destaque social	4	0	0	0
Negro em função de destaque social	0	1	0	0
Mulher com necessidades específicas	6	0	0	0
Homem com necessidades específicas	3	0	0	0

Fonte: Autoras, 2020.

Havia apenas duas imagens de grupos familiares, sendo uma família branca abrindo as unidades do livro com o tema “O ser humano e a organização do corpo”, e uma família negra na unidade que traz o tema “Genética” (Figura 08).

Figura 08 - Imagens representando a diversidade étnica nos livros didáticos de Ciências.



Fonte: Carnevalle, 2014.

Foram observadas diversas imagens de grupos de jovens e adultos, que na sua maioria ilustram a diversidade étnica, social e cultural. Visto que as imagens não representam a auto declaração pessoal, não é possível determinar em percentual exato o número de pessoas negras ou brancas e a análise foi baseada em características específicas observadas em populações de negros de origem Africana (Figura 09).

Figura 09 - Imagens extraídas no livro didático representando a diversidade entre os jovens.



Fonte: Carnevalle, 2014.

Ainda como apresentado em tabela, o livro reserva espaço para imagens que retratam a inclusão de pessoas com necessidades específicas. A foto de capa retrata a inclusão na prática de esportes, e em unidade posterior a presença da mulher com síndrome de Down inserida no mercado de trabalho (Figura 10). Ainda no contexto da inclusão, destaque para o homem negro palestrando para um grupo de pessoas e a presença feminina na produção científica (Figura 11). Embora a Lei nº 9.394/96, estabeleça a inclusão da cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino, neste livro não foram encontradas imagens que pudessem representar essa etnia.



Figura 10 - Imagens evidenciando a inclusão de pessoas com necessidades específicas no esporte olímpico e no mercado de trabalho.



Fonte: Carnevale, 2014.

Figura 11 - Imagens evidenciando o homem negro em posição de destaque social e mulher no mercado de trabalho respectivamente.



Fonte: Carnevale, 2014.

Em páginas específicas denominadas “Pensar Ciência”, entre uma unidade e outra, o livro ainda propõe algumas reflexões bem pertinentes no que se refere a figura do negro no contexto histórico social. Nesse caso, aborda a temática “Ciência e preconceito”, trazendo a história do psicólogo americano Henri Goddar, que traduziu o teste de Binet (teste de inteligência) para o inglês e passou a aplicá-lo em imigrantes que almejavam entrar nos Estados Unidos. Segundo Edwin Black, em seu livro “A guerra dos fracos”, a forte política eugenista do início do século XX, ganhava uma potente ferramenta com base científica para justificar as atrocidades realizadas com imigrantes negros e pobres. Em destaque, também foi observado o papel da mulher na ciência trazendo dados do censo de 2010 com indicativos da presença da mulher em percentual de igualdade com o homem no que se refere ao número de pesquisadores no Brasil. Nesse momento destaca a premiada cientista Beatriz Barbuy, do

Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo (IAG-USP).

Quanto ao livro “Projeto Araribá Ciências – 9º ano” tem seu conteúdo dividido nas unidades: Propriedades da matéria; A matéria; Substâncias e misturas; Grupos de substâncias e reações químicas; Força e movimento; Energia; Calor e temperatura; Ondas: som e luz; Eletricidade e magnetismo. Em relação a análise de imagens paradas que representam as diversidades e diferenças tem-se o resultado da tabela 4.

Tabela 4 - Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica, social e inclusiva observada no livro didático de Ciências do 9º ano do ensino fundamental II.

	Branco	Negro	Indígena	Outras etnias
Homem	19	11	0	3
Mulher	14	6	1	2
Homem em função doméstica	3	0	0	0
Mulher em funções de destaque social	8	4	0	1
Negro em função de destaque social	4	7	0	0
Mulher com necessidades específicas	1	0	0	0
Homem com necessidades específicas	1	1	0	0

Fonte: Autoras, 2020

Assim como no livro anterior, a autora busca colocar espaços reservados à reflexão e inclusão daqueles que a muito custo chegaram em postos de destaque, o livro traz a sessão “Pensar Ciência” que cita e conta a histórias de superação de nomes como: Rosalind Franklin, Marie Curie, André Rebouças e Alan Turing. Nas sessões de R. Franklin e M. Curie podemos ver a luta de mulheres que foram pioneiras na ciência em uma época de destaque exclusivamente masculino e todos os obstáculos e injustiças sofridos, e sua contribuição para a ciência. Na sessão de A. Rebouças, podemos ver a história de um cientista brasileiro negro que foi o criador dos torpedos navais e posterior lutador/apoiador da causa abolicionista. Na sessão de A. Turing é possível conhecer a história trágica do pai da computação, que sofreu com represálias por ser homossexual, em uma época de intolerância em que era considerado




crime ter relações homo afetivas. A autora ainda traz uma sessão destinada exclusivamente à deficiência visual, onde existem informações e reflexões sobre acessibilidade. Pela amplitude da diversidade étnica, cultural e religiosa do Brasil, torna-se um desafio abordar questões que envolvem a diversidade no ambiente escolar. Drucker (1993) afirma em seu trabalho que, devido ao país ter sido colonizado por muitas etnias distintas, como europeus, asiáticos e africanos, os brasileiros encontram-se inseridos num cenário multicultural. Sendo assim, as relações entre educação e cultura nos convidam a refletir e questionar sobre o multiculturalismo num âmbito global da realidade nacional e de cada local em que estamos inseridos (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Walker (2012) menciona ainda que, a escola é atingida por inúmeros discursos, dentre os quais estão a emancipação, o multiculturalismo e o interculturalismo com tendências liberais ou críticas. Segundo Santos (2003) o termo multiculturalismo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global, variando as noções, sendo que nem todas possuem sentido emancipatório. Para Moreira (2013) no Brasil, o multiculturalismo apresenta uma configuração própria, pois foi construído com uma base cultural muito forte, tendo sua história trágica e dolorosa marcada principalmente pelos grupos indígenas e afrodescendentes que foram eliminados ou escravizados pela negação da sua identidade.

Segundo Cruz (2005) a educação brasileira é pautada em um sistema educacional que se preocupa em educar brancos, graças ao eurocentrismo, fazendo com que as demais etnias e religiões fiquem marginalizadas, assim, como toda a carga cultural que os acompanha, e isso inclui as representações nos livros didáticos. A partir de estudos, Gayan e Garcia (1997) inferiram que os livros didáticos influenciam de maneira muito pontual nos currículos das escolas. Visto que estes livros são utilizados como guias, e, por muitas vezes, como único material didático disponível por muitos docentes.

Partindo desse pressuposto, e seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de ciências e biologia devem assegurar que o patrimônio sociocultural seja valorizado e reconhecido, sem passar por quaisquer medidas discriminatórias, da mesma forma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação defende que o ensino deve promover o respeito à diversidade (BRASIL, 2000). Logo, os livros didáticos utilizados também devem estar de acordo com todas essas resoluções previstas. Convém ressaltar que equidade de imagens entre negros e brancos é positiva, no entanto, o mesmo não ocorre em relação aos povos indígenas, cuja visibilidade se apresenta de forma estereotipada e quase nula nas imagens presentes nas



obras analisadas. Isso remete ainda, a possibilidade de não valorização dos saberes tradicionais em detrimento do saber científico, refletindo na supremacia da ciência, relegando os conhecimentos tradicionais milenares e afirmando a dicotomia entre ambos.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de fazer um levantamento da inclusão da diversidade étnico e cultural, foram feitas revisões baseadas na metodologia de Análise Semiótica de Imagens Paradas em livros de ciências utilizados por instituições de ensino público da região oeste do estado do Paraná. Nas ilustrações apresentadas pelos livros didáticos foi possível observar que de forma muito equiparada, os responsáveis pelas edições e ilustrações buscaram em ambos os livros, em diversos momentos representar de maneira inclusiva a figura/imagem de homens e mulheres, brancos e negros, e pessoas com necessidades específicas realizando atividades num patamar de igualdade, de maneira não pejorativa, estando de acordo com as leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e também com o Estatuto da Igualdade Racial, regido pela Lei nº 12.288/10, que garante à população a efetivação da igualdade de oportunidades. Cabe destacar que ainda precisamos dar visibilidade aos povos indígenas como protagonistas de conquistas, de saberes tradicionais que aliados aos saberes científicos podem contribuir para a melhoria da ciência e das relações interculturais, visto que até os dias de hoje o “índio” é retratado de forma estereotipada na maioria dos recortes e livros didáticos.

Sob uma perspectiva otimista e seguindo o preceito de que “as imagens comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras”, é possível notar que aos poucos, leis de inclusão estão deixando de ser apenas “palavras escritas” para se tornar algo concreto. E levando em consideração a amplitude da diversidade étnica, cultural e religiosa do Brasil, é de fato um desafio abordar questões que envolvam a diversidade no ambiente escolar, de maneira que se torna importante dar visibilidade e trabalhar o respeito por essa diversidade nos livros didáticos utilizados pelos nossos alunos, visto que o objetivo é torná-los protagonistas de um futuro mais inclusivo e cidadão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A diferença e a diversidade na educação**. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, Contemporânea, n. 2, p. 85-97, Jul/Dez. 2011.



ALBUQUERQUE, E. B. C. **O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático:** O que eles afirmam/negam em relação a este material?. Recife, 2002 (Mimeo).

BAKTHIN, M. M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial:** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1975, 7.347 de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, D.O.U. de 11/03/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC/Setec, 2000.

CARNEVALLE, R, M. **Ciências projeto araribá.** 6º Ano. 4. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2014.

CARNEVALLE, R, M. **Ciências projeto araribá.** 7º Ano. 4. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2014.

CARNEVALLE, M.R. **Ciência projeto araribá.** 9º ano. 4º ed. São Paulo/SP, Editora Moderna, 2014.

CARNEVALLE, M.R. **Ciências projeto araribá.** 8º ano. 4º ed. São Paulo/SP, Editora Moderna, 2014.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. **In:** ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Editora Pioneira. 1993.

GAYÁN, E.; GARCÍA, P. E. **Como escoger un libro de texto?** Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. Enseñanza de las ciencias. Número Extra, V Congreso, p. 249-250;1997. p. 249-250 GOWDAK, D.; MARTINS, E. *Ciências: Novo pensar.* 2. ed. renovada, São Paulo: FTD, 1997.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **In:** BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOUVÊA, G.; MARTINS. Imagens e educação em ciências. **In:** ALVES, N. e SGARBI, P. Imagens e espaços na escola. Rio de Janeiro: DP & A, pp. 41-58, 2001.

MARTINS, I; GOUVÊA, G; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, dez. 2005. p. 38.



MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PENN, G.; IBAUER, M.W.; GASKELL, G. Análise semiótica de imagens paradas **In:** Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático. 13 ed. Editora Vozes. Petrópolis/RJ, 2015. p. 321.

PEREIRA, P. A. Educação das relações étnico-raciais na escola. **In:** **Cadernos do CEOM – Ano 23**, n. 32 – ETNICIDADES. 2004.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** Coleção Primeiros Passos, 103, São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, B. L. P.; SALGADO, S.S. Inclusão e etnia. **In:** SANTOS, M. P.; PEREIRA, M.; MELO, S. C. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução:** para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **In:** SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHUCHTER, T. M.; CARVALHO, J. M. Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da Secadi e as implicações para o currículo. **Espaço do currículo**, v.9, n.3, p. 519-529, Set/Dez, 2016.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, EDUSC, 1999.

SILVA, A. P.; SILVA, J. A. Inclusão e deficiência. **In:** SANTOS, M. P. S.; PEREIRA, M.; MELO, S. C. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

TREVISAN, A. C. R. **Relações entre Conteúdo Matemático, Multiculturalismo, Gênero e Inclusão Através da Análise de Imagens Presentes em Livros Didáticos**. Ed. realize. Mato Grosso, 2013. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebrapem/trabalhos/132e397636d590223ae7cd813bba3081.pdf>>. Acesso em: 10 de Dez. de 2020.

WALKER, M. R. **A identidade Puvanawa e a escola Indígena**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá: UEM. Maringá, 2012. p.360

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. Interloquções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **In:** currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p.130-140, Jan/Abr, 2012.



CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO E ENSINO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE RUBEM ALVES

Luiza Benicio Pereira, Mestranda em Literatura e Interculturalidade, UEPB

RESUMO

O filósofo e educador Rubem Alves trouxe contribuições para diversas áreas do conhecimento, alcançando, inclusive, a educação, cujos postulados teóricos e pedagógicos direcionam para um ensino em que se enfoca o educando e suas curiosidades de mundo, bem como a alegria da aprendizagem, perspectiva que se distancia das preposições tradicionalistas e metodológicas. Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo construir um olhar crítico-reflexivo acerca da pedagogia alvesiana, destacando, especificamente, a educação e o ensino na contemporaneidade, visto ser este o recorte temporal no qual se insere o pensador aqui em paisagem. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com caráter descritivo-exploratório, concomitante, com uma revisão de literatura de autores que amparam as reflexões erigidas. Os resultados alcançados no transcorrer das discussões apontam que a pedagogia de Rubem Alves defende um ensino demarcado pelo deleitamento em (re)descobrir os conhecimentos, na concretização de uma educação humanitária centrada na construção e potencialização da autonomia do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino. Aprendizagem. Rubem Alves.

INTRODUÇÃO

A educação e as abordagens pedagógicas que norteiam o ensino são temas pertinentes na construção de diálogos que visam proporcionar olhares analíticos e colaborativos para a aprendizagem e, conseqüentemente, direcionadas ao aluno. Dentro deste contexto, tem-se os demais agentes envolvidos, dos professores aos gestores, cuja participação é indispensável na promoção de melhorias no ambiente escolar e na condução das aulas. Muitos são os pesquisadores que se detêm nas discussões acerca de métodos de ensino e aprendizagem, temos: o método freiriano, o montessori, o construtivista, interacionista dentre outros. Cabe destacar que o pensamento escolhido para se colocar em relevo é o alvesiano.

Rubem Alves, autor aqui em tela, “começou a divulgar o seu pensamento ainda dentro das fronteiras da Igreja Presbiteriana do Brasil, mas depois passou pelos mundos da filosofia, educação, poesia psicanálise e até da literatura infantil” (CAMPOS, 2008, p. 106), afirma que é preciso ensinar com entusiasmo, contentamento, sendo este “um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (ALVES, 1994, p. 04). A palavra é uma substância de vida, um substrato pulsante, da qual se utilizam os falantes, esta



quando se encontra no domínio do professor, segundo o autor, tem o poder de expor universos aos alunos, a vastidão dele, a complexidade, as contradições, exercício que não termina ao se concluir a explicação, mas permanece no interior de cada ouvinte como uma semente a germinar, tornando a tarefa de lecionar sem dimensões temporais estabelecidas. Aponta-se para o papel do professor no contexto de formação do aluno, de contribuição para a ampliação e direcionamento rumo aos conhecimentos.

A pedagogia defendida por Rubem Alves pauta-se na formação do sujeito por meio, principalmente, do questionamento e da liberdade, enfocando a autonomia, cuja presença é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Pinheiro (2015, p. 16), “o mistério e a curiosidade não são, para ele, meras abstrações”, pelo contrário, estes assumem na concepção de Alves papel preponderante, pelo qual o discente vincula-se ao conhecimento escolar e de mundo.

Os postulados de Alves marcam “uma ruptura com os paradigmas herdados da modernidade filosófica e científica que moldam as concepções e prática de ensino em nosso País” (PINHEIRO, 2015, p. 16), inaugurando um posicionamento em relação ao discente baseado na instigação e nos afetos, no redescobrimto e valorização dos sentidos, depreendendo-se das formas tradicionais instituídas na história da educação. Para Scofano (2014), uma das características da pedagogia alvesiana detectada em seus textos extensos e curtos é o desenvolvimento dos saberes a partir da concretização, da realização.

Nesta perspectiva, apresenta-se um olhar crítico-reflexivo, direcionado aos pensamentos pedagógicos do educador e filósofo brasileiro Rubem Alves, apontando as ideias acerca da educação e ensino na contemporaneidade elaboradas pelo pensador. Estas discussões tornam possíveis desvelar a ótica de educação alvesiana e promover a ampliação dos debates acerca de posições pedagógicas que podem ser adotadas pelo sistema educacional e pelos educadores.

A ideia defendida consiste em considerar os pensamentos de Rubem Alves desvinculados das abordagens tradicionais em que o aluno é passivo no processo de aprendizagem, construindo uma pedagogia que realça o aluno e a constituição de sua autonomia através das relações de afetos e descobrimentos individuais. Dessa forma, as reflexões tecidas estão imbricadas aos debates acerca da educação, relevantes aos espaços de formação dos sujeitos. Para tanto, apresenta-se os encaminhamentos metodológicos e as discussões teóricas, unindo-se às produções de Rubem Alves no cumprimento deste estudo.



METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotou-se uma metodologia qualitativa, a qual “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das dimensões sociais” (FONSECA, 2002, p. 20). O pesquisador, neste tipo de abordagem, preocupa-se em interpretar as informações de modo coerente, levando em conta os diversos fatores que circundam o objeto. Em relação à natureza, e como afirmado por Kauar, Manhães e Medeiros (2010), classifica-se como uma pesquisa básica, dado que, os resultados obtidos constituem novos saberes acerca do tema, sem o propósito de aplicação empírica.


Nesse sentido, quanto aos objetivos, categoriza-se como descritivo-exploratório. Neste tipo de estudo, “é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 114). As considerações do pesquisador diante do que está abordando precisa ser tecida de modo a proporcionar a sua própria leitura acerca do problema lançado, bem como trazer contribuições não mencionadas em outros trabalhos, figurando uma ampliação nas pesquisas.

Conjuntamente, realizou-se uma revisão bibliográfica que concede “a cobertura mais ampla do que se pode pesquisar diretamente” (ZANELLA, 2013, p. 36), na mobilização do aparato teórico de estudiosos que abordam a pedagogia alvesiana em diferentes direções conceituais, tais como: Campos (2008), Leonidio (2017), Molina e Schnorr (2018), Pinheiro (2015), Reblin (2012), Scofano (2014), os quais corroboram com as elucubrações apresentadas acerca do pensamento pedagógico de Alves.

EDUCAÇÃO E ENSINO NA VISÃO DE RUBEM ALVES

Na obra *A Alegria Ensinar* (1994), Rubem Alves expõe motivos pelos quais considera o ato de ensinar uma prática da alegria. Para tanto, não fica alheio aos desafios da profissão, acentua que “o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho” (ALVES, 1994, p. 06). Os resultados são mais proveitosos e duradouros que as dificuldades existentes no ato lecionar.

O pensamento alvesiano tem “apoio em uma antropologia *sui generis*, no interior da qual tentou, nem sempre com sucesso, equacionar as questões existenciais e políticas



vinculadas ao processo educacional” (PINHEIRO, 2015, p. 75, grifos do autor), bem como defende uma pedagogia do contentamento, resultado do aprender e do ensinar:

‘Ah!’, retrucarão os professores, ‘a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...’ Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam ‘disciplinam’, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? (ALVES, 1994, p. 9-10, grifos do autor)

Como é percebível, na concepção de Rubem Alves não existe uma divisão entre componentes curriculares ensinados nas escolas e a alegria, ambos parecem ser um misto, indivisível. Para o autor, é comum um estranhamento por parte dos professores, devendo-se ao fato de que, em nossa visão, a formação destes, em sua maioria, é a partir de uma visão mais tradicionalista, na utilização de metodologias mais conservadoras e rígidas. De acordo com Pinheiro (2015), nos textos albianos há uma recorrência “de uma filosofia espiritualista” (PINHEIRO, 2015, p. 32), e a utilização do literário enquanto âmbito de formação discente.


Nesse seguimento, o ensinar para Rubem Alves está interligado ao prazer, na constituição humanitária e autônoma de uma pedagogia do afeto, este nas palavras de Pinheiro (2015, p. 85), consiste em uma “resposta ao modelo hegemônico de produzir conhecimento pautado pela modernidade científica”. Abaixo, um trecho de Alves (1994), vejamos:

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’ Mas, e claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração... (ALVES, 1994, p. 10)

Para o pensador, caso o ensinar não proporcione “deleite para a alma” (ALVES, 1994, p. 10), não se constitui como necessário no compromisso do professor, pois a essência da educação está no lecionar repleto de prazer, o qual precisa estar presente em ambos: no professor e no educando. Além disto, o educador, nas palavras de Alves, assume um *status* de criador de regozijos. Diante desta afirmação, reside a importância em “despojar-se do papel tradicional e assumir a postura de um educador, almejando construir com seu aluno uma relação que favoreça a motivação” (MOLINA; SCHNORR, 2018, p. 158). Destarte, os momentos de aulas se tornam, como nos indica Alves (1994), inundado de alegria.

Nessa perspectiva, cabem os questionamentos: será que os professores em suas atividades diárias de planejamento e de aulas, estão ensinando além dos moldes propostos pelo sistema de ensino tradicionalista? proporcionando contentamento, curiosidades,




descobrimientos em seus alunos? contribuindo na frutificação do pensar? É pertinente levantar essas perguntas, porquanto Rubem Alves em seu pensamento pedagógico propõe caminhos para serem respondidas e transformadas em ações, uma vez que para ele, o educador deve, em sua jornada, objetivar todos esses aspectos, considerando que “a educação não tem como objetivo somente atingir metas, transmitir conhecimentos, mas também alcançar a alma e vida das crianças” (MOLINA; SCHNORR, 2018, p. 160), colocando tais propósitos como bússola norteadora da prática docente.

Scofano (2014), em uma leitura de Rubem Alves acerca da escola e dos profissionais que a compõe, salienta que é preciso reavaliar o que se é ensinado aos alunos, pois “aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido” (SCOFANO, 2014, p. 206). O saber na perspectiva alvesiana, comentada por Scofano (2014), precisa então ter uma proximidade com o cotidiano do aluno, para que assim desenvolva-se a instigação e o conteúdo ensinado pelo professor seja guardado na memória.

Na crônica “Curiosidade é uma coceira nas ideias”, inclusa no livro *Desejo de Ensinar* (2004), Rubem Alves mostra a importância do pensar autônomo que impulsiona a prática do descobrimento e, conseqüentemente, do aprender. Para explicar esta curiosidade, utiliza a figura de uma criança de sete anos, chamada Dinéia, que ao observar a construção de uma estante feita pelo narrador atenta-se aos detalhes daquele feito:

O que era de se esperar numa menina da idade dela era que ficasse com a mãe. Não ficou. Preferiu ficar comigo, vendo o que eu fazia. Por que ela fez isso? Curiosidade. Curiosidade é uma coceira que dá nas ideias... Aquelas ferramentas e o que eu estava fazendo a fascinavam. Ela queria aprender. ‘O que é isso que você tem na mão?’, ela perguntou. ‘É uma trena’, respondi. ‘Para que serve a trena?’, ela continuou. ‘A trena serve para medir. Preciso de uma tábua de um metro e vinte. Assim, vou medir um metro e vinte. Veja! Respondi. (ALVES, 2004, p. 08, grifos do autor)

O pensador enfatiza que mesmo apesar da pouca idade da menina, há nela uma enorme inquietação diante do que está sendo feito e desta surge as perguntas acerca da trena, suas funcionalidades e modos de utilização. Esses conhecimentos, na concepção alvesiana, permanecem preservados na memória, pois são os que podem ser utilizados no cotidiano, os quais devem ser a força motriz da escola, ou seja, desenvolver saberes também a partir dos pequenos fazeres do dia a dia. Nessa continuidade, “o dever da escola é de ensinar conhecimentos científicos, porém o mesmo deve se relacionar com os conhecimentos do cotidiano” (LEONIDIO, 2017, p. 34). Em uma metáfora da coceira, Alves desvela a sua teoria acerca do prazer de aprender por meio da construção da estante de tábuas, contando a



“experiência de ensino e aprendizagem” (ALVES, 2004, p. 09), com a menina Dinéia, estendendo esta vivência aos pensamentos mais profundos de sua pedagogia.

Sobre a aprendizagem, esta que é tão mencionada e importante na educação, no ensino, nas pesquisas publicadas, nos discursos dos educadores, Molina e Schnorr (2018, p. 159), destacam que

significa a própria mudança que vai se operando no sujeito aprendente por meio das experiências. Como o homem interage em diversos ambientes, a aprendizagem também ocorre em diferentes situações e espaços. Assim, existem aprendizagens que acontecem em contextos informais, aquelas que não foram planejadas, objetivadas, mas acontecem devido a situações que surgem e impactam a própria vida.

Consoante com o excerto acima, o processo de aprendizagem não ocorre apenas nas instituições escolares, mas também em momentos menos formais do cotidiano, nas interações com outros e, principalmente, no levantamento dos questionamentos acerca das circunstâncias que envolvem os discentes em suas práticas diárias de aquisição do saber. São nos instantes menos esperados que as vivências se transformam em aprendizagem.

Em “Perguntas de criança”, Alves usa dos dizeres populares para pensar a educação, e salienta: “É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender” (ALVES, 2004, p. 12). A aprendizagem na pedagogia alvesiana é imbricada à disposição de aprender, isto é, caso o discente não usufruía de curiosidades acerca do conteúdo que será ministrado pelo professor há uma grande probabilidade de desinteresse no momento da aula, impossibilitando o entendimento do assunto explanado.

No percurso de sua investigação, Alves menciona ter recebido uma carta da professora Edith Chacon Theodoro, cujo conteúdo consistia nas indagações realizadas pelos alunos aos quais ela ensinava:

Por que o mundo gira em torno dele e do sol? Por que a vida é justa com poucos e tão injusta com muitos? Por que o céu é azul? Quem inventou o português? Como foi que os homens e as mulheres chegaram a descobrir as letras e as sílabas? Como a explosão do Big Bang foi originada? Será que existe inferno? Como pode ter alguém que não goste de planta? Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha? Um cego sabe o que é uma cor? Se na Arca de Noé havia muitos animais selvagens, por que um não comeu o outro? Para onde vou depois de morrer? Por que eu adoro música e instrumentos musicais se ninguém na minha família toca nada? Por que sou nervoso? Por que há vento? Por que as pessoas boas morrem mais cedo? Por que a chuva cai em gotas e não tudo de uma vez? (ALVES, 2004, p. 14)

Observa-se o quanto as perguntas dos alunos são pertinentes e profundas, segundo Rubem Alves as crianças tendem a abarcar temas muitas vezes despercebidos aos olhos dos adultos. As indagações significam um ponto de partida ao conhecimento, “revelam uma sede imensa [...] os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a



água de um mesmo ribeirão. Querem águas de rios, lagos, lagoas, fontes, minas” (ALVES, 2004, p. 16). Essas curiosidades dos educandos são forças que estimulam e demarcam o gosto pelos ensinamentos, pelas aulas e seus conteúdos.

Não se pode esquecer da escola neste processo de ensino, a qual tem papel preponderante nas propostas pedagógicas adotadas. Acerca disto, Rubem Alves faz uma crítica “à institucionalização, ao monopólio e à absolutização do saber, ao cientificismo positivista” (REBLIN, 2012, p. 1182). Da mesma forma, tece suas considerações no destaque do que as instituições formadoras fazem com os educandos e, conseqüentemente, com os professores, estes “que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro” (ALVES, 2004, p. 17). Os educadores também foram crianças e, portanto, questionadores quanto às aprendizagens, desvelando as curiosidades que norteavam suas realidades de mundo.

Nesse sentido, Alves afirma que as escolas moldam as respostas dadas aos alunos, direcionando a “maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão” (ALVES, 2004, p. 17). Na percepção do filósofo, as escolas construíram limites envolta das curiosidades dos professores, oferecendo uma única fonte para se usufruir. Esta metáfora utilizada relaciona-se com educadores que se satisfazem em lecionar conteúdos que não possuem relações com o contexto do aluno, através de uma metodologia em que não prevalece os saberes básicos dos educandos. Na resolução desta problemática, o autor sugere que os docentes adquiram “o prazer de beber águas de outros ribeirões” (ALVES, 2004, p. 17), para que assim, desprendendo-se dos padrões adquiridos, possam retornar às interpelações da infância.

A esperança na mudança é mantida constantemente nos postulados alvesianos, uma educação preocupada com a autonomia do pensamento do aluno, uma escola que tenha como finalidade “entender mais do ser humano e de amor, ser menos conteudista e mecanizada. A preocupação com o conhecimento deve existir, mas a ciência sozinha não consegue fazer homens sonharem ou desejarem coisas” (MOLINA; SCHNORR, 2018, p. 166), bem como é necessário que se garanta a ampliação dos espaços destinados às perguntas durante as aulas, porque é desse lugar, que surgem os conhecimentos mais valiosos.

Deste modo, Reblin (2012), discorre acerca do discurso contrário à homogeneidade adotado por Alves em todas as suas dimensões de atuação, o autor enfatiza:

Rubem Alves revela-se contra a absolutização de um único modo de se conceber a realidade e de se discursar sobre ela, seja na teologia, seja na pedagogia, seja nas ciências em geral. Esta é a síndrome da especialização do saber: perder a visão do todo para enxergar melhor uma parte e acabar por concluir que essa parte representa




o todo. A absolutização enfeitada porque é uma simplificação da realidade. E reconhecer a provisoriedade ou mesmo a diversidade da realidade é deparar-se diante do desconhecido. E se há o reconhecimento de que não é possível saber de tudo, a forma de se relacionar com os conhecimentos também muda, pois se torna complicado defender uma hegemonia de pensamento ou de discurso. (REBLIN, 2012, p. 1196)

Como é perceptível no trecho, Rubem Alves adotou durante sua caminhada de pensador, nos diferentes seguimentos em que desenvolveu pesquisas e publicou textos, uma posição contrária aos discursos únicos que consolidam e constituem um *status* estático em relação ao contexto escolar, a educação e as metodologias de ensino. Denominada de “síndrome da especialização do saber” (REBLIN, 2012, p. 1196), que consiste em retratação de um conjunto de concepção a partir de uma ideia, causando uma visão reduzida do contexto social.

Rubem Alves declara: “o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isto. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta voz da classe dominante” (ALVES, 2004, p. 11). Para o autor, a felicidade é a missão do educador, ele também considera que toda escola possui os dominantes que são os “professores e administradores, e que detém o monopólio do saber” (ALVES, 2004, p. 11), os quais ocupam o grau da hierarquia no ensino; e os alunos “que detém o monopólio da ignorância” (ALVES, 2004, p. 11), cuja posição está atrelada apenas ao recebimento das informações sem contestação. Constata-se a crítica contundente de Rubem Alves ao sistema educacional brasileiro, mas acompanhada de direcionamento quanto às modificações que considera transformadora na constituição de uma educação humanitária.

No livro *Ostra feliz não faz pérola* (2010), especificamente, no capítulo intitulado: “É preciso saber para passar no vestibular”, Rubem Alves apresenta ao leitor a história da neta em seu percurso de estudo: “Minha neta estava lendo um lindo livro de biologia. Ah! Como a biologia é fascinante! A vida! Mas não havia entusiasmo no seu rosto. Nem nada que se parecesse com curiosidade. Era mais expressão de tédio” (ALVES, 2010, p. 12). Mostra-se neste fragmento uma estudante que ao se deparar com a leitura de um texto de biologia, sente-se entediada, e sobre isto, Alves destaca “Há textos que reduzem o leitor a uma panqueca que se arrasta pelo chão. Arrasta-se porque tem que ler mas não quer ler” (ALVES, 2010, p. 12). A linguagem e as reflexões alvesianas, como destacado anteriormente, são repletas de figuras de linguagem. Assim, “uma panqueca” (ALVES, 2010, p. 12) simboliza o não entusiasmo diante da leitura, o leitor infeliz. Alves (2010), afirma que o conteúdo lido pela sua neta era tão complexo e difícil a ponto de causar desentendimento em um especialista na área.



Em “Ele não existe”, Alves conta a respeito da inteligência de sua filha pequena ao assistirem um filme de E.T no cinema e perceber que este não existe fora das telinhas, surpreendendo e mostrando o quanto as crianças e os sujeitos de um modo geral, carregam consigo suas experiências e percepções acerca da realidade e dos fatos. Rubem Alves também elucida questões relacionadas às avaliações adotadas, destacando que o grande erro cometido pelo sistema educacional é pautar-se unicamente nos resultados quantitativos obtidos:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. (ALVES, 1994, p. 14)

De acordo com o autor, ocorre a classificação dos educandos a partir das notas adquiridas nas disciplinas, desprezando “a alegria dos estudantes” (ALVES, 1994, p. 14) diante das metodologias avaliativas priorizadas pelo ensino e pelos professores em suas aulas, na aplicação de provas e testes que definem o aluno como um todo, do mesmo que suas aprendizagens. A escola para Alves distanciou-se do papel de emancipação que precisa conter, da “vocação” (ALVES, 1994, p. 14), pois está preocupada com resultados do ensino mecanizado.

Rubem Alves tinha uma posição contrária aos postulados de educação tradicional e a “prática educativa” (PINHEIRO, 2015, p. 75). Estudos que teceram críticas ao ensino “iniciaram-se na década de 1960 com as reflexões de Paulo Freire” (PINHEIRO, 2015, p. 75), e mais tarde, em 1980, o filósofo e educador Dermeval Saviani também começa a expor suas pesquisas relacionadas ao sistema educacional (PINHEIRO, 2015).

Na crônica “A cebola”, inserto na obra *A pedagogia dos caracóis* (2011), Rubem Alves toma como exemplificação para explicar acerca das matérias escolares, a cebola. Oferecendo uma ótica perspicaz acerca da produção do saber e reiterando a concepção defendida por ele de que o conhecimento pode ser ensinado aos educandos a partir dos objetos e saberes que possuem e convivem cotidianamente: “a cebola cortada me sugeriu a forma como o currículo escolar deveria ser organizado – como os anéis de uma cebola, na ordem certa” (ALVES, 2011a, p. 11). Para o educador e filósofo, há nos anéis da cebola uma cronologia que remete aos assuntos que deveriam ser abordados nas escolas, sendo “o primeiro anel que abraça a criança é a sua casa” (ALVES, 2011a, p. 11). A partir desta noção da casa, Alves propõe que os detalhes matemáticos, biológicos, ambientais seja abordado no ensino.



Uma outra característica presente no pensamento alvesiano é descrita na crônica “Livro que faz chorar”: a compaixão, sentimento importante na constituição do sujeito, no tratamento com o outro e com o mundo. Diante disto, Rubem Alves questiona:


Como ensinar a compaixão? Porque de que vale conhecimento sem compaixão? Somente o conhecimento com compaixão cria a bondade. E uma sociedade em que não existe bondade não é digna de que vivamos nela. Como a nossa, em que a bondade foi espremida nos cantos e as ruas se encheram de medo. Gandhi relata que a experiência que mudou seu coração foi a leitura de um livro. Ele era ainda adolescente. O livro o comoveu tanto que ele queria ser como o herói, nobre e generoso. Esse sentimento o acompanhou pelo resto da vida. Seu coração ficou junto do coração do herói. E não importava que o herói nunca tivesse existido, que fosse apenas ficção literária. Pois é isso que a literatura faz – ela se despreza da vida real para dar-lhe sentido. (ALVES, 2011a, p. 14)

A compaixão, nas palavras de Alves (2011a), precisa ser o componente indivisível juntamente com o conhecimento para que ambos construam outro elemento importante na vida do ser humano: a bondade. Esta dignifica o corpo social, pois é essencial na convivência. Nota-se que no fragmento acima, o autor faz uso da literatura, isto é, exemplifica a partir da experiência de Gandhi com um livro para demonstrar o quanto a leitura, os livros e a literatura movimentam ideias, mudam pessoas, movem pensamentos.

Além da compaixão, ganha espaço nas discussões de Rubem Alves o sonho, em “O ninho do guaxo”, ele discorre a respeito, acentuando que a escola é o espaço no qual os encontramos, leiamos:

Para isto existem as escolas – para fazer sonhar e fazer pensar. Do sonho e do pensamento surge a obra. No caso do guaxo, o sonho a ser tornado realidade era o ninho. No caso do Criador, o sonho a ser tornado realidade era um jardim. O guaxo e o Criador procedem da mesma forma. [...] Nas várias disciplinas que se ensinam nas escolas, as crianças aprendem a cortar galhos de vários tipos e, eventualmente, a tecê-los segundo padrões transversais. Mas eu gostaria de saber quando é que elas aprendem a sonhar. Na verdade, nem é preciso aprender. Toda criança está cheia de sonhos. A realização dos sonhos requer uma coisa apenas: coragem. Onde estão os sonhos nas grades curriculares? (ALVES, 2011a, p. 43)

As escolas, como discorre o autor, precisam construir os sonhos e instigar o pensamento, pois são a partir deles que o conhecimento se completa. Conforme Alves (2011a), não é ensinado aos alunos a sonhar, ou melhor, a ascendê-los, uma vez que “toda criança está cheia de sonhos” (ALVES, 2011a, p. 43), basta um espaço para que eles floresçam e um educador que sonhe junto. Há uma crítica a restrição impostas aos alunos nas grades comuns curriculares, inclusive, Rubem Alves era contrário a esta nomeação, considerando o nome muito delimitador e arcaico, os sonhos então, não têm espaço de atuação nesse modelo educacional que perdura.



Em “Professores de que não me esqueço”, Alves conta a sua experiência com um professor que se destacava: “Era o desleixo na roupa, na barba e na fala. Sua aparência física era o normal pelo avesso. Ensinava história ao contrário. Ditava as aulas, como os outros, mas por razões totalmente diferentes” (ALVES, 2011a, p. 55). Este era um professor de História e ensinava aos alunos além do que estava nos livros, fazendo-os pensar acerca dos discursos dos grandes heróis, desmitificando, inclusive, este *status* de heroísmo, explicando aspectos históricos não abordados por demais professores.


Em uma análise da pedagogia alvesiana, o pesquisador Leonídio (2017), destaca que “o ato de educar exige segurança, competência profissional, comprometimento, generosidade e acima de tudo amor. A alegria de ser professor é poder ensinar aos alunos a caminhar por passos firmes e seguros, e prepará-los para o desconhecido” (LEONIDIO, 2017, p. 37). Nessa perspectiva, o pensamento de Rubem Alves envolve uma educação centrada no afeto advindo do conhecimento.

No livro *Ao professor, com o meu carinho* (2011), no capítulo “Fim dos vestibulares”, Rubem Alves relata a experiência da sua docência nos Estados Unidos, na qual se deparou com o carinho de uma das suas alunas. A partir deste acontecimento, o pensador começa a interligar o conteúdo ao título, apresentando suas críticas aos vestibulares:

É o caso da minha velha proposta para a solução da monstruosidade dos vestibulares, a meu ver uma das maiores pragas da educação brasileira. Os vestibulares são escorpiões com ferrões na cabeça e no rabo. Na cabeça, o ferrão pica para a frente: aqueles que estão tentando entrar na universidade. No rabo, ele pica para trás: as crianças e os adolescentes – escolas boas são as que os preparam para os vestibulares. E assim, os ditos exames, que são elaborados apenas como guilhotina para degolar os menos espertos que querem entrar, se estabelecem como camisas de força para o pensamento dos que estão apenas começando: são elevados à condição de norma maldita para o ensino fundamental e médio. A maior importância dos vestibulares está precisamente nisto: as deformações que eles impõem sobre a educação que os antecede. (ALVES, 2011b, p. 43)

Os vestibulares, no prisma alvesiano, são pontos negativos no sistema educacional, comparados aos “escorpiões com ferrões na cabeça e no rabo” (ALVES, 2011b, p. 43), prejudicando os alunos que estão em anos finais do ensino médio, preparando-se para adentrar no ensino superior e os que estão na etapa da educação infantil, pois é destinado à escola apenas a função de formar para os vestibulares, sendo esta a única maneira de considerar a eficiência das instituições.

Para Rubem Alves, mesmo que os vestibulares passem por uma reformulação “não compensa os estragos que fazem” (ALVES, 2011b, p. 43). A crítica é expandida, de modo semelhante, ao acesso universitário americano, no qual “a seleção se faria pelos currículos



escolares. Essa solução é muito pior que os atuais vestibulares. Ela criaria uma ‘liga’ de escolas de elite” (ALVES, 2011b, p. 43, grifo do autor), criando um abismo entre as classes econômicas.

Em “Pensar”, Rubem Alves através de uma linguagem cheia de metáfora, próxima ao que se chama de literária faz uma explanação acerca do pensamento: “O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe” (ALVES, 2011b, p. 37). O pensar deve ser instigado e, essa função, na perspectiva alvesiana deve ser desempenhada pelo educador, que não precisa oferecer as respostas, mas levantar os questionamentos: “Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme” (ALVES, 2011b, p. 37). O pensamento e as próprias interpelações precisam partir do aluno, constituindo o exercício crítico da racionalidade.

A escola e os seus agentes, especificamente, os educadores possuem o papel de oferecer o solo fértil aos questionamentos e a construção do pensamento dos discentes:

E, no entanto, não podemos viver sem as respostas. As asas, para o impulso inicial do voo, dependem de pés apoiados na terra firme. Os pássaros, antes de saberem voar, aprendem a se apoiar sobre os seus pés. Também as crianças, antes de aprenderem a voar, têm de aprender a caminhar sobre a terra firme.

Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão desse saber. (ALVES, 2011b, p. 37)

Para Rubem Alves, as escolas necessitam estimular a capacidade dos alunos de questionar frente as realidades, do mesmo modo que oferecer informações sólidas, o que o autor chama de “terra firme” (ALVES, 2011b, p. 37), isto é, os saberes já constatados por diversos estudiosos em diferentes épocas e que estão registrados nos livros e apostilas, contudo, o aluno não deve se limitar ao que é apresentado, pelo contrário, precisa descobrir as próprias respostas aos questionamentos levantados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de Rubem Alves na educação propiciou diversas colaborações para se olhar de um prisma mais humanitário e afetivo a educação e o ensino, do mesmo modo que a figura do educando e do professor. A pedagogia alvesiana se apresenta em meio aos textos filosóficos e literários de reflexão profunda e com um trabalho peculiar de linguagem na exploração de metáforas diversas e de histórias do cotidiano do autor na exemplificação dos seus postulados.



O pensamento alvesiano, como discutido ao longo deste trabalho, desprende-se da perspectiva tradicional defendida por estudiosos e liga-se aos aspectos que compõem um ensino voltado ao afeto, à valorização das curiosidades dos discentes, em uma educação humanista em que se objetiva a autonomia do aluno e a felicidade proveniente do ato de aprender. No prisma do autor, o aluno é um ser ativo, participando de modo preponderante em sua aprendizagem por meio de interpelações quanto aos conhecimentos diversos que os circundam.

Como visto, Alves tece críticas aos modelos de avaliação utilizada nas escolas para medir o conhecimento do aluno. Para ele, isto consiste em uma forma de sistematizar o saber e esquecer-se da felicidade que deve coexistir juntamente com o ensino. Este contentamento, esta alegria têm se perdido tanto nos alunos quanto nos professores, que esqueceram dos seus tempos de questionamentos e curiosidades, encaixando-se nos padrões de educação homogêneos.

Os debates suscitados acerca da educação, seus múltiplos aspectos e suas diversas interfaces são pertinentes no que tange as adequações e melhorias que podem ser feitas nas propostas pedagógicas apresentadas pelas escolas em seus planejamentos, da mesma maneira que elucida o caminho a percorrer rumo a uma educação mais direcionada a formação do aluno enquanto sujeito, leitor e apreciador do conhecimento pelo viés da alegria.

Dessa maneira, constatou-se que a concepção alvesiana tem muito a oferecer aos educadores em suas jornadas de produtores e mantenedores da alegria, pois “o negócio dos professores é ensinar a felicidade” (ALVES, 1994, p. 11). Outrossim, as escolas e os métodos avaliativos selecionados nestas instituições podem aprender a partir da perspectiva de Rubem Alves, que não se deve caracterizar um aluno e suas experiências e saberes a partir de testes e avaliações rígidas, mas conservar o ato de ensinar fundamentado no amor e na preocupação em constituição de mentes independentes e repletas de deleites.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- _____. **Desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Educar DPachcoal, 2004.
- _____. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- _____. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2011a.



_____. **Ao professor, com o meu carinho.** Campinas: Verus, 2011b.

CAMPOS, Leonildo Silveira. O discurso acadêmico de Rubem Alves sobre “Protestantismo” e “Repressão”: Algumas observações 30 anos depois. **Religião e Sociedade.** Rio de Janeiro. V. 28, n. 2, p. 102-137, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: UECE, 2002.

KAUAR, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernando Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via litterarum, 2010.

LEONIDIO, Marilane. **Por uma escola alegre:** A proposta pedagógica de Rubem Alves. 2017. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

MOLINA, Josiani; SCHNORR, Samuel. Afetividade e a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos. Ano 11, v. 11, n. 22, p. 157-170, Jan/Jun, 2018.

PINHEIRO, Wellington Duarte. **O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação do educador na contemporaneidade.** 2015. 195f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2015.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. Rubem Alves e a interdisciplinaridade: problematizações e perspectivas a partir de uma leitura de “Por uma educação romântica”. **Revista Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau. V. 7, n. 4, p.1179-1201, 2012.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. Mais Leonardos e menos Pinóquios: A pedagogia de Rubem Alves e a valorização do prazer e da criatividade dos educandos. **Reflexus – Revista de Teologia e Ciências das Religiões.** Vitória. Ano VIII, n. 12, p. 199-214, 2014.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.



CAPÍTULO 15

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E JUVENTUDE: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Marcelo Alves Pereira Eufrásio, Centro Universitário UNIFACISA, UFCG
Iranilson Buriti de Oliveira, UFCG

RESUMO

Este estudo tem como objetivo versar sobre a questão das políticas educacionais para juventude referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o ensino de História, enquanto componente curricular fundamental para formação do sujeito histórico. A proposta está alicerçada numa perspectiva da emergência de problematizar o papel social e histórico da juventude na inserção das políticas educativas, cuja abordagem se inclina a trazer ao debate as diretrizes da avaliação curricular instituídas após o processo de redemocratização do Brasil, a partir dos seguintes instrumentos, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino de História e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, problematizando o discurso oficial do Ministério da Educação. O estudo está baseado metodologicamente numa pesquisa de tipo qualitativa, cujas fontes estão alicerçadas na revisão bibliográfica e pesquisa documental, conduzida pelo método de abordagem dedutivo e de procedimento histórico. Tomando como base a educação não meramente a partir da lógica capitalista, profissionalizante ou propedêutica, se espera que o processo de ensino-aprendizagem seja um vetor de emancipação política, social e cultural, sobretudo no tocante a realidade, potencialidades e as subjetividades, sendo possível construir um entendimento acerca da relevância do ensino de História como processo de ensino-aprendizagem fundamental para promoção de uma cidadania educacional para os jovens, particularmente.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Educação. Ensino de História. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende abordar a questão das políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino básico, sobretudo para problematizar o ensino de História voltado ao público juvenil. Sendo este um grupo social carente de ações que promovam a cidadania e emancipação histórica. A questão das políticas educacionais voltadas às diretrizes da avaliação curricular tem suscitado acalorados debates em torno dos instrumentos governamentais de avaliação e as questões referentes às intenções e práticas educativas que aparecem orquestradas pelo projeto governamental nos discursos dos parâmetros curriculares e demais instrumentos avaliativos. Este cenário é marcado por um conjunto de preocupações e desafios, sobretudo quando pensada a realidade da juventude, que compõe uma parte significativa do público alvo das políticas educacionais do Governo Federal.



O objetivo da pesquisa é analisar sob uma perspectiva da história cultural das práticas educativas, as políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o ensino de História, tendo como público alvo a juventude, que busca no processo de ensino-aprendizagem o reconhecimento de suas subjetividades, espaços e práticas históricas para composição da promoção de uma cidadania educacional.

Como questões norteadoras da pesquisa estão os seguintes: quais entendimentos podem ser levantados numa perspectiva teórico-metodológica, para entendimento das políticas e práticas educativas voltadas a emancipação juvenil? Como tem se colocado os parâmetros curriculares, as matrizes de referência curricular do ensino fundamental e médio para as ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, sobretudo do Ensino de História? É possível afirmar que paradigma educacional construído no cenário brasileiro, sobretudo pensando o Ensino de História, é garantidor da promoção da cidadania educacional para os jovens?

Neste contexto, a pesquisa é importante porque tematiza a questão das políticas educacionais e as diretrizes curriculares voltadas às Ciências Humanas, particularmente no campo do Ensino de História numa perspectiva de abordagem em História Cultural das Práticas Educativas. Torna-se imperioso problematizar a questão das políticas educacionais que foram instituídas no cenário brasileiro para pensar o papel do Ensino da História e os desafios para garantir a dignidade, cidadania educacional e a emancipação da juventude como sujeitos históricos.

O CENÁRIO DA JUVENTUDE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

No Brasil, nestes últimos anos o tema da juventude tem sido apresentado frequentemente como questão fundamental, principalmente influenciado por uma nova problemática social advinda com as mudanças no cenário do mundo do trabalho, na vida política e na questão cultural. Essas mudanças fizeram com que, por sua condição histórica de vulnerabilidade social diante das dificuldades encontradas por um grande contingente de jovens que se encontram imerso nos problemas associados à geração de renda, acesso à escola e as diferentes formas de proteção social, a juventude passasse a ser abordada como um importante tema para as políticas públicas sociais no mundo e no Brasil.



Em 1927, o primeiro Código de Menores trazia políticas do Estado que visavam à formação dos jovens aptos a ingressar no mercado de trabalho, no entanto, as primeiras políticas públicas nascidas naquele contexto tratavam a matéria de forma bastante tímida, uma vez que a função das ações governamentais tinha como finalidade maior a punibilidade dos jovens delinquentes. Lembra Oliveira (2012) que os anos 1950, sob a referência do desenvolvimentismo, as ações governamentais para os jovens estavam direcionadas em promover a ocupação produtiva, sobretudo a partir da educação e da formação profissional, assim também como, por outro lado, proporcionar o controle da delinquência juvenil. Já no contexto da década de 1960, marcado pelo movimento estudantil e uma forte conotação política e contestatória, tal questão ressoou por meio das ações repressivas que sufocavam as políticas de promoção juvenil.

Durante o regime militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), responsável pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), mas não houve grandes avanços. O que acabou perpetuando a lógica do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941 (FARRANHA e AZEVEDO, 2011). Novas medidas surgiram desde que apareceram os primeiros esforços a partir da década de 1970, por parte de organismos internacionais, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e Organização das Nações Unidas – ONU, no sentido de pautarem suas estratégias junto aos governos latino-americanos para trabalhar a temática da juventude.

No caso brasileiro, as estratégias políticas de promoção da juventude ganharam maior contorno em meados dos anos 1990, quando foram implementadas as políticas e programas em diferentes áreas (educação, trabalho, saúde, lazer etc.), nos níveis federal, estadual e municipal direcionadas para este segmento da sociedade. Foi, no entanto, nos anos 1980, que tais políticas entraram mais efetivamente em cena junto com o processo de redemocratização e as lutas sociais por garantias de direitos de cidadania, aspecto que foi bastante interessante para o incremento da pauta sobre as políticas de educação e trabalho nas décadas seguintes. Até o final da década de 1980 o Brasil não teve significativas medidas político-governamentais de promoção da cidadania juvenil em matéria de educação e trabalho. Porque até então as políticas direcionadas para os jovens não tinham caráter emancipatório e nem estavam voltadas à promoção da cidadania.

No tocante a problemática da juventude, as ações da sociedade e do Estado tem se colocado marcadas por um lento processo de maturidade política. As primeiras políticas de promoção social dos jovens aparecem na década de 1980 na área da saúde, com campanhas



de saúde pública ligadas ao controle da AIDS. Com o processo de abertura política em meados da década de 1980, foi inserida no cenário brasileiro uma plataforma legalista de garantia de direitos fundamentais que põe em xeque os estatutos políticos e jurídicos do passado.

Este contexto inseriu um novo processo legalista e político no Brasil, a partir da garantia constitucional dada em 1988, especialmente no tocante a tutela dos direitos fundamentais (artigos 5º e 6º da Constituição Federal). A atual concepção política do Estado brasileiro nasceu baseando-se na Constituição Federal que faz menção ao termo juventude no Artigo 24, XV, ao estabelecer que “[...] compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre [...] a proteção à infância e juventude”. O Artigo 7º, XXXIII, que trata dos direitos sociais dos trabalhadores urbanos e rurais, e o Artigo 14, § 1º, II, “c”, que trata dos direitos políticos, introduzem um conceito cronológico ao proibirem trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou no cenário brasileiro uma nova concepção de Estado, particularmente capitaneado pelo viés democrático e participativo, o que tornou possível a inserção da sociedade civil no debate referente a temas que dizem respeito aos interesses difusos e coletivos. Politicamente essa novidade no processo de redemocratização foi possível graças à instituição de uma série de normas constitucionais que ampliaram as possibilidades de participação dos cidadãos nos processos decisórios nas diferentes esferas de governo. Essas medidas representaram significativos avanços no poder de deliberação política, com fortes impactos conjunturais, principalmente em relação às questões de natureza social, como, por exemplo, as temáticas referentes ao mundo do trabalho.

No entanto, o processo de redemocratização no contexto capitalista permitiu entender, conforme defende Luca (2003), que a garantia de direitos nos textos legais ainda não é essencial, não bastando sua existência formal para tornarem-se efetivos na prática. As desigualdades sociais se inserem na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores da sociedade. Essas ideias emancipatórias de natureza política e social não ganharam suficientemente destaque no cenário brasileiro. É pertinente mencionar que após o processo de redemocratização houve significativos avanços sociais, mas que ainda não representam medidas satisfatórias no campo da cidadania social. O Estado fomentou o descompasso entre as políticas governamentais mal operacionalizadas, em virtude de atingir os problemas de forma isolada e individualmente, além de encarar a realidade social de forma fragmentada entre os setores públicos, conforme citado:



Não obstante o Estado exercer o monopólio relativamente ao controle das atividades em processo na sociedade brasileira, as diferentes políticas por ele implementadas continuam bastante fragmentárias e o único elemento aparente e explícito a unificá-las é o fato de serem “*públicas*” isto é, ocorrerem a partir do aparelho estatal. À crescente centralização das decisões políticas e financeiras na órbita do governo federal, alia-se, ponto, uma espetacular fragmentação institucional. Esta expressa-se na multiplicação de autarquias, fundações e empresas públicas encarregadas da execução das “políticas” econômicas, educacional, tributária, industrial, tecnológica, de saúde, trabalhista, de comércio exterior, previdenciária etc. Cada uma dessas “políticas” parece dizer respeito a um “pedaço” da amplitude hoje abrangida pelo Estado brasileiro, com pouca ou quase nenhuma articulação recíproca (AUGUSTO, 1989, p. 2).

A conjuntura internacional dos anos 1990, com forte repercussão sobre a realidade social, econômica e política brasileira, foi marcada pela reestruturação do processo produtivo, abertura das economias para competição global, internacionalização dos mercados financeiros, assim como pelo crescimento do desemprego. Nos anos 1990, a figura juvenil começa a ser reelaborada, cujo perfil desenhado é do jovem individualista e consumista. Conforme Oliveira (2012), as mudanças que foram se constituindo no cenário das transformações no mundo do trabalho, naquele período, influenciaram diretamente os jovens, especialmente aqueles oriundos de classes mais pobres, alimentando as desigualdades sociais, principalmente a partir de três fatores sociais negativos: drogas, violência e desemprego. Os índices alarmantes de analfabetismo e de marginalização na faixa etária juvenil agravada ainda mais com a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho e de submissão às condições precárias de trabalho, sem mencionar o desemprego, acabaram impulsionando o incremento de algumas políticas públicas sociais, principalmente voltadas ao controle social do tempo livre dos jovens, representado por programas políticos nas áreas da saúde, esporte, cultura e trabalho, no sentido de minimizar a situação de ameaça social diante de problemas que atingiam os jovens diretamente como as drogas, violência urbana, desemprego, evasão escolar etc..

O caminho desenvolvido pelas políticas da década de 1990, principalmente com FHC, foi adotar reformas no âmbito das privatizações, da previdência, da desregulamentação dos mercados econômico e de trabalho. Essas medidas neoliberais procuravam flexibilizar os estatutos que, segundo seus gestores, oneravam o custo do trabalho e inviabilizavam a geração de empregos. No segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, editou um pacote de medidas legislativas que alterava regras trabalhistas básicas, como o vínculo contratual, a jornada de trabalho e o salário. Assim, o contrato de trabalho por tempo determinado, o trabalho em tempo parcial, a suspensão temporária do contrato de trabalho por motivos econômicos, o banco de horas, a participação nos lucros e resultados das empresas, a redução



do salário com redução da jornada, dentre outros, passaram a fazer parte do rol de um conjunto de possibilidades políticas e governamentais de mudança nos contratos de trabalho. Em seu conjunto, essas medidas representaram um verdadeiro desmonte dos direitos de proteção ao trabalho e um retrocesso no espaço recentemente conquistado pelo movimento sindical (COSTA, 2005).

Frente ao discurso da desregulamentação que predominou na década de 1990, a sociedade e o Estado estiveram marcados por dois paradigmas estruturais, de um lado, destaque para as lutas e conquistas iniciadas na década de 1980, que levaram a participação da sociedade civil na construção de um conjunto de políticas públicas tuteladas pela Constituição de 1988, por outro lado, sob os reflexos das ações de cunho neoliberal, se colocou em destaque a Reforma do Estado, principalmente por intermédio do processo de desresponsabilidade do Estado no tocante aos serviços públicos sociais garantidos em lei, o que deu margem aos esforços de conversão dos sujeitos políticos em parceiros do Estado, redundando na criação da figura do terceiro setor, instituições não estatais, que passaram a operacionalizar a execução de alguns serviços públicos estratégicos para sociedade (OLIVEIRA, 2012).

Nas palavras de Vera Teles (1999, p. 19), estes serviços perderam o sentido de direitos sociais, convertendo-se em negócios privados e objetos de uma nova filantropia, o que provocou tensões e dilemas na constituição de direitos e garantias dos indivíduos:

Seria possível dizer que, nessa encruzilhada de alternativas incertas em que estamos mergulhados, as mudanças em curso (no Brasil e no mundo) fazem vir à tona esses dilemas e aporias. Pois se bem é certo que os modelos conhecidos de proteção social vêm sendo postos em xeque pelas atuais mudanças no mundo do trabalho e que conquistas sociais vêm sendo demolidas pela onda neoliberal no mundo inteiro, também é verdade que esse questionamento e essa desmontagem reabrem as tensões, antinomias e contradições que estiveram na origem dessa história. E fazem ver as difíceis (e frágeis) relações entre o mundo social e o universo público da cidadania, na disjunção, sempre reaberta, entre a ordem legal que promete a igualdade e a reposição das desigualdades e exclusões na trama das relações sociais; entre a exigência ética da justiça e os imperativos de eficácia da economia; entre universos culturais e valorativos de coletividades diversas e a lógica devastadora do mercado.

Diante da problemática que se instaurou no cenário brasileiro naquele momento histórico, destacam-se algumas políticas de emprego instituídas sob a chancela da Constituição Federal de 1988, particularmente voltadas para a questão do desemprego que assolava a população brasileira. Em consonância com o discurso de garantia dos direitos de cidadania foi criado o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, com o objetivo de viabilizar o financiamento do seguro desemprego, sendo que, em 1990, para gerir os recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, foi instituindo o Conselho Deliberativo do FAT



- CODEFAT, este órgão colegiado tinha como representantes membros dos trabalhadores, empresários e Governo. Após a ampliação do FAT, em 1994, sua principal atribuição era financiar diversas políticas, inclusive o Seguro-Desemprego, linhas de microcrédito etc. Essa política teve um maior raio de ampliação quando, em 1995, também baseado nos recursos do FAT, foi instituído o Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR, que teve como principal objetivo atingir a população economicamente ativa por meio de políticas de qualificação profissional. Frente a uma elevação global do desemprego naquela década, foi criado não apenas uma demanda por políticas públicas sociais que pudessem equacionar a problemática do desemprego para os trabalhadores, mas trazer à tona as dificuldades de inserção profissional e obtenção do primeiro emprego dos jovens. Gimenez (2007, p. 2-3) atenta para a problemática do desemprego em nível nacional e global que atinge proporcionalmente os jovens:

Tomando como exemplo a França nos anos 90, em face a um desemprego total da ordem de 12,3% em março de 1997, o desemprego entre os jovens franceses com idade entre 15 e 24 anos, segundo os dados do INSEE (*Enquêtes emplois*) atingia 28,1% da força de trabalho, um número elevadíssimo diante dos 11,5% de desemprego registrado sobre os trabalhadores entre 25 e 49 anos e dos 8,5% entre aqueles com 50 anos ou mais. No Brasil, os dados também apresentam grande assimetria na distribuição do desemprego pelas diferentes faixas etárias. [...] Portanto, é fato que a elevação global do desemprego nos anos 90, criou não somente a demanda por políticas que reduzam o trágico quadro de desemprego que se instalou no país, que por si, levaria a uma redução do desemprego para os trabalhadores das diferentes faixas etárias, mas políticas direcionadas à prevenção do desemprego entre os mais idosos e o avanço de políticas públicas direcionadas aos jovens que buscam iniciar sua trajetória profissional.

Foi influenciado por um contexto fortemente marcado por tensões sociais e econômicas que os programas implementados nos anos 1990 foram instituídos, embora não representaram qualquer mudança significativa nas estruturas sociais, principalmente porque as políticas públicas de emprego que ali surgiram não correspondiam às reais necessidades da população, mas representava uma reação à crise estrutural do emprego, tendo como pano de fundo uma política de ajuste monetário e fiscal. Por outro lado, marcado por um processo contraditório, havia um esforço no sentido da “desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais”, mesmo que diversamente houvesse um movimento estimulado pelas garantias constitucionais de inserir a sociedade civil organizada na participação e reivindicação pela formulação e gestão de políticas públicas sociais. Assim, as ações estatais vinculadas aos programas políticos e governamentais tiveram caráter compensatório e redistributivo (OLIVEIRA, 2012; AUGUSTO, 1989).



As políticas públicas sociais não tiveram até aquele momento compromisso com a “questão social”, que pudessem se voltar aos problemas estruturais da sociedade. Ao contrário, suas ações procuravam atingir as necessidades do trabalhador individualmente, principalmente mediante à requalificação profissional, conforme as exigências do mercado de trabalho. Neste caso, a responsabilidade do Estado recaiu apenas na tentativa de inseri-lo mediante os programas de educação profissional. Por falta de articulação entre os setores e esferas públicas, as políticas governamentais não conseguiram criar ações estratégicas que pudessem atingir a dimensão pública dos serviços considerados vitais para a sociedade.

O problema das ações públicas referentes ao emprego/desemprego, principalmente no tocante às iniciativas federais, se encontra na baixa atividade coordenada do governo federal no período 1995-2002, em relação a seus programas e projetos. Naquele período são identificados 30 programas ou projetos governamentais, que incidiam com maior ou menor grau nas faixas etárias comumente consideradas como jovens (adolescentes de 15 a 19 anos e jovens de 20 a 25), além de três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgiram por indução do Programa Comunidade Solidária. Dos 30 programas estritamente governamentais, cinco se localizavam no Ministério da Educação, seis no Ministério de Esporte e Turismo, seis no Ministério da Justiça, um no Ministério de Desenvolvimento Agrário, um no Ministério da Saúde, dois no Ministério de Trabalho e Emprego, três no Ministério de Previdência e Assistência Social, dois no Ministério de Ciência e Tecnologia, dois no Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, um no Gabinete do Presidente da República (Projeto Alvorada) e, por último, um de caráter interministerial especificamente voltado para a integração das ações de 11 projetos e programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (Programa Brasil em Ação). (SPOSITO e CARRANO, 2003).

No que pese as ações destes programas no âmbito federal, sobretudo quanto ao tema da juventude, se constata que estes não se inseriam em sua totalidade focalizando nesta faixa etária. Além disso, havia pouca articulação política e operacional destas políticas entre si, tão somente existiam isoladamente sem que houvesse qualquer diálogo ou estratégia que pudesse trabalhar a questão envolvendo socialmente seus personagens e seus objetivos planejados. E no tocante ao público a que se destinam, seus focos de atuação ocorriam de forma descentralizada:



Na análise do público a que se destinam, pode-se dizer que existem focos fortes, médios ou de fraca intensidade, sendo distribuídos da seguinte forma: a) o foco dirige-se explicitamente a adolescentes e/ou jovens (18 programas ou projetos); b) o foco é difuso entre crianças e adolescentes ou jovens e adultos (10 programas); e c) o foco dirige-se à população jovem apenas de modo incidental (cinco programas) (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 23).

Para alguns estudiosos da área (AUGUSTO, 1989; SPOSITO e CARRANO, 2003), ainda ocorria outro problema na inserção das políticas públicas sociais destinadas direta ou indiretamente ao público juvenil: a falta de consenso sobre a faixa etária do jovem perante as decisões governamentais. Segundo Sposito e Carrano (2003), “o primeiro exemplo é o caso do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), cuja população alvo se estende até aos 14 anos. O segundo exemplo é o Programa Saúde do Adolescente e do Jovem, que circunscreve a juventude brasileira na ampla faixa que vai de 10 a 24 anos” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 23). O cenário da década de 1990, marcado pela hegemonia das políticas neoliberais acentuou, para o início do novo século, as necessidades de políticas de inclusão social, principalmente voltadas para os setores de maior vulnerabilidade.

Aquino (2009) adverte que novos fenômenos sociais têm trazido dificuldades para a compreensão das diferentes dimensões que envolvem a juventude, a começar pela identificação usual do jovem como sendo ele estudante e, portanto, livre das obrigações do trabalho. Segundo esta interpretação, seria de grande importância para uma melhor inserção do jovem no mercado de trabalho e a permanência da moratória social. Esta expressão moratória social foi desenvolvida no fim da década de 1950 pelo sociólogo Erik Erikson. Ela tem sofrido variações de acordo suas implicações e características, conforme a classe social, gênero e geração que se adéqua (AQUINO, 2009).

Neste caso, se torna uma categoria importante para entender a questão da juventude na contemporaneidade. Acentua Aquino (2009, p. 26) que “na sociologia da juventude, a ideia de moratória social associa-se às transformações ocorridas desde o início do século XX, no modelo de socialização dominante na Europa ocidental, sobretudo entre as famílias burguesas. Antes os jovens eram socializados em meio a outras gerações, sendo treinados para a vida em contato direto com o universo adulto; neste contexto, os jovens, diluídos entre outros grupos etários, não formavam uma categoria sociologicamente diferenciada. Posteriormente, no entanto, passaram a ser afastados da vida social e segregados em escolas com o objetivo de aprender as normas e regras da vida em sociedade; a partir de então, começam a se estruturar como uma categoria social específica”.



Neste caso, os jovens ao tornarem-se inativos, fora do sistema produtivo, passam a viver uma situação de moratória, ou seja, se colocam suspensos da vida social. No entanto, é uma oportunidade para os jovens experimentarem diferentes vivências que lhe ajudem a construir sua identidade social e profissional, mesmo que na contramão deste processo esteja também a vulnerabilidade juvenil que podem levá-lo a marginalidade.

É possível identificar que esta passagem ofereceu condições para que nos tempos atuais o jovem ganhasse protagonismo social nas ações voltadas ao seu desenvolvimento humano, conforme observa Luseni Aquino (2009, p. 26):

O primeiro destes está ligado à detecção, nas décadas finais do século XX, de mudanças estruturais na distribuição etária da população em todo o mundo resultantes do crescimento excepcional do grupo jovem. Em termos práticos, esta “onda jovem” significa o aumento relativo da população em idade ativa, o que pode ter efeito positivo sobre a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e, por isso, tem sido qualificado como bônus demográfico. A partir deste quadro, delinea-se nova perspectiva sobre a juventude, em que perde força a conotação problemática do jovem e ganha relevo um enfoque completamente inovador: a juventude torna-se *ator estratégico do desenvolvimento*. Medidas decorrentes deste novo enfoque, no geral, reatualizam a visão preparatória da juventude, exigindo, por um lado, investimentos massivos na área de educação em prol do acúmulo de “capital humano” pelos jovens; por outro, exigindo também a adoção do corte geracional nos vários campos da atuação pública – saúde, qualificação profissional, uso do tempo livre etc. – e o incentivo à participação política juvenil, com recurso à noção de *protagonismo jovem*.

Desse modo, a questão juvenil tem suscitado uma ampla rede de ações políticas no sentido de criar estratégias governamentais de tutela dos seus interesses, particularmente voltadas às questões de educação, trabalho e direitos de cidadania, mesmo que essas medidas de natureza pública e governamental se apresentem tardiamente, efêmeras, descontínuas, fragmentadas e incapazes de apresentar soluções eficazes para os problemas enfrentados pela juventude.

As políticas públicas sociais direcionadas à juventude no Brasil, mais particularmente no contexto da relação entre trabalho e educação, estão imersas nos novos contornos históricos vivenciados pelo país nas últimas décadas, principalmente após o processo de redemocratização, quando as políticas governamentais passaram a inserir medidas que são influenciadas por um quadro de altas taxas de desemprego juvenil e de precariedade das ocupações produtivas disponíveis aos jovens. Nesse contexto, as políticas de juventude se encontram no limiar de duas realidades no que se refere ao mundo do trabalho. O primeiro aspecto se refere à necessidade de preparar o jovem que está em transição, procurando inseri-lo da melhor forma possível no mercado de trabalho. O segundo aspecto refere-se a um desafio estrutural, prolongar sua escolarização, o que eventualmente redundará em retardar sua entrada



no mercado de trabalho. Concomitantemente a este duplo desafio, se evidencia um terceiro aspecto político-governamental, que é regular a participação dos jovens no mercado de trabalho, procurando conciliar o fator trabalho à continuidade dos estudos.

Nestes termos, as políticas sociais para jovens implementadas no Brasil recentemente, cujo foco era trabalho e educação, tiveram como principais metas:

Em um primeiro momento, prevaleceram políticas cujo enfoque estava na preparação para o mercado de trabalho, centradas em cursos de qualificação profissional, e no incentivo à contratação de jovens. No tocante às primeiras, o objetivo é elevar as habilidades produtivas dos trabalhadores mais jovens. Além de oferecer a oportunidade de aprender as técnicas necessárias a determinado tipo de emprego, os cursos de formação profissional também realizam certa socialização do jovem no mundo do trabalho; por exemplo, eles são com frequência a instância em que os jovens têm contato com as primeiras noções de direitos e deveres em uma relação de trabalho. O próprio fato de ter concluído um curso de formação profissional – para além dos conhecimentos efetivamente incorporados – pode ser visto pelos empregadores como um sinal positivo, denotando “esforço”, “responsabilidade” etc. Em suma, há razões para crer que a oferta de oportunidades de formação profissional pode, sob certas condições, facilitar a entrada do jovem no mercado de trabalho, ao minimizar alguns aspectos que o desfavorecem frente aos demais trabalhadores (GONZALEZ, 2009, p. 121).

No tocante às políticas públicas sociais voltadas às questões da educação e escolarização, particularmente direcionadas para juventude, se tem percebido uma forte tendência a considerá-las com base na exclusão de jovens da sociedade, principalmente quando associadas aos problemas enfrentados por esta faixa etária no tocante ao acesso ao mundo do trabalho. No ingresso dos jovens ao mercado de trabalho, se constata que a população entre 18 e 24 anos é aquela mais penalizada com a questão do desemprego, pois este problema está atrelado a outros elementos, como a precarização do trabalho e a violência (SANTOS, 2011). Em razão desta condição de vulnerabilidade social, o foco das preocupações e das discussões em torno das políticas públicas sociais para juventude tem sido direcionado para escolarização e empregabilidade.

As ações políticas de natureza social para juventude, historicamente, se moldaram a partir dos seguintes modelos: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (1950-1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (1970-1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (1985-2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos a partir de 2000 (SPÓSITO e CARRANO, 2003, p. 18), o que tem motivado os governos recentes a considerar as estratégias políticas de formulação da educação profissionalizante, no sentido de oferecer qualificação profissional com o objetivo de adequar a educação dos jovens excluídos às necessidades do mercado de trabalho.



Apesar destas medidas voltadas à inserção dos jovens no mundo do trabalho, sua trajetória está intimamente marcada por um caráter restrito e precário, que não conseguiu superar suas limitações estruturais pelo menos até a primeira década após o processo de redemocratização. As estratégias políticas e governamentais se reduziram à regulamentação das atividades ligadas ao estágio e às formas centrais de incentivo à contratação de jovens, sem que viessem em contrapartida formas estruturais de consolidação da garantia do emprego e da formação profissional, mesmo tendo sido incorporado neste cenário as ações no campo da qualificação profissional, como, por exemplo, a atuação do Sistema S, as escolas técnicas públicas, e, nas últimas décadas, a implementação dos cursos oferecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio dos recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT.

Nestas condições, historicamente, o Brasil sempre teve problemas para inserir medidas emancipatórias no tocante à regulação, participação e acesso universal aos direitos de cidadania, que fossem possíveis incluir o país em condições de garantia social capazes de caracterizá-lo nos moldes do Estado de Bem Estar Social. As condições que moldaram a cidadania restritivamente no Brasil se voltaram à regulação da classe trabalhadora sob condições formais de contratação, ao mesmo tempo submetendo-os ao controle político e social do Estado por meio da institucionalização do sindicato corporativo.

O cenário político e as transformações no contexto social e econômico dos anos 2000 ajudaram a compor uma situação de envolvimento dos setores governamentais, principalmente a partir de uma nova proposta de governo para o país, além da mobilização de importantes setores públicos e privados para inserir na pauta governamental a questão da juventude. Embora não tenha surtido em termos estruturais transformações sociais que pudessem garantir eficazmente a solução dos problemas que envolvem os jovens, como a questão da educação e do trabalho, pelo menos houve uma alteração nos quadros do desemprego e da escolarização. Este processo inaugura uma trajetória nova das políticas públicas sociais no Brasil, que não está concluída, todavia está em vias de estabelecer novas reflexões sobre os desafios da pauta sobre juventude no Brasil.



A EDUCAÇÃO E A COMPOSIÇÃO DE PARÂMETROS BÁSICOS DO ENSINO PARA JUVENTUDE


As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformas nas bases curriculares no Brasil, influenciadas pela transição da ditadura militar para a redemocratização via reinserção do movimento de abertura política, sobretudo diante do processo de globalização que avança sobremaneira no mundo com suas múltiplas implicações em diferentes setores políticos e sociais.

Antes disso, o projeto político para educação no Brasil teve forte influência do legado deixado pela tradição da década de 1930, que centralizava as decisões sobre a escola sob a gerência governamental, aquele contexto consertador e centralizador da tomada de decisões por parte dos Conselhos Federal e Estadual de Educação em relação às escolas não permitia a participação dos docentes no planejamento e tomada de decisões pedagógicas. Essa postura governamental acentuava a imposição de medidas que muitas vezes estavam distantes da realidade e das reais necessidades da escola e dos seus alunos (FONSECA, 1995).

Após o regime militar, precisamente na década de 1980, foram incorporadas algumas reformas curriculares, o Governo Federal e dos Estados discutiam sobre as propostas de conteúdos e currículos mínimos para as escolas, a partir do que preceituava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 - LDB (Lei nº 5.692, de 11/08/71). Estas normativas oficiais do Ministério da Educação propunham superar as medidas centralizadoras e disciplinares adotadas anteriormente, com o objetivo de proporcionar a interação entre Governo Federal, escolas e docentes, muito embora existam críticas e resistência em relação às reformas curriculares.

Em decorrência do movimento de contestação promovido por professores contra o projeto de reforma educacional, foi possível estabelecer o diálogo entre o governo, mediante as secretarias de educação, e dos representantes da classe docente. Esta mudança foi significativa, uma vez que o papel do professor passou a ser valorizado como co-autor na construção das decisões e do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1990, as ações voltadas para reformulação curricular tomaram um novo rumo, passando o Governo Federal a assumir a responsabilidade de avaliar os currículos escolares e propor novos parâmetros básicos. Sendo assim, apesar das críticas das associações e sindicatos ligados aos professores, foram instituídos os seguintes instrumentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, as matrizes de referência curricular do ensino




fundamental e médio para as ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Nesta esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs lançados em 1999 tiveram como proposta reorganizar a base curricular, sobretudo para superar o caráter disciplinar dos currículos e a posição centralizadora da tomada de decisões, muito embora sem muita recepção da parte dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Entre os anos de 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica – CEB instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Essas medidas governamentais estão direcionadas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para formular um conjunto de diretrizes que disciplinam desde o Ensino Básico até o Ensino Superior em parceria com os Estados e municípios. Estas diretrizes curriculares propõem a definição de competências e habilidades para serem desenvolvidas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES, 2007).

As normas educacionais estabelecem que as diretrizes curriculares construam o aprendizado relativo às áreas específicas do conhecimento a partir de competências e habilidades previamente estabelecidas, sem que se abram os espaços que permitam ao aluno aprender e conhecer a partir das subjetividades, dos múltiplos espaços de construção de saberes e de experiências, principalmente no campo do Ensino de História.

Frente aos desafios que se impõe diante da realidade das políticas de escolarização, sobretudo que estabelecem as diretrizes curriculares, é preciso problematizar as questões referentes às juventudes uma vez que são estes o público alvo do modelo educacional implementado nas últimas décadas.

No Brasil, o tema da juventude tem sido apresentado frequentemente como questão fundamental, principalmente influenciado por uma nova problemática social advinda com as mudanças no cenário do mundo do trabalho, na vida política e na questão cultural. Essas mudanças fizeram com que, por sua condição histórica de vulnerabilidade social diante das dificuldades encontradas por um grande contingente de jovens, que se encontram imerso nos problemas associados à geração de renda, acesso à escola e às diferentes formas de proteção social, a juventude passasse a ser abordada como um importante tema para as políticas públicas no mundo e no Brasil, sobretudo referidas ao âmbito escolar.



As estratégias políticas de educação ganharam maior contorno em meados dos anos 1990, quando foram instituídas as políticas e programas em diferentes áreas (educação, trabalho, saúde, lazer etc.), nos níveis federal, estadual e municipal, direcionados para este segmento da sociedade. Foi, no entanto, nos anos de 1980, que tais políticas entraram mais efetivamente em cena junto com o processo de redemocratização e as lutas históricas por garantias de direitos de cidadania, aspecto que foi bastante interessante para o incremento da pauta sobre as políticas de educação nas décadas seguintes. Até o final da década de 1980, o Brasil não teve significativas medidas político-governamentais de promoção da cidadania juvenil em matéria de educação, porque até então as políticas direcionadas para os jovens não tinham caráter emancipatório e nem estavam voltadas para a promoção da cidadania.


BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC E REORIENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Quanto às normativas do ensino médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. Constitui-se como documento relevante para nortear os processos de aprendizagem, os quais envolvem os profissionais da educação, os alunos e a sociedade em geral.

Como principal do BNCC, este define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil. Trata-se de um processo no bojo das políticas educacionais que enfatiza o ensino e aprendizagem, orientando os conhecimentos e as habilidades essenciais para as diferentes gerações, na fase escolar.

Um dos principais objetivos da Base Nacional Comum Curricular é promover mais igualdade e equidade nos processos educacionais de escolas brasileiras, seja públicas ou privadas. Na seara da educação básica significa que as aprendizagens essenciais devem ser plenamente desenvolvidas a partir de competências e habilidades, que devem ser definidas a partir do planejamento escolar, quando da elaboração de um currículo sintonizado com a BNCC, considerando as aprendizagens apontadas como essenciais ao contexto vivido e as realidades escolares.

Este processo de planejamento da política educacional também deverá perpassar além do currículo escolar de forma colaborativa, a adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP),



com sua respectiva metodologia pedagógica da instituição de ensino, às diretrizes da BNCC e do novo currículo. Neste caso, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar deve contemplar no seu novo currículo escolar.

Para o BNCC do ensino de História há uma ênfase na construção do conhecimento tendo como tônica “o passado deve dialogar com o presente”. Esse é um dos principais aspectos que a Base Nacional oferece para o ensino de História. Afirma o documento que é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2002). Neste caso, os alunos devem estar inseridos no processo de ensino-aprendizagem não apenas para aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora do contexto de outros eventos do passado, mas, principalmente, imersos nos processos do presente.


A publicação organizada pela Nova Escola referente ao BNCC na prática do ensino de História, afirma que

Através de processos, como os cinco propostos pela Base (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise), os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos se sintam motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentar suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionarem e confrontarem o conhecimento preestabelecido (NOVA ESCOLA, 2018, p. 4).

Nestes aspectos destacados, estão em voga os desafios que o ensino de História assume, sobretudo no tocante às habilidades e competências, sejam a criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resiliência.

Esses parâmetros sobre as ações educacionais, sobre as formas e relações de produção do ensino-aprendizagem, estão no campo das tramas políticas e das teias sociais que compõem as políticas educacionais e serão variáveis observadas no estudo que permite avaliar o impacto da intervenção das práticas governamentais. Neste caso, os parâmetros curriculares e as políticas educacionais, particularmente que fazem parte do sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, voltadas ao Ensino de História estão marcados por elementos significativos, embora ainda apresentem algumas lacunas, em grande medida pela carência metodológica e teórica quanto à aplicação de algumas categorias e conteúdos da historiografia.

Conforme acentuam em análise e pareceres sobre o BNCC de História, a historiadora Hebe Mattos (DREGUER, 2015), os quais parafraseando apontamos: dificuldade de lidar com a hegemonia europeia na história do Brasil, no que se referem ao ensino médio, problemas na




especialização proposta para os três anos do ensino médio apresenta-se com má apresentação do ponto de vista das diferentes temporalidades a serem trabalhadas em cada série. Há a incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, que pode ser uma chave de leitura eficaz na abordar do contexto da hegemonia europeia, sobretudo a partir da periferia. Quando as iniciativas metodológicas é investimento louvável o recurso à interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia. E quanto à temporalidade, na relação Brasil/África pode vir a ser uma boa chave para pensar, em perspectiva não eurocêntrica, a antiguidade e o medievo, bem como o mundo Atlântico na idade moderna. Também ressoa positivamente a contextualização do Brasil e das Américas recolocam a questão da história indígena pré-colombiana, juntamente com o foco na formação do mundo Atlântico. Ressalta Mattos (2015) ainda que, no terceiro ano, as relações do Brasil com Europa e Ásia podem permitir aprofundar tanto os legados filosóficos, religiosos, éticos e estéticos dessas duas regiões, como temas da história contemporânea dos séculos XX e XXI. Porém, caberia maior ênfase nas abordagens, sobretudo quanto ao tema da cidadania interconectada ao processo histórico.

A partir destes instrumentos de coleta e análise das fontes históricas sejam apreciadas as informações necessárias para compreensão das normas educacionais que estabelecem as diretrizes curriculares relativos às áreas específicas do conhecimento, bem como as competências e habilidades estabelecidas pelo discurso oficial e os desafios para as reflexões em torno das subjetividades, dos espaços de construção de saberes e das experiências no campo do Ensino de História.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa visa abordar as políticas educacionais no tocante ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, com base nas normativas para o ensino de História. Estas políticas educacionais estão baseadas em diretrizes da avaliação curricular como instrumentos governamentais de avaliação das práticas educativas baseados nos parâmetros curriculares e demais instrumentos avaliativos.

Como instrumento de pesquisa será utilizado a técnica ou avaliação qualitativa denominada de exploratória, que visa tornar a problemática da pesquisa viável e consistente no sentido de construir uma discussão aprofundada sobre o tema proposto, com base na técnica de pesquisa que melhor se adequa é revisão teórica, valendo-se das pesquisas bibliográfica e documental como fontes de pesquisa para coleta e análise das informações.



Neste caso, a pesquisa bibliográfica será um recurso metodológico importante uma vez que o aporte teórico proposto é baseado na História Cultural que irá oferecer uma construção teórico-conceitual para situar os pressupostos políticos e educacionais voltados ao sistema de avaliação do Ensino de História.

Os métodos de procedimento utilizados serão analítico-descritivos, de caráter histórico, serão utilizados para entender os sentidos e as construções político-governamentais que perpassam a problemática da relação entre diretrizes curriculares, o ensino das humanidades, particularmente focado no Ensino de História.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o tipo de paradigma que compõe o projeto pedagógico da política educacional oficial, sobretudo, de como estes se colocam diante da realidade brasileira, para pensar sobre os anseios por uma cidadania educacional tem sido uma inquietação que permeia o mundo acadêmico e os profissionais da educação no Brasil.

É possível argumentar que a política educacional orquestrada pelo governo central, materializado pelas normativas na BNCC, elas de fato visam exigir das instituições de ensino uma adaptação aos novos parâmetros educacionais, o que está diretamente relacionado às adaptações que devem levar em consideração às particularidades, características culturais e sociais de cada região, bem como os desafios que perpassam as diferentes realidades escolares do país. Por outro lado, também oferecem oportunidades de inserção de conteúdos diferenciados e de tecnologias de aprendizagem em sala de aula. Estes recursos somados às estratégias de implicação de conteúdos que promovam a senso crítico e integração social também pode estimular o desenvolvimento do aluno para além do aprendizado cognitivo.

No entanto, se espera que os processos de ensino-aprendizados produzam uma expectativa sobre os desafios que envolvem a escola e a sociedade para tratar a educação formal como maior qualidade e valorização, sobretudo quando focado no ensino de História que representa uma das bases de formação humanista fundamentais para composição do caráter do sujeito, bem como de sua consciência crítica.

Tomando como base a educação marcadamente acentuada a partir da lógica capitalista, no entanto, se espera que o processo de ensino-aprendizagem seja um vetor de emancipação política, social e cultural, sobretudo no tocante a realidade, potencialidades e as subjetividades dos estudantes no Brasil, sendo possível construir um entendimento acerca da relevância da



História como processo de ensino-aprendizagem fundamental para promoção de uma cidadania educacional, sobretudo diante dos novos desafios que demarcam a conjuntura política atual.

Neste contexto, ressalta-se sua importante uma vez que tematiza a questão das políticas educacionais e as diretrizes curriculares voltadas às Ciências Humanas, particularmente no campo do Ensino de História no conjunto das Práticas Educativas. Torna-se imperioso que o papel do Ensino da História é de promover a reflexão sobre os desafios para garantir a dignidade, cidadania educacional e a construção dos sujeitos históricos, sobretudo voltados ao público juvenil que em grande medida se constitui de um grupo vulnerável em vista da multiplicidade de aspectos que o envolve, particularmente no tocante a pluralidade, protagonismo, contradições entre outros. Embora, seja sempre válido acentuar a liberdade do professor para construir seu itinerário metodológico.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e política de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social. Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, 1(2): 105-119, 2. sem 1989.

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a Psicologia Social. *In.* _____. **O público e o privado**. nº 11, Jan/Jun, 2009. p. 169-178.


BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Orientações curriculares do Ensino Médio, Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.



BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró-Jovem. Projeto do Programa Pró-Jovem. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília, 2005.

COSTA, Márcia da Silva. O Sistema de relações de trabalho não Brasil: traços Históricos e alguns SUA precarização Atual . **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.20, n.59, 2005.

DREGUER, Ricardo. Carta aberta Hebe Matos e Carlos Fico. In. ANPUH – Associação Nacional de História. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1WzzETSKe3ih2zPtC2v4kIgG8nGZRjWxnrog3UxrPd4s/edit>. Acesso em: dez. 2020.

GIMENEZ, Denis Maracci. Política de inserção dos jovens no mercado de trabalho: uma reflexão sobre as políticas públicas e a experiência brasileira recente. **Promoción Del Empleo Juvenil en America Latina** (2007). Disponível em: http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170002_4_2_0.pdf. Acesso em: dez. de 2020.

GONZALES, Roberto. Política de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

FARRANHA, Ana Claudia; AZEVEDO, Sandson Barbosa. Consórcio Nacional da Juventude e terceiro setor: analisando o formato de intermediação de interesses e as possibilidades de construção de políticas públicas para os jovens. In. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2011. p. 105-116.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. (Org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

MAGALHÃES, Marcelo Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**. Vol. 11, nº 21 a 05, p. 49-64. 2007.

Nova Escola. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre História. São Paulo: Nova Escola/Fundação Lemann, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Juventude e Trabalho como Questão Pública no Brasil: há uma inflexão com as iniciativas recentes? **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 1, jan-jun 2012, pp. 231-253.

SANTOS, Carlos Eduardo Ribeiro; SANTOS, Magila Souza. Os jovens e o mercado de trabalho nas regiões brasileiras: realidade, dificuldades e possibilidades no contexto recente. In. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2011. p. 25-42.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, São Paulo: ANPED , 2003.

TELLES, Vera. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999.



CAPÍTULO 16

IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL

Mauricio José dos Santos Silva, Mestre em Educação, UFGD
Eugenia Portela de Siqueira Marques, Doutora em Educação, UFMS

RESUMO


Este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada a nível estadual sobre a trajetória e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior em Mato Grosso do Sul (MS) e objetiva compreender como a educação superior atravessa a identidade destes indígenas, buscando conhecer suas trajetórias, expectativas e dificuldades, além de buscar identificar as diferentes estratégias adotadas por eles para a permanência nos cursos presenciais de graduação das diferentes Instituições de Educação Superior (IES) no Estado. A pesquisa é de natureza qualitativa. Nos aproximamos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, no sentido de buscar compreender a possibilidade de subversão da lógica eurocêntrica que foi imposta aos povos indígenas há séculos e que perdura até os dias atuais. Como conclusão, identificamos que a educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas e que há a necessidade de se pensar outras formas de contemplar os indígenas nas políticas de permanência (material e simbólica) para a educação superior para que eles concluam os cursos com êxito e sem deixar de lado o convívio com seus lugares de origem, culturas e tradições, favorecendo assim a dimensão coletiva dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Indígena. Permanência. Identidade. Colonialidade.

INTRODUÇÃO

A exploração colonial iniciada no final do século XV, com a expansão marítima de cunho comercial realizada principalmente pelos europeus, resultou em invasão e exploração de territórios e populações ao redor do planeta. O termo Pós-colonialismo significa mais do que apenas o tempo histórico posterior à colonização, porém representa a proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes que persistem mesmo com a independência e emancipação das sociedades que antes eram exploradas, inclusive, de forma oficial.

As representações errôneas sobre os povos indígenas constituem reflexo do colonialismo, sistema de dominação formal de uma nação sobre outra que, no caso do Brasil, resultou na dominação política, social, cultural e epistêmica que teoricamente se encerraria com a independência das colônias. As sequelas desse sistema se mantiveram, todavia, até os dias atuais, fato definido como colonialidade pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e pelos proponentes dos estudos pós-coloniais: Anibal



Quijano, Enrique Dussel, Caterine Walsh, Nelson Maldonado-Torres. Walter Mignolo, Satiago Castro-Gómes, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander e Boaventura de Souza Santos, entre outros.


Um dos principais críticos e intelectuais do grupo M/C, Maldonado-Torres (2007, p. 131) aponta a diferença entre o colonialismo, enquanto sistema político e econômico, e a colonialidade, enquanto padrão de poder, e afirma que a colonialidade persiste e impregna as relações sociais na sociedade atual. De um modo geral, aponta-se para a continuidade dos efeitos do colonialismo na sociedade atual, uma vez que a prática da dominação e subalternização de pessoas ou grupos atravessou séculos sem muitos questionamentos por grande parte da sociedade.

Aníbal Quijano (2005) afirma ainda que a colonialidade, além de manter os efeitos da colonização nos dias atuais, apresenta uma nova forma de se compreender a identidade dos sujeitos e povos que foram hierarquizados e subalternizados. O enfoque principal do movimento de desterritorialização desses povos fez com que eles tivessem deslocadas as suas identidades:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 246).

Assim como a desterritorialização advinda da colonização, a globalização produz diferentes resultados em termos de identidades, como aponta Woodward (2000, p. 21). Para a autora, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode resultar no distanciamento da identidade ligada à cultura local, assim como pode “levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

Para Anibal Quijano (2005, p. 234) o controle do mercado mundial pela Europa “implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais”. Dentre essas novas identidades encontram-se os povos indígenas, que foram deslocados de suas identidades ao longo do tempo, por meio de



processos de colonização, integração e/ou extinção bastante severo durante séculos, o que resultou numa drástica redução do número de povos e línguas indígenas desde a invasão europeia até os dias atuais.

A desobediência epistêmica é apontada por Mignolo (2008, p. 300-301) como uma nova forma de produzir e divulgar conhecimentos, desconstruindo – sem destruir - o conhecimento eurocêntrico. Ela se utiliza de outras metodologias e técnica pedagógicas para definir o pensamento descolonial a partir de metáforas, e não da ideia de conceitos eurocêntricos, fugindo do que o autor chama de “identidade disciplinar” para abrir um leque de possibilidades de compreensão do mundo na sociedade atual.

Nesse sentido, há a necessidade de se mudar o *locus* de produção e distribuição do conhecimento que nos últimos séculos se deu a partir da Europa ocidental, para se poder “aprender a desaprender” os conhecimentos advindos dessas fontes e se passar a valorizar conhecimentos outros que sejam oriundos de outras realidades e que por vezes refletem maior conhecimento e eficácia social quando colocados ao lado do conhecimento eurocentrado, como afirma o autor:

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Nesse ponto, o autor faz uma aproximação relevante entre os negros e os indígenas, principalmente na América Latina, onde eles sofreram um intenso e duradouro processo de degradação humana por conta da escravidão e da servidão a partir da invasão europeia ao continente. A modernidade/colonialidade que lhes foi imposta fez surgir a “matriz racial de poder [que] é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293) e, conseqüentemente, hierarquizados, uma vez que eram vistos até então como inferiores ou primitivos.

Para os povos indígenas subverterem esta lógica colonial, foi preciso acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, como o acesso à educação formal e às tecnologias, fato que em determinado momento foi assumido por algumas etnias como instrumentos de luta na busca por reconhecimento étnico, a exemplo da escola implantadas nas aldeias, pois proporcionou ao indígenas galgarem os degraus da educação formal, possibilitando chegar mais recentemente à educação superior, uma experiência ainda vivenciada por poucos, mas



que já permite conhecer diferentes identidades e os efeitos relativos à permanência dos indígenas na educação superior.


IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL

Identificamos alguns aspectos no modo como a universidade atravessa as identidades indígena, considerando que o espaço acadêmico ainda é essencialmente marcado pela hegemonia epistêmica colonial, por meio de seus códigos, práticas, metodologias e significados. Para isso, foi necessário compreender a presença indígena na educação superior, as políticas afirmativas destinadas a esses sujeitos e como a universidade contribui para a sua permanência material e simbólica, por meio das ações e programas que eles acessam, assim como buscar compreender as formas de resistências que esses sujeitos adotaram frente aos estereótipos e preconceito que enfrentaram.

Durante a realização da pesquisa (SILVA, 2018) foram realizadas entrevistas estruturadas com 08 (oito) indígenas egressos da educação superior de quatro diferentes IES no Estado de MS. As entrevistas foram realizadas conforme previamente agendado com os colaboradores, sendo três delas efetivadas nas escolas indígenas onde os egressos lecionavam, duas em suas residências, na aldeia Jaguapiru, em Dourados/MS, e outras duas por meio de aplicativo de mensagens por celular (*whatsapp*) utilizando o recurso de gravação em áudio, sendo posteriormente transcritas. E uma outra entrevista foi realizada durante o décimo Encontro Estadual de Estudantes Indígenas, realizado na Aldeia Amambai, em Amambai/MS.

Os colaboradores da pesquisa foram identificados por meio de nomes fictícios, a fim de se garantir o anonimato. São seis mulheres e dois homens. O ingresso dos colaboradores nos cursos de graduação se deu entre os anos de 2001 e 2013, com a conclusão dos respectivos cursos entre 2003 e 2017. Alguns permaneceram no mínimo três anos e outros permaneceram por até seis anos para concluir o curso, seja pela necessidade de cursar disciplinas pendentes de anos anteriores ou por causa de paralisações de docentes na luta por melhorias salariais. Quanto ao tempo de permanência dos indígenas entrevistados, não se percebeu nenhuma situação diferente da maioria dos acadêmicos não indígenas no que se refere ao tempo de conclusão do curso, visto que a média dos cursos é de 04 ou 05 anos.

A idade dos entrevistados variou entre 24 e 35 anos, e todos afirmaram desenvolver atividades remuneradas durante a graduação e contribuíram com a renda familiar, que era, em



média, de até dois salários mínimos. Observa-se, porém, que os entrevistados apresentavam distorção da idade de acesso à Educação Superior, considerando-se que a idade ideal prevista para o acesso é de 18 a 24 anos, inclusive com previsão na meta 12 do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014).

Este ingresso tardio reflete as dificuldades enfrentadas por muitos indígenas no país, como o difícil acesso aos grandes centros, onde geralmente se encontram as IES, assim como as dificuldades com as exigências linguísticas do processo seletivo que não respeitam o uso da língua materna indígena, deixando de atender suas especificidades, entre outras dificuldades. Por sua vez o acesso dos povos indígenas à educação superior por meio das políticas afirmativas representou a democratização do acesso e a possibilidade de reverter esse quadro de exclusão.

Todos os entrevistados cursaram o ensino fundamental nas escolas indígenas, e apenas quatro deles estudaram e concluíram o ensino médio em escolas não indígenas. Isso demonstra que a educação indígena precisa ser mais valorizada, visto que o resultado obtido nesses espaços tem demonstrado a sua qualidade, uma vez que “a escola, inicialmente uma imposição branca, ainda no contexto atual muitas vezes mais branca do que indígena, transforma-se num importante espaço de luta e afirmação da cultura e de identidade” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 28).

Os colaboradores indígenas egressos das IES públicas tiveram seus cursos voltados à licenciatura e todos estavam lecionando em escolas indígenas, os cursos escolhidos foram: Pedagogia e Ciências Biológicas na UEMS; Ciências Sociais e História na UFGD e Pedagogia e Matemática na UFMS. Enquanto que os colaboradores indígenas das IES privadas eram formados em Pedagogia e Serviço Social, na UNIGRAN e Educação Física na UCDB, sendo que aqueles que não estavam lecionando era porque estavam desenvolvendo atividades em suas áreas de atuação.

Dentre os entrevistados, cinco são da etnia Terena, uma entrevistada é da etnia Guarani Nhandeva e outra da etnia Guarani Kaiowá, que, segundo Amado (2016, p. 32), são subgrupos do povo Guarani, assim como a etnia Guarani Mbya. Os Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá habitam principalmente a parte sul do Estado de MS, além de outros países da América do Sul, sendo marcados por sua condição de confinamento em pequenas áreas reservadas, vivendo em fundos de fazendas ou às margens das rodovias. Outra entrevistada é da etnia



Tuyuka, uma etnia do noroeste amazônico, na fronteira do Brasil com a Colômbia, que falam a língua Tukano.


Sobre as possíveis contribuições que a educação superior pode oferecer aos diferentes povos indígenas, destacamos inicialmente a questão da identidade étnica, pois ao buscar conhecer os estudos sobre identidade, percebemos que ela se encontra em constante formação e transformação. Por esse motivo, deveria ser vista como um processo de identificação: a identidade em ação, e essa identificação seriam influenciadas pela presença e pelo olhar do Outro (BHABHA, 1998, p. 76-77).

Nesse sentido, a permanência na universidade contribuiu para o fortalecimento identitário dos indígenas entrevistados, pois na universidade tiveram oportunidade de visualizar, absorver e reproduzir a partir do Outro, o modo branco/ocidental, em especial na forma de se expressar e se articular, passando a ter outra visão da sociedade em todos os sentidos, porém sem deixar de lado seu pertencimento étnico. Em alguns casos, foi somente à partir dos desafios impostos durante a vida acadêmica, que passaram a se identificarem etnicamente, como se sua identidade étnica estivesse adormecida.

Percebe-se, no entanto, que há um processo de identificação e que este se altera a partir das relações que se estabelecem com o outro e que, quando esse outro também se identifica como indígena, faz-se necessário criar formas de identificação mais específicas, que seria a diferenciação étnica, marcada pela diversidade e pelas diferenças marcantes entre as etnias, sejam elas culturais, linguísticas ou territoriais. Por outro lado, houve a necessidade de fortalecer a luta por direitos básicos, utilizando o termo indígena para marcar uma coletividade e assim agregar todas as etnias em busca de objetivos mais amplos e que contemple as lutas de todos os povos indígenas do país.

Os entrevistados indicaram como fatores que definem suas identidades indígenas a cultura, os costumes, as crenças, a cosmologia e a cosmovisão, a língua materna, o artesanato e as comidas típicas, assim como o fenótipo, por considerarem bastante característicos, o rosto e os traços indígenas. Além disso, existe o reconhecimento e o pertencimento étnico, que guardam as diferenças marcantes de cada etnia, demonstrando que os povos indígenas não são todos iguais, pois cada grupo étnico tem suas especificidades.

Para Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 163-164), indígena da etnia Baniwa, ao falar sobre a política de cotas na educação superior, aponta que haveria uma resistência por conta da possibilidade de ocupação desses espaços pelos indígenas, em busca da emancipação



epistêmica. Fato corroborado pelas falas dos entrevistados que questionaram sobre o verdadeiro papel da universidade na sociedade afirmando que “a universidade não está pronta para lidar com a dificuldade que um acadêmico indígena leva para lá”, de modo que seria necessário pensar um novo projeto educativo que buscasse a descolonização do conhecimento, valorizando a produção de conhecimentos “outros” como forma de romper com a geopolítica do conhecimento e dar visibilidade a diferentes intelectuais e epistemologias, como afirmam também Oliveira e Candau (2013, p. 284).


Houve também denúncias quanto à parcialidade das IES ao se posicionarem ainda de forma colonial e colonizadora em sua estrutura e em sua burocracia, fato que muitas vezes aniquila os sonhos dos indígenas de alcançar a educação superior, tornando-se muitas vezes um dos fatores que dificultam a permanência dos indígenas nos cursos de graduação.

As formas de resistência e re-existência utilizadas pelos acadêmicos indígenas se reflete em uma fala sobre o atravessamento da universidade na identidade indígena, quando uma das entrevistadas afirmou que ouviu uma frase de seu professor, na escola da aldeia onde mora, que a motivou para enfrentar os desafios da educação superior sem deixar de lado sua identidade étnica: “nós não devemos deixar a universidade passar pela gente, nós que devemos passar pela universidade”.

FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

A presença de um instrumento estatal como a escola dentro das Terras Indígenas/Aldeias possibilitou a esses povos reformularem seus objetivos com relação à sua forma de ser e viver, como mencionam Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114). Os autores identificam, todavia, o protagonismo indígena na busca de uma escola diferenciada, cujo propósito seria quantificar a construção de sua autonomia e sustentabilidade, trazendo, como consequência, o fortalecimento de sua identidade.

Os movimentos sociais indígenas buscaram ao longo do último século a utilização da escola como ponto de apoio para a valorização do seu modo de ser. O empenho desses povos resultou na inclusão da garantia do direito à organização social própria e à educação escolar específica e diferenciada, inclusive com o uso da língua materna nas suas aulas e no seu material didático nos principais ordenamentos jurídicos do país, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996. O respeito que



se tem atualmente no País por esses e outros de seus direitos afetam diretamente a concepção e a valorização da identidade dos indígenas.

Essa dimensão das identidades nos faz pensar a realidade dos povos indígenas no País, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul, onde há apenas uma grande reserva de terras indígenas para usufruto da etnia Kadiwéu. As demais etnias vivem em pequenas aldeias ou reservas demarcadas há cerca de um século, nas periferias das cidades, ou às margens das rodovias. Esse fenômeno pode ter influenciado nas concepções de identidade desses povos.

Foi preciso, desde sempre, a criação de estratégias de sobrevivência e adaptação junto à sociedade envolvente. No caso da educação superior, essas estratégias são utilizadas pelos acadêmicos na busca de soluções alternativas para a sua permanência no ambiente universitário.

Neste contexto, nota-se que a colonialidade tem o condão de provocar o silenciamento e a invisibilização das identidades indígenas, enquanto as escolas indígenas, que adotam uma teoria decolonial de valorização e de legitimação dos saberes indígenas, fortalecem e ressignificam a identidade étnica, como afirmam Calderoni e Nascimento (2012, p. 310), inclusive possibilitando que esse fortalecimento étnico e esse protagonismo indígena cheguem à educação superior.

Vale lembrar que esses estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes etnias, falando línguas diferentes, com culturas e tradições também diversas, mas que tudo isso faz parte de sua trajetória enquanto pessoa e alicerça a sua identidade de forma política, sociocultural e intelectual. Essa identidade precisa, portanto, ser levada em consideração pelas instituições de ensino superior e seus gestores para que esses povos não sofram com o preconceito e a discriminação enquanto acadêmicos indígenas, motivando-os ainda mais a subverterem a colonialidade existente na academia.

As dificuldades apontadas pelos acadêmicos indígenas são, de modo geral, devidas às questões financeiras, mas há também as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, como apontam Marta Brostolin e Simone Cruz (2010, p. 37) que apontam as dificuldades que eram (e ainda são) muitas e de diversos modos, como, por exemplo:

[...] de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, o que exige um pensamento mais intelectualizado valorizado pela academia, diferente do estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza; e de ordem socioafetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores



devido à timidez e reserva, um traço característico da personalidade do aluno indígena e, muitas vezes, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 37).


Para Amaral (2010, p. 370), no processo de formação acadêmica desses estudantes é gerada uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos nas aulas e os conhecimentos tradicionais e culturais adquiridos na convivência familiar e comunitária que eles trazem consigo, com maior possibilidade de identificação étnica. Vejamos:

Constata-se que, mesmo com a hegemônica forma eurocêntrico-ocidental, hierarquizada (haja vista a gradação de prestígio dos cursos de graduação) e não indígena das universidades brasileiras, os conhecimentos adquiridos e refletidos pelos estudantes indígenas provocaram neles uma leitura mais ampliada e crítica sobre o seu papel nas sociedades indígenas e não indígenas, ressaltados por todos eles, cada qual com o viés político-pedagógico dos seus cursos. Essa constatação se evidencia de forma mais contundente por muitos acadêmicos indígenas que passam a articular os conhecimentos acadêmicos debatidos na universidade com as necessidades, realidades e possibilidades de autossustentabilidade de suas comunidades. Constata-se nos relatos a ênfase em aspectos da cultura indígena que passam a ser redescobertos, pautados e afirmados pelos estudantes indígenas em seu processo de formação, gerando uma positiva e afirmativa interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos e os conhecimentos tradicionais e culturais.

Há, segundo Amaral (2010, p. 412) duas formas pelas quais os indígenas se identificam quando ingressam na educação superior. Elas são descritas como pertencimento acadêmico e pertencimento étnico-comunitário. Para ele, essas formas de pertencimento se entrelaçam e se complementam, de modo que o pertencimento acadêmico à universidade pode demandar a vinculação com sua família, sua comunidade de origem e sua identidade étnica.

Além das diferentes identidades propostas pelo autor, compreendemos que há um rol de possibilidades entre o pertencimento étnico e o pertencimento acadêmico, visto que esses estudantes são constantemente inundados de outras identidades, o que nos remete ao que afirma Hall (2005, p. 12-13), que diz que a “identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, ou seja, eles mudam à medida que a sociedade envolvente também muda.

Bhabha (1998, p. 241), por sua vez aponta para a “dimensão transnacional da transformação cultural – migração, diáspora, deslocamento, realocação” torna esta celebração móvel, que o autor denomina de “processo de tradução cultural”, uma forma complexa de significação que afeta as identidades que não terão condições de se tornarem unitárias ou “puras”, como afirma Hall (2005, p. 87), uma vez que as identidades “estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença”.



Estas possibilidades de identificação transformam-se em estratégias para alcançar êxito nos cursos de graduação presencial, fato demonstrado nos estudos de Santos (2009) sobre a permanência de acadêmicos negros cotistas na Universidade Federal da Bahia – UFBA e que nos foi permitido uma liberdade para aproximação da realidade dos indígenas, no que coube, visto que ambos sofrem preconceitos e discriminações por pertencerem a grupos minoritários em um ambiente elitizado e eurocêntrico. A autora identificou seis diferentes estratégias para o pertencimento simbólico destes cotistas que foram utilizadas comparativamente com os acadêmicos indígenas: Cooperação, Polarização, Enfrentamento, Invisibilidade, Branqueamento e Desempenho Acadêmico.

As estratégias de Cooperação e Polarização ocorrem quando os acadêmicos se organizam em grupos e se ajudam mutuamente, com o objetivo de terem maior força para combater as discriminações sofridas na universidade. Porém a Cooperação se dá com um grupo mais ampliado, enquanto a Polarização ocorre “somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda de acordo com a condição de entrada no vestibular” (SANTOS, 2009, p. 177). Os indígenas teriam uma polarização entre os próprios acadêmicos indígenas ou com os demais acadêmicos cotistas, pretos e pardos.

As estratégias de Invisibilidade, Branqueamento e Desempenho Acadêmico se configuram pela tendência dos acadêmicos de ocultar ou transformar sua identidade. A Invisibilidade ocorre quando eles não se identificam enquanto etnicamente diferentes, ou se silenciam quanto à sua identidade étnica. O Branqueamento é perceptível quando as ações passam do discurso subalternizado para a prática, por meio de uma “metamorfose” física. Já o Desempenho Acadêmico se configura quando se busca igualar aos demais, utilizando para isso seu intelecto, apoiando-se no discurso da meritocracia, que reflete ainda o eurocentrismo presente nestas IES. Esse comportamento leva-o a ser incorporado ao grupo para participar das pesquisas e dos grupos de estudos para “dar conta da absorção dos códigos secretos do *ethos acadêmico*” (SANTOS, 2009, p. 180).

Diferentemente dessas estratégias de se igualar aos demais acadêmicos pela invisibilidade ou transformação de sua identidade, há aqueles que usam a estratégia de Enfrentamento, denunciando o racismo e a injustiça que venha a sofrer pelo fato de ser diferente étnica ou racialmente. Desta forma, esse tipo de estratégia além de denunciar também anuncia, demonstrando que os acadêmicos indígenas, assim como os negros, estão ocupando seus lugares na educação superior, o que já deveria ter ocorrido há séculos.



Uma das dificuldades apontadas para que se dê o enfrentamento estão ligadas às posições hierarquicamente superiores presentes dentro da instituição, na qual se encontram os professores, pois na maioria dos casos, como já afirmou Santos (2009, p. 162), estes também atuam contra a dignidade dos estudantes, seja de forma ativa (incitado debates contra a reserva de vagas, por exemplo) ou de forma passiva (quando não combatem as discriminações sofridas pelos acadêmicos indígenas).


Estudos demonstram que as dificuldades enfrentadas pelos indígenas ao ingressarem na educação superior se dá mais pela falta de equidade nos processos seletivos, visto que a educação indígena, em sua maioria, preza pelos seus processos próprios de aprendizagem, como a utilização da língua materna para a alfabetização, ou seja, muitos indígenas são alfabetizados com sua língua materna, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, assim como nas escolas urbanas é ensinado o inglês, por exemplo. De modo, é exigida dos indígenas a fluência em sua segunda língua tanto no processo seletivo, quanto para as atividades realizadas durante os cursos de graduação.

Nos processos seletivos, o que se vê são pouquíssimas exceções que oferecem um vestibular diferenciado. Esses vestibulares diferenciados oferecem maiores possibilidades de ingresso dos indígenas, pois no processo seletivo convencional, mesmo com reserva de vagas, ainda é possível se verificar a não ocupação das vagas reservadas para os indígenas, como nos apontam os entrevistados quando questionados sobre outras tentativas de ingressar na universidade.

Nesse sentido, cabe aos gestores das IES que implementaram as políticas afirmativas proporem alternativas para o efetivo ingresso dos indígenas, a exemplo de um vestibular diferenciado que contemple de forma mais efetiva a legislação de reserva de vagas.

A possibilidade de transferência de um curso para outro já é adotada pelas IES do Estado do Paraná, como aponta Amaral (2010, p. 199), pois foi verificado que um grande número de indígenas selecionados no ano anterior se evadia e se reinscrevia para o ano seguinte. Foi necessário, então, pensar uma estratégia para lhes dar mais condição de permanência, que passou a se efetivar a partir do ano de 2006, segundo o autor.

Segundo Paulino (2008), as políticas de permanência adotadas enfocaram uma flexibilização das regras gerais para que os indígenas pudessem usufruir melhor as IES do Estado do Paraná. Dentre as ações desenvolvidas estão a ampliação do prazo para o jubramento, caso seja necessário, devido às dificuldades de aprendizagem e rendimento,



assim como condições diferentes para o trancamento da matrícula e a facilitação do processo de transferência de curso ou de IES. O autor enfatiza ser a desburocratização o ponto alto dessas políticas afirmativas, pois rompe “uma das principais formas de manutenção de um *status quo* excludente, maquiado como discurso justificador de ‘excelência” (PAULINO, 2008, p. 107).

Outra demanda crescente apontada pelos entrevistados é quanto à necessidade de um local específico para que os indígenas residam durante o período letivo, visto que o valor do auxílio moradia não é suficiente para garantir o pagamento de um aluguel e dificilmente eles encontram vagas nos alojamentos estudantis das universidades, sem contar que a convivência com outros indígenas é apontada como facilitadora da sua permanência (AMARAL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a apresentar os resultados da pesquisa realizada a nível estadual sobre a trajetória e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior em Mato Grosso do Sul de forma compreender como a educação superior atravessam suas identidades indígenas, buscando conhecer suas trajetórias, expectativas e dificuldades, além de apontar as diferentes estratégias adotadas por eles para a permanência nos cursos presenciais de graduação em diferentes Instituição de Educação Superior.

Dentre as dificuldades foi apontado a necessidade de uma maior flexibilização para os acadêmicos indígenas serem melhores acolhidos e incluídos na realidade da educação superior. Essa flexibilidade é apontada como uma ação afirmativa bastante eficaz para que os indígenas possam mudar de curso caso não se identifiquem com aquele que escolheram, visto que muitas vezes não há uma adaptação do indígena com o curso com o qual inicia a vida acadêmica, muitas vezes por falta de informação ou compreensão sobre a realidade acerca do curso e da profissão escolhida.

Outra dificuldade elencada e enfrentada por muitos indígenas em diferentes IES é a falta de acolhida, que poderia ajudar no sentido de desmistificar o funcionamento da universidade. Ambas demandas têm potencial para se tornarem políticas públicas, pois visam facilitar a mobilidade acadêmica e a adaptação dos indígenas nas universidades de todo o país.

Além dos aspectos relacionados com a permanência material, como as políticas afirmativas que destinam auxílios financeiros ou descontos nas mensalidades, existem fatores subjetivos, interpessoais, inerentes a esses estudantes, que implicarão a permanência e a



conclusão do curso de graduação, denominados como permanência simbólica e diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo.

No caso dos acadêmicos indígenas, essa permanência simbólica pode contribuir para melhorar e qualificar sua efetiva permanência, visto que há fatores que influenciam simbolicamente e são fundamentais para garantir a presença deles na universidade, a exemplo da proximidade com os familiares, do uso da língua materna e da motivação por parte da instituição e dos docentes, entre outros. Caso essa permanência simbólica não seja possível, pode ocorrer o trancamento de matrículas, repetências e até mesmo a evasão, que apresenta altos índices atualmente.

Nesse sentido, as relações com outros indígenas aparecem também como importante estratégia de resistência para a permanência na educação superior. Principalmente com relação ao papel dos veteranos para dar um apoio moral, ajudar, dar dicas, contar suas experiências, dizer das suas dificuldades e de como conseguiram superá-las. E nesse sentido, nos chamou atenção para a importância da dimensão coletiva destes sujeitos ao demonstrarem que os incentivos e os vínculos vindos da sua comunidade de origem, de suas lideranças políticas e espirituais são muito mais fortes e importantes do que quaisquer outros.

Vale lembrar que a dimensão coletiva se reflete na condição de acadêmico indígena, pois até a escolha do curso e da universidade muitas vezes é uma demanda maior que uma simples escolha individual, mas uma demanda apresentada e trazida pela sua família, pela comunidade, pelo seu grupo étnico ou mesmo pelos povos indígenas do país, de maneira mais ampla.

Dentre as estratégias adotadas pelos indígenas egressos da educação superior entrevistados nesta pesquisa, verificamos principalmente o enfrentamento e o silenciamento, que são duas atitudes que, apesar de serem opostas, foram muitas vezes citadas pelos entrevistados, demonstrando que em alguns momentos era mais sábio silenciar para alcançar alguns objetivos e, em outros, fazia-se necessário o embate franco e direto como forma de marcar posição e exigir o respeito diante de situações de preconceito e discriminação.

Sabe-se que os acadêmicos indígenas resistem e lutam para não serem invisibilizados pela universidade e para que a instituição reconheça suas diferenças étnicas e culturais, num espaço reconhecido como hegemonicamente branco e elitizado. Tal atitude é compreendida como uma negociação feita para que, mesmo estando em um ambiente colonizado, eles



possam demarcar seu espaço e, conseqüentemente, reafirmar sua identificação étnica, como bem apontado pelos autores anteriormente, ao demonstrar que as identidades não eram fixas, unificadas e centralizadas, mas móveis, deslocadas e descentralizadas. Daí surgiram novas identidades, que devem ser negociadas a cada momento pelo sujeito ou pelo grupo diaspórico, como num processo de negociação que resulte em seu fortalecimento.

O embate também foi uma estratégia utilizada pelos acadêmicos indígenas entrevistados. Em um dos casos citados uma indígena percebeu a discriminação com o uso das línguas maternas indígenas na educação superior, pois não são valorizadas, sendo subalternizadas frente à Língua Portuguesa.

A transição do silenciamento para o enfrentamento se dava, muitas vezes, quando a discriminação deixava de ser velada, por meio de brincadeiras e piadinhas, e passava a se materializar em forma de discurso de ódio ou de violência moral e física. Cabe destacar que o enfrentamento, na maioria das vezes, ocorre de forma individual, devido a se caracterizar pela resposta enérgica a uma violência praticada, vindo posteriormente a adquirir um caráter coletivo, geralmente quando os indígenas se organizam em busca de seus direitos. Esse enfrentamento se dá inicialmente por meio do discurso, podendo se transformar em uma reclamação formal dos acadêmicos às instâncias superiores, como a coordenação do curso, porém sem muito sucesso.

Todavia, não foi encontrado nenhum relato da necessidade de enfrentamento que utilizasse de violência, mesmo diante de situações claras de racismo, que é crime, a exemplo do relato de que um docente teria incitado durante uma aula o preconceito e discriminação contra todos os indígenas, mesmo tendo conhecimento de que havia indígenas presentes na sala de aula. Fatos dessa natureza não deveriam acontecer na sociedade, muito menos no ambiente universitário, o que demonstra uma sociedade ainda impregnada de preconceito.

O preconceito e a discriminação racial são fatores que afetam o fortalecimento identitário na sociedade e no espaço acadêmico. Se as instituições ignoram a existência desses fenômenos e não buscam mecanismos para coibi-los, termina por reforçá-los e pratica o racismo institucional, pois deveria criar meios para extingui-los. Cabe ressaltar ainda, que além da diferença étnica foi percebido pelos entrevistados a sobreposição das questões econômicas, social e religiosa que faziam recair sobre eles um maior grau de preconceito e discriminação dentro do ambiente universitário.




Chamou a atenção o fato de a maioria ter afirmado não ter sofrido discriminação, mas “conhecem amigos e colegas de sala que sofreram”, o que ficou demonstrado ser uma das consequências da imposição da colonialidade/modernidade do mundo capitalista, que se reflete na perspectiva da imposição do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que faz com que se compreenda como natural este padrão de poder, de modo a não possibilitar que aqueles que sofrem o preconceito e discriminação percebam ou questionem quando tal violação é feita contra eles, visto que muitos acadêmicos indígenas demoram a perceber que sofrem determinados tipos de preconceitos. Em alguns casos, busca-se amenizar ou suavizar o sentido dos discursos por meio de certos eufemismos. A dificuldade de reconhecimento do preconceito e da discriminação afeta toda a sociedade, devido à imposição de um “discurso colonial” que é muitas vezes proferido nas entrelinhas e objetiva manter-se oculto, a fim de que o outro o legitime.

Foi possível detectar a utilização de estratégias para a permanência na educação superior dos acadêmicos indígenas bastante próximas àquelas elencadas em um estudo com acadêmicos negros cotistas, de modo que fortalece a ideia de que apesar das diferenças, ambos vivem uma condição de subalternizados nestes espaços, porém buscam a cada dia e em cada oportunidade conquistar e ocupar lugares de destaque na sociedade, sem deixarem suas identidades, sem precisar negar sua cultura, sua raça, suas origens e suas crenças.

Desta forma, tem-se buscado subverter a lógica da colonialidade que persiste mesmo após o fim do colonialismo, pois os povos indígenas buscam ampliar os saberes disponíveis na academia, compartilhando com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é uma prioridade.

É fato que a educação superior já se tornou um mecanismo de luta e resistência dos povos indígenas pelo acesso à educação e por poderem reivindicar seus direitos básicos, em especial o de respeito às diferenças e de valorização de suas identidades étnicas.

O enfrentamento dos estereótipos e preconceitos perpetrados contra os indígenas, sejam eles diretos ou velados, torna-se estratégia de resistência que favorece a busca da permanência nos cursos de graduação. Isso demonstra que o atravessamento da educação superior nas identidades indígenas não se limita a produzir ou qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, como muitas vezes é visto nos discursos eurocêntricos, mas visa fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas, valorizando seu modo de ser, o que reflete



na orientação das futuras gerações, no sentido de manter e fortalecer sua cultura, sua língua, sua espiritualidade e seus costumes.

De modo geral, identificamos que a educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas e que há a necessidade de se pensar outras formas de contemplar os indígenas nas políticas de permanência (material e simbólica) para a educação superior, de modo que concluam seus cursos com êxito e sem deixar de lado o convívio com seus lugares de origem, culturas e tradições, favorecendo assim a dimensão coletiva dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Simone Eloy. *O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização*. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social em Ensino Superior para Povos Indígenas em MS) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], jun. 2011. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/110>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: <<https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, *Edições Câmara*, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Interações* - Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/910.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, v. 15, p. 303-318, 2012. Disponível em:



<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427/1526>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005. Disponível em: <<https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. (Coleção Educação para Todos; 12). ISBN 85-98171-57-3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 127-168. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.


MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12741/8124>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. Disponível em: <<http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

PAULINO, Marcos Moreira. *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufrj_dissertacao_2008_MPaulino.pdf>. Acesso: 20 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Set. 2005. p. 227-278. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 20 jul. 2019.



SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRSantos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Maurício José dos Santos, 2018. *Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul*. 2018. 169f. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2018. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/SILVA,%20Maur%C3%ADcio.%202018%20-%20Trajet%C3%B3ria%20e%20fortalecimento%20identit%C3%A1rio%20de%20ind%C3%ADgenas%20egressos%20da%20Ed.%20Sup.%20no%20MS.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



CAPÍTULO 17

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA

Paulo Vitor Teodoro de Souza, Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília. Professor no Instituto Federal Goiano – Campus Catalão.

Elisabete Alerico Gonçalves, Doutoranda em Epistemologia e História da Ciência, pela Universidad Nacional Trés de Febrero, Argentina. Professora no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de Professores de Química. Para isso, acompanhamos algumas das atividades do estágio realizadas em uma escola pública do Estado de Goiás. Dentre as etapas realizadas, fizemos o levantamento de dados referente à estrutura organizacional, administrativa e pedagógica da escola campo, a partir de entrevistas e análise documental. Depois, foi desenvolvido um projeto de intervenção a partir da realização de uma Feira Científica, com os estudantes da escola, os quais tiveram a oportunidade de concretizar experimentos voltados ao ensino da química. Os nossos resultados mostraram que, embora o desenvolvimento das atividades no estágio supervisionado gere obstáculos para a sua efetiva execução, consideramos que este é um momento ímpar para a construção da identidade do futuro Professor, e, ainda, amplia o leque de possibilidades de ações didáticas exequíveis no contexto da escolarização básica.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Licenciatura, Química.

INTRODUÇÃO

O que você está fazendo?

Assentando um tijolo. E você, faz o mesmo?!

Não! estou construindo uma catedral!

O que você está fazendo?

Dando uma aula! E você, faz o mesmo?!

Não! construo um país, formo uma geração.⁷

A docência, histórica e socialmente, sempre foi vista como uma profissão capaz de promover transformações. O docente, por sua vez, sempre foi visto como alguém capaz de saber o que é certo, tendo como atribuição ensinar e dirimir dúvidas. Essa concepção de profissional atribui ao docente, uma isenção ao erro – o que é uma falácia, pois tem um caráter dialético e pode proporcionar momentos extremamente produtivos (TERZI e RONCA, 1996).

⁷ Texto introdutório do primeiro capítulo do livro “a aula operatória e a construção do conhecimento” (TERZI e RONCA, 1996, p. 73).



Esse conjunto de responsabilidades que permeia a profissão causam medo e insegurança àqueles que buscam uma formação em licenciatura. Este aspecto faz com que permeie uma dúvida constante nos cursos de licenciatura: ser ou não docente?!

Nos últimos anos observa-se um esvaziamento nos cursos de licenciatura. Como afirma Gatti (2014, p. 36), “o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação”, se tornando um dado preocupante. Esta mesma autora, trata de alguns aspectos que contribuem para o desinteresse pela docência, um deles é o currículo, por esse motivo, o estágio supervisionado é parte imprescindível para a possível mudança deste cenário.

O debate sobre este componente curricular não é recente. Em 1919, Carneiro Leão, em seu livro “Problemas de educação” já mencionava a importância do estágio “escolar” como sendo “[...] uma coisa séria, porque não se poderá nunca prescindir do tempo para a completa educação do homem” (apud BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2005, p. 2). O aprender fazendo, como em qualquer profissão, torna-se complemento obrigatório, com embasamento legal, em todas as instituições.

Em 1972, no “1º Encontro Nacional de Professores de Didática” promovido pela Universidade de Brasília (UnB), promoveu palestras que mostraram o entusiasmo pelo desenvolvimento do estágio como forma de inserção dos alunos no mercado de trabalho. Nessa ocasião, professores de Didática e Práticas de Ensino (que passou a ser denominada como Estágio Supervisionado), foram orientados a realizarem um trabalho voltado para a união da teoria e da prática (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2005).

Mesmo que os enfoques históricos demonstrem a preocupação entre a teoria e a prática, promovida mais especificamente pelo estágio, de acordo com Gatti (2014), essas teorias e práticas ainda não se encontram totalmente integradas. Conforme Silva Júnior (2010, p. 7), a formação inicial do docente “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de trabalho”, ou seja, as formas teóricas não devem estar dissociadas das experiências e dos conhecimentos construídos durante a experiência de trabalho. Neste sentido, a organização e a forma de desenvolvimento do estágio ainda não conseguem fazer esta relação completamente e por esse motivo, nem sempre alcançam as expectativas de quem quer ou ainda possui dúvidas em relação ao exercício da docência.



O estágio supervisionado, portanto, é uma etapa essencial para formação do licenciando, pois é o momento em que terá a oportunidade para ter contato, conhecer, intervir e vivenciar a realidade escolar tendo a oportunidade de conhecer as funções da profissão.

Segundo Bianchi et al. (2005), o estágio supervisionado proporciona uma experiência onde, a criatividade, a independência e o caráter do futuro docente pode ser mostrado oportunizando reconhecer se a escolha profissional corresponde com suas aptidões. Além disso, esse momento da formação inicial, se feito com dedicação, pontualidade e comprometimento, pode ser colaborativo também com a instituição.

O estágio supervisionado, nesta perspectiva, vai além de simplesmente cumprir as exigências acadêmicas, por ser capaz de promover a integração do licenciando com a instituição e a comunidade. Essa relação acaba favorecendo o contato do futuro docente com a realidade e os possíveis desafios que poderá encontrar na carreira (SANTOS FILHO, 2010). Por este motivo é que,


O estágio supervisionado constitui-se também em uma atividade social, tendo em vista que o licenciando se envolve com os problemas da escola, das dificuldades dos alunos de aprendizagem, do meio social, dos pais, entre outros (ROCHA, 2008, p. 10).

Esta participação e contato com a realidade do sistema educacional que torna efetiva a relação entre a teoria e a prática que vem sendo enfatizada há décadas. Silva Júnior (2010, p. 6), coloca que, “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação pelo reconhecimento de seu valor formativo” sendo primordiais para o processo de formação e construção de habilidades e competências necessárias à docência. O contato com o ambiente e as situações cotidianas vivenciadas no ambiente escolar agregará conhecimentos que não podem ser construídos apenas em sala de aula dos cursos de licenciatura. Mas, para que o estágio tenha essa finalidade é necessário que o projeto de estágio oportunize,

[...] ao futuro professor o estabelecimento de reflexões acerca dos conteúdos das disciplinas, da sala de aula, bem como da adequação da didática e das metodologias, somados a isto às situações conflituosas e inusitadas que emergem da prática; do entendimento do espaço escolar; enfim, das relações de poder da gestão (ROCHA, 2008, p. 10).

Nesta perspectiva é importante que as pesquisas discutam o real fundamento do estágio para que se torne um verdadeiro momento de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica e a produção de saberes para ensinar. É preciso (re)pensar sobre o nível de formação ofertada nas licenciaturas, especialmente na área das ciências da natureza, pois,

o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com



inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se (GATTI, 2014, p. 39).

O estágio supervisionado também precisa dessa inovação. Por mais que seja definido como um momento imprescindível para o contato com a realidade escolar, as pesquisas sobre sua realização ainda apresentam dados imprecisos sendo um campo profícuo para novas análises. Por este motivo, não se pretende aqui, apresentar uma resolução para este problema, mas sim, fomentar a reflexão sobre como está sendo desenvolvido e quais conhecimentos efetivos está agregando à formação do docente de química.

1. METODOLOGIA


A análise contida nesta pesquisa, trata dos Estágio Supervisionados, do curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, desenvolvido em uma escola pública do Estado de Goiás. A prática está disposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em duas etapas: a primeira, o Estágio Supervisionado I, é realizado no 6º período e a segunda, o Estágio Supervisionado II, no 7º período.

A carga horária a ser cumprida em cada um dos estágios (I e II), é de 200 (duzentas) horas, totalizando 400 (quatrocentas) horas, devidamente regulamentadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

Para a coleta de dados durante os Estágios Supervisionados I, foi realizado um levantamento referente à estrutura organizacional, administrativa e pedagógica da escola campo. Os registros sobre as características gerais da instituição, foram realizados por meio de conversas informais com coordenadores, docentes e servidores da escola e observações da estrutura física. Além disso, desenvolveu-se análise documental em arquivos históricos e pedagógicos. É importante pontuar que no Estágio II, a observação da estrutura organizacional da escola não foi necessária.

Tanto no Estágio I quanto no II, foram observadas todas as aulas da disciplina de química do professor supervisor em todas as séries do ensino médio.

Como prevê o PPC, durante a realização dos estágios supervisionados, desenvolveu-se projetos educativos que viabilizaram a aproximação do licenciando com a realidade do professor. Como menciona Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005, p. 5), “na licenciatura, o aluno, depois de permanecer tempo suficiente para conhecer o funcionamento da instituição



em que estagiará, terá oportunidade de elaborar um projeto para seu trabalho, o que lhe dará segurança para observações”. Assim, após conhecer a estrutura e funcionamento da escola, foi desenvolvido o projeto para a realização da Feira de Ciências. Foram desenvolvidas atividades de experimentações voltadas ao ensino da química, promovendo a integração dos licenciandos com os alunos do ensino médio, reiterando que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

O desenvolvimento do projeto promoveu momentos diferentes daqueles já rotineiros da escola. Os alunos se envolveram com as atividades buscando explicações para os fenômenos analisados, como a dissolução em temperaturas maiores e menores, as cores de chamas diferentes a partir de substâncias químicas, entre outros.

Nas duas etapas do estágio supervisionado desenvolveu-se a regência. Sendo que, no estágio I com aulas de reforço, em horários organizados no contra-turno, contribuindo com a necessidade da escola em promover atendimento individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento. No estágio II, as intervenções foram realizadas através da inserção de propostas metodológicas que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem à todos os alunos, para tanto, essas atividades foram desenvolvidas nos horários regulares de das aulas de química. Com isso, a prática dos estágios supervisionados, cumprem com a Resolução CNE/CP, n. 2 (20/12/2019), art. 4º, § 1º, que trata das “competências específicas da dimensão profissional”, onde ressalta que os futuros docentes devem:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (RESOLUÇÃO N. 2, Art. 4º, § 1º, 2019, s/p.).

Portanto, os estágios podem ser fundamentais para a formação de docentes a partir do momento em que se propicie a análise, a crítica e a proposição de maneiras diferentes de pensar e fazer educação (PIMENTA e LIMA, 2007), especialmente no campo das ciências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que a realização dos Estágios Supervisionados, potencializa a formação dos futuros educadores. Por meio destas etapas da formação inicial, os licenciandos têm a oportunidade conhecer com maior proximidade sua futura área de atuação. O contato como




experiência vivenciando a realidade escolar pode promover uma humanização das ciências, especialmente a química. Isso ocorre pelas propostas de ensino diferenciado ofertadas pelos estagiários. Normalmente a chegada dos estagiários é vista pelos alunos das escolas campo, como um momento de retirada da “rotina”, voltada para longas explicações e inúmeras listas de exercícios que contribuem para uma educação bancária, baseada apenas na transmissão. Rotina esta que tende a desumanizar o sujeito (FREIRE, 2011). Então, a prática dos estágios supervisionados, contribui não apenas para a formação docente, por oportunizar o contato com a regência, possibilitando ao licenciando colocar em prática aquilo que aprendeu durante a graduação, mas também com a escola, pois pode levá-la a refletir sobre o modelo de ensino que está sendo ofertado.

Nesse sentido, Freire (1967, p. 10 *apud* LIMA et al., 2009) diz que, “é preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro”. Então, por meio dos estágios, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores supervisores. Foram observados diversos aspectos da sala de aula, como a metodologia empregada pelo docente, o comportamento dos alunos, o interesse em relação ao conteúdo ensinado, o desenvolvimento do conteúdo pelo professor e a relação professor/aluno.

Além disso, a etapa do desenvolvimento do projeto educativo, proporcionou o acompanhamento dos alunos em atividades experimentais sobre a química para que eles pudessem fazer a exposição à comunidade escolar. Foram realizados experimentos durante a Feira de Ciências com materiais de baixo custo, comprovando assim, que não há necessidade gastos excessivos e estrutura sofisticada para a execução de um experimento pelos professores. Para Capeletto (1992), os professores podem adaptar as aulas práticas a partir do material existente e materiais alternativos.

Borba (1996), ressalta que a feira propicia ao aluno a ação democrática de participação coletiva. Permite a troca de experiências, permite que o aluno desenvolva um pensar criativo, além de após ter uma maior capacidade de decisão em relação aos problemas do nosso cotidiano.

Por meio dessas vivências, o licenciando pôde obter concepções que o auxiliie quando for assumir uma sala de aula, não ficando presos ao ensino bancário, criticado por Freire (1967). Quando isto acontece, a alfabetização científica se torna um obstáculo no ensino e na aprendizagem das ciências quando tratada da forma com que o autor aborda. Por esse motivo,



o contato com a realidade e as formas com que se está ensinando química nas escolas é primordial para a construção de um novo perfil de profissional. Refletir sobre a prática a fim de adotar uma *práxis* – na concepção de unir a teoria e a prática, pode e deve ser proporcionada e construída pelos estágios aos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que trabalhos diferentes daqueles normalmente rotineiros da realidade escolar, podem potencializar e favorecer o aprendizado dos alunos da educação básica. Neste sentido, notamos que a educação brasileira necessita de professores dispostos a fazer metodologias que valorizem a participação dos discentes nas atividades.

Atividades como uma feira de Ciências pode ser um instrumento importante para a construção do conhecimento dos alunos da educação básica, cabe aos docentes acreditar que é possível contribuir para uma educação efetiva.

É importante pontuar que, além da contribuição na formação inicial dos licenciandos, o estágio também possibilita a formação continuada para os professores em exercício, isso pela troca de experiências e diálogos com os professores formadores. Por fim, vale ressaltar que o estágio também contribuiu com a escola campo, uma vez que reflexos de práticas mobilizadoras foram destaques no período de intervenção.

REFERÊNCIAS


BIANCHI, Anna Cecília Moraes. ALVARENGA, Marina. BIANCHI, Roberto. **Orientações para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BORBA, E. **A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências. Repensando o Ensino de Ciências. Caderno de Ação Cultural Educativa**. vol 03, Coleção Desenvolvimento Curricular. Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996, 57p.

BRASIL. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno**. Parecer nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho**. Editora Ática, 1992. P. 224.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. REVISTA USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo (1967) apud LIMA, E. C. de; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. **Gestão Educacional: direção, coordenação e supervisão.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009

SANTOS FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente.** Revista Portes, 2010. Disponível em:

<http://www.portes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LEÃO, Carneiro. (1919) apud BIANCHI, Anna Cecília Moraes. ALVARENGA, Marina. BIANCHI, Roberto. **Orientações para Estágio em Licenciatura.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LIMA, E. C. de; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. **Gestão Educacional: direção, coordenação e supervisão.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

MEC. Resolução CNE/CP, n. 2 , de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o Estado da Bahia. In: **Relatório.** Unesco/Capes, Brasília, 2010 (Documento interno).



CAPÍTULO 18

UM ESTUDO ACERCA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Hesse, estudante de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Maria-RS
Elisiane Machado Lunardi, docente, Universidade Federal de Santa Maria-RS

RESUMO

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria. A publicação analisa as produções científicas acerca da gestão democrática na educação infantil, a partir do estudo do conhecimento. A busca foi realizada nos periódicos do IBICT, com os descritores Políticas Educacionais; Gestão Democrática; e Educação Infantil. Desta, obteve-se 9 publicações, as quais foram analisadas com base em legislações e autores como Libâneo (2004) e Kuhlmann (1998). Concluiu-se que há muito o que mudar nos governos, escolas e comunidades para que se compreenda e se construa uma gestão escolar democrática. Além disso, é necessária a qualificação e a valorização dos envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico.


INTRODUÇÃO

O recorte de pesquisa aqui apresentado, é resultado do trabalho de conclusão de curso (TCC) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, o qual buscou compreender os processos democráticos de gestão em escolas de educação infantil no Brasil, partir dos princípios de gestão democrática.

A pesquisa realizada teve por base o estudo do conhecimento a respeito das práticas democráticas de gestão na educação infantil, sendo assim, um estudo de suma importância pois conforme Romanowski, estudos do conhecimento

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada a partir da busca de trabalhos publicados entre janeiro de 2014 até dezembro de 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) coordenada pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). As buscas foram feitas a partir de três descritores: (i) Políticas Educacionais; (ii) Gestão Democrática; e (iii) Educação Infantil, filtradas para o idioma português, a partir de ano de 2014 até o ano de 2018. É válido ressaltar que os três descritores foram buscados em



uma mesma pesquisa na plataforma. Assim, a pesquisa resultou em um total de 13 trabalhos, dos quais, após a leitura, foram selecionados 9 para serem utilizados como fonte de pesquisa.

Aponta-se que a gestão democrática é garantida por lei desde a Constituição Federal de 1998 e reafirmada com Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Esse processo busca aproximar as famílias e comunidades da escola, para que a mesma possa se voltar aos interesses e a partir disso garantir uma qualidade melhor e contextualizada às crianças que atende. Além disso, compreendendo que a gestão democrática representa um importante instrumento para que a qualidade de educação seja garantida, levantou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são as produções científicas produzidas acerca da gestão democrática nas escolas públicas de educação infantil pelo Brasil? Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as produções científicas acerca da gestão democrática na educação infantil, considerando os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um estudo do conhecimento nos periódicos da IBICT para verificar a produção científica em relação a gestão democrática na educação infantil;
- Identificar pesquisas que tratam sobre a gestão democrática na educação infantil;
- Refletir sobre a produção científica acerca da qualidade da gestão democrática na educação infantil.

AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A busca pelas produções foi realizada na plataforma da BDTD e resultou em um total de 13 trabalhos. Entretanto, após a leitura flutuante destes, foram selecionados 9 - apresentados na tabela 1 - os quais melhor se encaixavam nas discussões propostas pela pesquisa. Os textos selecionados foram divididos conforme descritores definidos pela autora como modo de sistematizar a análise.

Tabela 1 - Trabalhos selecionados para a discussão


Nº	Título	Autor	Ano
1	Gestão na educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista (Dissertação)	Marcela Paluan	2016
2	Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. (Dissertação)	Ana Luzia da Silva Vieira	2015
3	A construção do currículo humanizador na educação infantil: Um estudo a partir de experiências concretas (Dissertação)	Silvana Capelli Bardem	2014
4	Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão (Dissertação)	Natália Francine Costa Cançado	2017
5	Base nacional comum curricular: Uma análise crítica do texto da política (Dissertação)	Vanessa Silva da Silva	2018
6	A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática (Dissertação)	Eliane Menegotti	2018
7	Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEIs de Teresina (Dissertação)	Cleuma Magalhaes Souza	2017
8	Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades (Dissertação)	Monica Roberta Devai Dias	2016
9	Educação infantil do campo e gestores escolares (Dissertação)	Thaise Vieira Araujo	2014

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Antecedendo as discussões sobre cada um dos descritores, um breve resumo sobre cada um dos trabalhos selecionados para análise, tendo como base a tabela 2.

Segundo a tabela, o primeiro trabalho é intitulado, “Gestão na educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista”, de Marcela Paluan (2016), produzido na Universidade de São Paulo, caracterizado como uma dissertação. O trabalho faz uma análise da gestão das creches do interior paulista que acontece com apenas uma diretora para várias unidades educacionais.

Ana Luzia da Silva Vieira (2015), em sua dissertação intitulada “Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma



unidade da rede municipal de Santo André”, Universidade Nove de Julho, analisa como professoras e funcionárias (os) compreendem a participação e o pertencimento das (os) funcionárias (os) no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche em questão.

Em “A construção do currículo humanizador na educação infantil: Um estudo a partir de experiências concretas”, de Silvana Capelli Bardem (2014), Universidade Metodista de São Paulo, temos, através de uma dissertação, a análise e avaliação dos mecanismos que favorecem ou dificultam a participação de famílias e outros atores que compõem o cenário educativo como coautores no processo de construção do projeto político pedagógico das instituições de educação infantil, bem como identificar e analisar práticas educacionais democráticas voltadas à garantia de uma escola pública de qualidade para a infância.


Já Natália Francine Costa Cançado (2017) em sua dissertação nomeada “Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão”, Universidade de São Paulo, verifica o caráter vertical da avaliação realizada na educação infantil em um município, concluindo que é preciso repensar a avaliação de modo que todos atores do processo educativo participem da construção da avaliação.

O estudo de Vanessa Silva da Silva (2018), a dissertação nomeada como “Base nacional comum curricular: Uma análise crítica do texto da política”, Universidade Federal de Pelotas, faz uma crítica à BNCC mostrando a contradição do texto final aos princípios da democracia previstos na lei.

A dissertação produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática” de Eliane Menegotti (2018), visa analisar a melhoria da educação em duas escolas da rede municipal a partir da implementação do PPP.

A dissertação de Cleuma Magalhaes Sousa (2017), “Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEIs de Teresina”, Universidade Federal de Juiz de Fora, analisa os fatores que ferem a autonomia das escolas, buscando revertê-los, dando mais autonomia aos gestores escolares.

Monica Roberta Devai Dias (2016) examina a atuação dos colegiados escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação, intitulando sua dissertação como “Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades”, Universidade Nove de Julho.



Por fim temos Thaise Vieira Araujo (2014) com a dissertação “Educação infantil do campo e gestores escolares”, Universidade de São Paulo, na qual a autora verifica como se dá a oferta da educação infantil e a gestão da mesma no atendimento às crianças do campo, no interior de Ribeirão Preto (SP).

Com base nestes trabalhos foi realizado análise mais aprofundada nos descritores definidos para esta pesquisa: educação infantil, gestão democrática e projeto político pedagógico.

A EDUCAÇÃO INFANTIL


Em relação ao descritor educação infantil, as pesquisas abordam a história do surgimento das instituições para crianças pequenas. Na idade média as crianças eram vistas como mini adultos. Também, narram a mudança na concepção de infância e sociedade que foi acontecendo ao longo dos anos e também, a evolução de assistência, cuidado e educação enquanto direito das crianças. Sobre essa mudança no reconhecimento dos direitos da criança conforme afirma Bardem (2014):

As crianças hoje são, portanto, sujeitos de direitos; a criança não apenas é marcada pelo meio social e cultural em que vive, mas também influencia o meio social, produzindo cultura. O reconhecimento da infância como construção social implica dialogar com as diferentes realidades, bem como desconstruir a pedagogia para a infância que busca um modelo ideal de criança (BARDEM, 2014, p. 94).

Com base nessa mudança de visão da criança e perante à crescente urbanização na Europa, as mulheres sentem a necessidade de trabalhar em indústrias, assim como os homens e por isso passam a reivindicar seus direitos. Diante deste cenário, viam-se obrigadas a abandonar os pequenos nas rodas dos expostos, como era frequente na Itália. Outra saída foi a criação das creches, voltada ao atendimento assistencialista. Assim, afirma Araujo (2014) que:

Na Europa, na segunda metade do século XIX, foram criadas as primeiras instituições educativas para as crianças pequenas. Nesse momento, as creches eram concebidas em caráter assistencial no trato à infância, objetivando “guardar” as crianças para preservá-las dos males das ruas e atender às necessidades das famílias trabalhadoras dos centros urbanos (KUHLMANN JR, 2007). As creches surgiram enquanto contraponto à Roda dos Expostos, fundada originalmente pela igreja católica na Itália, na Idade Média, com o intuito de acolher crianças abandonadas (ARAUJO, 2014, p. 21).

É o cunho assistencialista que marca a principal característica das primeiras creches, não somente da Europa, mas também no Brasil. No século XX, estas instituições seguiam o caráter higienista compensatório, realizando os cuidados básicos necessários às crianças, assim como buscando suprir a falta da mãe e das famílias na vida das crianças. Assim como



não eram exigidas formação alguma das funcionárias “cuidadoras” dos pequenos, as questões cognitivas e do desenvolvimento não faziam parte das questões das creches, as quais eram voltadas ao atendimento de famílias mais pobres. As crianças de famílias mais abastadas frequentavam os Jardins de Infância, os quais seguiam a proposta de Froebel para os conhecidos Kindergarten, já como instituições de educação e cuidado.

Kuhlmann Jr. (1998) ao analisar as questões a respeito do caráter assistencialista das creches, as quais eram consideradas sem uma abordagem educacional, afirma que o cunho assistencialista já é uma abordagem educacional. Para ele:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (...) O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR, 1998, p.04).

As questões voltadas à qualidade foram aparecer, no Brasil, somente após a ditadura militar, com a Constituição Federal de 1988, na qual as crianças tiveram seus direitos reconhecidos, assim como o Estado passou a ter seus deveres para com a infância, como por exemplo o de assegurar educação de qualidade. Paluan (2016) fala um pouco sobre a questão ao afirmar que:


O reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi uma conquista histórica para a nossa sociedade, principalmente no que diz respeito a sua educação. Com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), esses direitos foram legitimados, pois a criança deixou de ser responsabilidade exclusiva da família e se tornou também sujeito de atenção do poder público (PALUAN, 2016, p.15).

A partir daí vários documentos legais foram criados para garantir o acesso e a qualidade para a educação infantil. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394 de 1996 – LDB), a qual traz em seu 3º artigo os princípios primordiais da educação:

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 ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996, p.1).

Vieira (2015) chama atenção a grande conquista que a LDB (Lei 9.394 de 1996) trouxe para a educação infantil

[...] a LDBEN/96 trouxe uma grande conquista, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e obrigatória para crianças a partir dos quatro anos, deixando sob a responsabilidade das creches, o atendimento de crianças do zero aos três anos e



para as pré-escolas o atendimento das de quatro aos cinco anos (VIEIRA, 2015, p.52).

A lei em questão ainda estabelece, no Art. 11, que cabe aos municípios a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996. p. 5). Os demais níveis ficam sob responsabilidade de outras instâncias. Já no Art. 12 encarrega cada estabelecimento a elaborar e executar a sua proposta pedagógica, considerando a especificidade do seu contexto, bem como de acordo com as normas e diretrizes do seu sistema educacional. Neste artigo, é também, destacada a importância da articulação das famílias e da comunidade com a escola para criar processos de integração entre elas (BRASIL, 1996. p. 5).

No Art. 29 a LDB (Lei 9.394 de 1996) reconhece:

[...] a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

As publicações usadas como base para o presente trabalho apresentam cada uma um sistema de educação infantil, nos mostrando a variedade e a complexidade de se estruturar um trabalho de qualidade e que leve em conta o contexto das crianças presentes na escola. Nos mostra também a estrutura de governo do município ou estado da instituição, pois por mais que a autonomia escolar seja garantida por lei, existem ainda muitos exemplos de escolas que seguem aquilo que o governo lhes impõe. Como exemplo temos as “escolinhas” que ainda tem os membros da gestão indicados, visando atender aos interesses políticos e não da comunidade. Além disso, essa questão fere os princípios da gestão democrática das escolas públicas, igualmente, garantidos por lei.

Sobre isso, temos um exemplo em Araujo (2014), ao explicar como se dá a escolha dos diretores no município:

No município A o coordenador pedagógico e o diretor escolar são cargos de confiança, ou seja, professoras efetivas da rede municipal de educação são convidadas a exercerem a função na gestão escolar. [...] A coordenadora Valéria [...] justifica o critério para contratar os diretores e coordenadores das escolas por indicação política, o que facilitaria o desenvolvimento de um trabalho em sintonia com a gestão municipal, o que não ocorreria caso fosse contratada “uma pessoa que ‘ia’ entrar trabalhando contra o prefeito, contra a gente” (ARAUJO, 2014, p. 105).

Sabemos que a gestão democrática prega a participação de todos sujeitos envolvidos nas decisões da escola, inclusive na escolha dos diretores. Nas palavras de Paro (2001), citadas por Garcia e outros (2008), a gestão democrática deve ser vista como:

Uma coordenação do trabalho educativo que se efetiva a partir da participação de todos os membros da comunidade escolar, de tal modo que, sinteticamente, todos os



segmentos (pais, estudantes e profissionais docentes e do quadro de apoio) tenham acesso às informações relevantes, bem como meios para analisá-las criticamente e participar dos processos decisórios; todas as demandas possam ser livremente apresentadas e debatidas, de modo que não prevaleça apenas a regra da maioria, mas também tenham seus direitos garantidos à expressão e participação; haja consenso quanto ao objetivo maior da educação, qual seja, a ‘atualização histórico-cultural’ (PARO, 2001) das novas gerações (GARCIA; CORREA; PINTO, 2008, s/p).

Outra especificidade mostrada nos trabalhos lidos é a educação infantil do campo, no qual a autora destaca a importância de se valorizar a cultura local e a partir disso criar as estratégias pedagógicas. Esta valorização não era realizada até o fim da década de 90. Nas palavras da autora:

O debate político e pedagógico acerca da temática da educação para os povos do campo, iniciado em 1998, inaugurou a concepção de educação do campo e fortaleceu o direito e a urgência em construir uma proposta que revelasse as reais demandas e necessidades da população residente em área rural, e que esta pudesse ser protagonista nesse processo de construção e diálogo com o Estado, acerca das políticas públicas para o campo brasileiro (ARAUJO, 2014, p. 25).

A autora segue seu texto ressaltando as leis criadas após esse período, mas que ainda são poucas e revela alguns dos vários problemas enfrentados pela comunidade do campo quando se trata de educação.


Assim, fica possível ver que as mudanças na sociedade refletiram também na educação infantil, a qual passou a ter uma maior importância na medida em que deixou de ser um depósito para crianças para ser um espaço reconhecido e de direito por lei, o qual, além de cuidar deve auxiliar no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, tratando de suas especificidades.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras marcas da gestão democrática aparecem na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Posterior a isso, vão ser novamente mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e na LDB (BRASIL, 1996), todos fortalecendo a importância de envolver as famílias no processo educativo das crianças.

Para Araujo (2014) a gestão democrática deve não apenas ser considerada nas escolas, mas também pelos órgãos educacionais, assim, afirma:

Além disso, a gestão democrática deve ser uma prática assumida não apenas pelas escolas, mas também pelas secretarias de educação e pelos sujeitos gestores que dela fazem parte, pois “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos” (LIBÂNEO, 2013, p. 177). Assim, a gestão democrática deve ser um princípio que orienta a ação das instâncias que organizam a educação pública nos municípios (ARAUJO, 2014, p. 28).



Em seu trabalho, Sousa (2017) fala sobre os processos democráticos na gestão escolar, no sentido de garantir a autonomia das escolas. Assim afirma que:

Desse modo, tais mudanças, ocorridas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, apontaram para um movimento de descentralização, que tencionava fortalecer o exercício da autonomia das escolas públicas. A eleição para dirigente escolar, bem como o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, o Conselho Escolar e o de Classe, e, sobremaneira, a transferência de recursos para que as escolas administrem de forma autônoma suas ações, são aspectos de uma proposta de redirecionamento na dinâmica da organização escolar, o que demanda das instituições de ensino o desenvolvimento de práticas de gestão democrática (SOUSA, 2017, p. 25).

Falando a respeito da inserção da comunidade nas decisões da escola, principalmente como meio para diminuir a desigualdade social na escola pública, Libâneo (2004) afirma que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

Em seu trabalho, Menegotti (2018) utiliza-se desta mesma citação de Libâneo (2004) e declara que a mesma

[...] corrobora para entender a escola como esse espaço possível de construir e assegurar a democracia, a participação e a instituição de mecanismos coletivos, favorecendo uma aproximação mais entre os diferentes segmentos. Segundo Libâneo (2004), é o grande desafio da gestão democrática que já está posta na legislação, mas que precisa do entendimento dos (as) gestores (as), posto que estamos diante de uma possibilidade, pois o ordenamento legal por si só não transforma a escola e suas relações com a comunidade escolar (MENEGOTTI, 2018, p. 45).

Se tratando dos gestores escolares, é importante que estejam preparados para o trabalho democrático dentro das instituições das quais estão como diretores ou vice-diretores, pois, a gestão democrática, precisa abrir espaço e buscar envolver a comunidade escolar na tomada de decisões ou atividades que envolvam a escola.

Ao refletir sobre a participação e o papel dos gestores nesse processo participativo, Vieira (2015) esclarece:

Considero que o clima democrático estabelecido como pano de fundo nas relações dos sujeitos dentro de uma escola, sendo adultos ou crianças, famílias ou integrantes da equipe escolar, possibilita e embasa um projeto político pedagógico participativo. Porém, a meu ver, a teia que envolve a participação deve ser tecida diariamente a todo o momento, pois se exige dos envolvidos, um compromisso com uma postura inclusiva, acolhedora, respeitosa, além de uma concepção humanista de educação em que todos os saberes são valorizados. A forma com que o gestor estabelece as relações (interpessoais e de poder em função do cargo que ocupa) e os meios que utiliza para comunicar-se com a comunidade para alcançar os objetivos propostos para a unidade escolar interferem diretamente nas possibilidades ou não de um fazer coletivo (VIEIRA, 2015, p. 73).



Sobre a ‘conquista’ efetiva de uma educação democrática, Freire (1967, p. 92-93) ressalta que se aprende democracia participando e “[...] ganhando cada vez mais ingerência nos destinos da escola” e ainda que “Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia” (FREIRE, 1997, p. 78). Assim, vemos o quanto é importante que as famílias se envolvam constantemente com as questões da escola e da educação dos pequenos.

Sousa (2017) fala a respeito das políticas adotadas pelo município de Teresina (Piauí) para adequar a autonomia educacional proposta pela constituição ao contexto da cidade. Assim, declara que:

Reportando-nos ao contexto educacional do município de Teresina, a SEMEC, “[...] fixa os horizontes e os caminhos da educação do município, articulando as diretrizes estabelecidas no Plano Plurianual 7, aprovado pela Lei 3.485/2005” (TERESINA, 2007, p.7). Na continuidade desse plano, a Secretaria implementou uma política educacional, na qual suas ações foram guiadas e articuladas, mediante o estabelecido no seu Planejamento Estratégico (PES) para o ano de 2015, em cumprimento ao Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 4.739 (TERESINA, 2015a) e normatizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) (SOUSA, 2017, p. 25).

Mais adiante, ela nos reporta ao processo de eleição dos diretores do município, mencionando as aptidões necessárias aos candidatos:

[...] devem ser professores ou pedagogos, em efetivo exercício na unidade de ensino. Estes devem comprovar possuir curso superior em Licenciatura Plena; não ter sofrido qualquer penalidade administrativa disciplinar por infração apurada em inquérito administrativo por cinco anos; e assinar o Termo de Compromisso, assumindo cumprir Contrato de Gestão, dentre outros requisitos (TERESINA, 2012a) (SOUSA, 2017, p.34).

Outro caso mencionado é a questão das EMEIS da zona rural, na qual, a autora, Araujo (2014), conta que as escolas não possuem diretoras na instituição rural, mas são vinculadas a escolas da cidade.

[...] atualmente, as pré-escolas no campo, apesar de serem autônomas e reconhecidas como escolas de educação infantil rurais, não possuem uma equipe gestora própria, ou seja, um diretor escolar e coordenador pedagógico, contratados e alocados especificamente para as pré-escolas no campo (ARAUJO, 2014, p. 97).

Araujo (2014), na sequência da sua dissertação revela que as professoras não gostam da situação, mas que a coordenadora municipal de educação afirma que a mudança na estrutura administrativa não é necessária:

Como pelo fato da gente ter poucos alunos, não comporta você pôr um diretor e um coordenador [na pré-escola no campo]. É uma política que a gente utiliza aqui, que vem dando certo, né? [...] São agregadas essas escolinhas na prática deles [diretores e coordenadores], que são duas Gestão das Pré-Escolas e os Gestores escolas [na cidade] que tem isso, não são todos, né? Então, a gente caminha assim. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria) (ARAUJO, 2014, p.98).



Nesse contexto, fica claro a desvalorização das escolas do campo do município, pois mesmo vendo as demandas das professoras, insistem em não as atender, buscando assim qualificar o trabalho da rede. O problema, que pode ser entendido como falta de autonomia, não está presente apenas nesta escola, muito menos somente nas escolas da zona rural, mas é encontrado em diversas instituições.

Caso semelhante é citado por Paluan (2016) ao referir-se ao modo de gestão escolar adotado por um município de São Paulo (SP), no qual também existem duas diretoras para oito escolas de educação infantil. Sobre o modelo apresentado, ela esclarece:

[...] recebeu-se a informação de que havia uma distribuição de UEI por diretoras, tanto para as creches quanto para as pré-escolas. [...] as diretoras trabalhavam com essas unidades em um esquema de organização de visitas rotativo, ou seja, cada dia da semana estariam presentes em uma unidade, mas sem cronograma pré-estabelecido de visitação, ou então iam até as unidades conforme as necessidades fossem surgindo. [...] a distribuição de unidades por diretora funcionava da seguinte maneira: as creches, que totalizavam no início da pesquisa oito unidades na rede municipal, estavam sob a responsabilidade de duas diretoras, sendo divididas quatro unidades para cada uma (PALUAN, 2016, p. 48).

Outra questão apresentada pela autora é a questão da indicação do cargo de diretor pela administração do município, ferindo os princípios de autonomia escolar:

Ainda que o diretor desfrute de poder, autonomia e autoridade para desempenhar suas atividades, esses “privilégios” são limitados, dada a condição em que seu cargo é instituído, por comissão, como acontece com o provimento do cargo nos municípios que são estudados pela pesquisa mais ampla e como também ocorre no município campo de pesquisa deste estudo - indicação do poder executivo (PALUAN, 2016, p. 35).

Entretanto, a gestão democrática não se resume apenas à democratização da escolha dos diretores escolares por meio de eleições, mas pede também a participação de todos os sujeitos da escola em todas as questões. Sobre a participação das funcionárias, Vieira (2015) relata:

A falta de confiança em si mesmo, é revelada na fala da funcionária da limpeza E (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015) “Se não fosse importante minha participação, não faria nem essas reuniões com a gente. Se faz, então é participativo e nós estamos participando.” De fato, a participação das (os) funcionárias (os) acontece de forma gradativa em que o estranhamento e o silêncio inicial cedem espaço à vontade de se manifestar conforme as mesmas vão adquirindo confiança e compreendendo a importância de seu envolvimento para o crescimento próprio e de todo o grupo (VIEIRA, 2015, p. 98).

Silva (2018), em seu texto, faz uma análise da mais nova política educacional divulgada, a Base Nacional Comum Curricular, e nele vem a pontuar a contradição desta política para com o princípio de gestão democrática. Ela afirma que:

[...] percebem se fragilidades ou inconsistências entre a BNCC e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades. Destacam-se: a padronização sistemática



sem levar em conta o contexto sócio histórico dos sujeitos; o cerceamento da liberdade dos sistemas de ensino nas suas escolhas de modos e métodos de gestão, visto que os currículos escolares deverão ser homogêneos em 60% de seus conteúdos e por último a minimização ou secundarização do princípio da gestão democrática e demanda de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas escolas, com colaboração do corpo docente e comunidade escolar (SILVA, 2018, p. 135).

Mais adiante em seu trabalho, faz uma crítica ao texto final da BNCC, afirmando sua política excludente a qual fere leis em vigor, principalmente voltadas à participação da comunidade na construção do “trabalho” que será realizado pela escola e à oferta de uma educação de qualidade para todos. Sobre isso, ela diz que:

A BNCC não indica um melhor cenário: a perspectiva é desconsiderar a existência desta conjuntura que compreende o pluralismo de ideias e concepções. Ao invés de promover a igualdade vê se, através de seu texto, a educação ganhar contornos cada vez mais nítidos de uma política monocultural e excludente, com destaque ao princípio da meritocracia (SILVA, 2018, p. 136).


É interessante analisar que por mais que exista a luta por uma educação de qualidade, e que para que esta se efetive é necessária a participação de todos envolvidos no processo educativo, os quais buscarão por uma educação contextualizada, que faça sentido para aqueles sujeitos.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Político Pedagógico escolar é amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual em seu artigo 12 possibilita à escola a elaboração, execução e avaliação do mesmo, dando autonomia para escola. Já em seus artigos 14 e 15 traz princípios e diretrizes a serem seguidas, voltadas a construção do PPP. O artigo 14, por exemplo, assegura a: “I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes” (BRASIL, 1996).

A participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, através da gestão democrática, é assegurada igualmente por outras leis, como na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Entretanto, apenas as leis não garantem o cumprimento. É essa uma das análises que Dias (2016) faz em seu trabalho:

É sabido que as leis por si só não são suficientes, pois elas não transformam uma realidade escolar posta; para isso é necessário um amplo trabalho pedagógico com práticas democráticas sociais, que ressaltem a importância desta democratização. Assim, é essencial que a escola seja aberta para a preparação do ambiente escolar para o exercício da cidadania, resultado de vários interesses que precisam ter o mesmo objetivo (DIAS, 2016, p. 88).



É justamente a falta de participação na construção e atualização do PPP que Sousa (2017) traz como um dos resultados de sua pesquisa:

[...] dos dez respondentes, apenas um defendeu que o PPP é revisado de forma participativa pela instituição. Diante dessas evidências, analisamos que o envolvimento dos docentes na elaboração, atualização e na avaliação do PPP não foi considerada pela gestão (SOUSA, 2017, p.98).

Entretanto, outro fator que é ressaltado por Vieira (2015, p. 74 e 75) é a questão de que faltam orientações para que a escola construa seu PPP, apesar de haver alguns documentos que tratem a respeito. Para ela, os documentos, como por exemplo a LDBEN (BRASIL, 1996), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) refletem sobre o processo de construção, mas não indicam um caminho para que as escolas sigam e se sintam seguras. Para a autora, mesmo que a autonomia esteja garantida


[...] há uma interdependência entre as diretrizes da SE (secretaria de educação), a autonomia relativa da Unidade Escolar, a concepção de educação e gestão assumidas pela equipe gestora, a compreensão de todos os sujeitos sobre a importância de um PPP e o “gosto” pela participação da comunidade escolar para que ocorra o exercício democrático de elaboração coletiva do PPP. Diante desses desafios, entendo que elaborar um documento fundamentalmente burocrático, que se encerra em si mesmo, com o objetivo apenas de cumprir normas tem sido uma prática difícil de ser superada em muitas unidades escolares[...] (VIEIRA, 2015, p.76).

Na pesquisa de Cançado (2017), sobre a avaliação na educação infantil, fica clara essa relação de dependência da secretaria de educação, na medida que, a partir das entrevistas que a autora realizou, foi constatado que a maioria das professoras não participa nem da construção das provas a serem realizadas pelas crianças. Ela assim explica

Para construir as avaliações, às professoras era solicitado que elaborassem provas compostas por questões/atividades relativas à leitura e escrita e encaminhassem à secretaria. Em seguida, com base nestas avaliações enviadas à secretaria eram organizadas duas avaliações a serem aplicadas em todas as pré-escolas do município[...] (CANÇADO, 2017, p. 83).

Outro aspecto que é válido ser mencionado é de que, com base na LDB (Lei nº 9.394) sabemos que a avaliação na educação infantil deve ser realizada a partir do acompanhamento do desenvolvimento da criança. O acompanhamento é feito a partir de registros fotográficos, vídeos, diário do professor e demais formas de registro. Assim, fica o estranhamento quando aplicadas provas para crianças de educação infantil, visto que na Lei nº 9.394 a avaliação é responsabilidade do professor no acompanhamento do desenvolvimento de cada criança.

Fica clara a forma como a secretaria de educação fere os princípios de autonomia escolar no município em questão, na medida em que aplica provas gerais, sem deixar que cada



escola elabore a sua avaliação, o seu modo de avaliar, considerando o contexto de cada escola, e as necessidades das crianças em questão.

Ainda a respeito da interferência da secretaria de educação na autonomia das escolas, vemos claramente no trabalho de Menegotti (2018), que em uma das escolas pesquisadas a autonomia é ferida não apenas na questão do PPP, mas já na escolha dos gestores, que não é realizada por meio da votação, mas sim por indicação da secretaria junto do Poder Executivo. Sobre isso ela diz:

Entrementes, quando questionado sobre como foram organizados os encontros, para elaboração do PPP da SMED, e quem participou das assembleias, o/a Gestor (a) enfatiza que os anseios da comunidade escolar foram representados, através das equipes diretivas, que, por sua vez, é indicado (a) pela gestão da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Poder Executivo, uma vez que não há mais eleições para diretores (as) na rede municipal. Isso significa que não é de se admirar que a SME tenha elaborado seu PPP, mesmo sem ter contado com a participação da comunidade escolar, pois essa é uma fragilidade que aparece no texto do documento (MENEGOTTI, 2018, p.67).


Outra relação, que podemos considerar problemática à gestão democrática, é vista no trabalho de Paluan (2016), que é a ausência do PPP em uma das escolas que fizeram parte de sua pesquisa, sobre isso ela afirma:

[...] em conversa com a diretora da creche sobre possíveis análises documentais para o presente estudo, ela afirmou desconhecer a elaboração de um documento que atenda aos propósitos de um Projeto Político Pedagógico (PPP), tanto pela unidade que administrava quanto pelas demais UEI (unidades de educação infantil) municipais. Dessa forma, a organização das ações educativas em sala com as crianças acabava refletindo a ausência do caráter social, político e histórico, que é marca do PPP, bem como a qualidade das interações na unidade (PALUAN, 2016, p. 70).

Por fim, vou trazer a experiência apresentada por Araujo (2014) em seu trabalho nas escolas do campo. Ela conta que as quatro escolas do campo do município em questão têm todas um PPP único, que começou a ser construído no ano de 2010 pela coordenadora municipal de educação infantil, em conjunto com as gestoras e demais funcionários das escolas. Esse projeto era revisitado e reestruturado todos os anos, como ela conta:

Portanto, em relação ao PPP das pré-escolas no campo, pelo que as gestoras apontaram, sua construção se iniciou em 2010, por ser uma proposta nova, que se propôs a discutir as questões específicas do campo, quem coordenou sua primeira versão foi a coordenadora da secretaria de educação. A participação da gestão escolar com o conjunto da equipe da pré-escola no campo iniciou em 2011, com a reconstrução e avaliação das ações a serem realizadas pelas pré-escolas no campo (ARAUJO, 2014, p.117).

A autora também fala sobre a questão da participação do prefeito da cidade nas questões educacionais. Segundo as entrevistas realizadas na sua pesquisa “Uma nova nomenclatura foi dada ao Projeto Político Pedagógico, incorporando os termos Participativo



e Inclusivo para reforçar o teor democrático da construção do projeto da escola” (ARAÚJO, 2014 p. 117).

Vemos assim que por mais que a gestão democrática e a autonomia escolar pareçam ser assuntos antigos, que já deveriam estar instaurados em nossas escolas públicas, ainda encontramos muitos problemas na prática das instituições em relação a esses importantes direitos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A análise das publicações encontradas sobre a temática do estudo permitiu constituir o estado atual do conhecimento acerca das produções científicas dos processos democráticos de gestão na educação infantil.

Buscando responder o objetivo do estudo de identificar e analisar as produções científicas acerca da gestão democrática na educação infantil realizou-se a busca na base do IBICT com os seguintes critérios: publicações no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018; e contemplar os três descritores: Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Educação Infantil, todos pesquisados de uma só vez. Encontraram-se 13 publicações. Nessa busca, os resultados evidenciaram que apesar de fazer parte de uma legislação antiga, a Constituição de 1988, a gestão democrática ainda não é realidade em muitas escolas de educação infantil do Brasil.

A respeito do descritor Educação Infantil é possível afirmar que esta teve um grande avanço, no sentido de que deixou de ser um espaço qualquer, de caráter higienista, para ter seus direitos definidos e garantidos por diversas leis e documentos. No Brasil, inicialmente foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e somente após isso passou a ser considerada com um direito aos pequenos. A partir daí, iniciou-se a busca pela melhoria tanto em aspectos estruturais como pedagógicos.

Já, a respeito do descritor gestão democrática na educação infantil podemos inferir que existe uma busca pela gestão democrática, mas que ainda existe uma resistência muito grande dos gestores no sentido de permitirem e valorizem a participação de professores, funcionários e pais nas decisões da escola. Ainda há resistência da comunidade escolar em participar da vida escolar e também das diferentes propostas de governos que emanam interesses político-partidários.

Por fim, a respeito do descritor Projeto Político Pedagógico podemos dizer que, assim



como a gestão democrática, ele está em um processo de construção conforme as leis o definem. Ainda é difícil encontrarmos escolas de educação infantil que realizam a construção do seu PPP de forma democrática, com a participação de todos os sujeitos do processo educativo. Tudo isso é também reflexo da falta de participação, da resistência, mencionados quando tratei a respeito da gestão democrática.

Fica claro! Existe um longo caminho a ser percorrido no âmbito da gestão educacional democrática, voltada às necessidades da comunidade a qual pertence a escola. Não apenas na qualidade de ensino, mas também na qualidade de atendimento aos alunos que ali estão (transporte, merenda e demais demandas sociais), tudo isso, com base na gestão democrática, trabalho que deve ser realizado a partir de formações continuadas com professores, gestores e demais funcionários, da valorização docente, da conscientização das famílias de que elas também são importantes e bem-vindas nas escolas. É um caminho árduo, mas que deve ser realizado para tenhamos uma educação pública de qualidade no país.

Assim, o trabalho realizado contribuiu no levantamento de dados a respeito da temática abordada, auxiliando a encontrar caminhos para que se efetivem práticas democráticas nas instituições de educação infantil.

O trabalho confirma a percepção de que a gestão democrática é um processo incompreendido por muitos ainda, e que por esse motivo não é posta em prática. Somente quando ela for entendida na sua totalidade por todos envolvidos ela será posta em prática e trará muitas das contribuições necessárias para que tenhamos uma educação pública de qualidade. É nesse sentido que pretendo seguir esta minha pesquisa em cursos da pós-graduação, fazendo pesquisas de campo, mais focada em algumas escolas municipais de educação infantil, para que minhas contribuições possam chegar de maneira mais direta a elas.


REFERÊNCIAS

ARAUJO, Thaise V. *Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais*. Ribeirão Preto: USP, 2014.200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: 1998.

_____. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Altera a Constituição Federal.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Altera a Constituição Federal. Brasília, DF: 2009.



_____. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2009.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, DF:1990.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

_____. *Lei 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a LDBEN nº 9.394/96. Brasília, DF: 2013.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BARDEM, Silvana Capelli. *A construção do currículo humanizador na educação infantil: um estudo a partir de experiências concretas*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2014.156f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas e Gestão Educacional). Universidade Metodista de São Paulo.

CANÇADO, N. F. C. *Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão*. Ribeirão Preto: USP, 2017.131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

DIAS, Monica Roberta Devai. *Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades*. São Paulo: UNINOVE, 2016.174f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GARCIA, T.; CORREA, B. C.; PINTO, J. M. R. *Autonomia, trabalho coletivo e gestão democrática*. Ribeirão Preto, 2008.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENEGOTTI, Eliane Helena. *A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: Desafios da gestão democrática*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.114f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PALUAN, Marcela. *Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista*. São Paulo: USP, 2016.129f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”*. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, 2006.



SILVA, Vanessa Silva da. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. Pelotas: UFPEL, 2018.198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas.

SOUSA, Cleuma Magalhães. *Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEIs de Teresina*. Juiz de Fora: UFJF, 2017.156f. Dissertação (Mestrado profissional). Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora.

VIEIRA, Ana Luzia da Silva. *Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André*. São Paulo: UNINOVE, 2015.147f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho.



CAPÍTULO 19

ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES DA BASE DIVERSIFICADA NAS ESCOLAS INTEGRAIS EM MATO GROSSO DO SUL: AVANÇOS E REFLEXÕES

Regerson Franklin dos Santos, Professor de Geografia da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul, Doutor em Geografia, UFGD

*Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)*

Gabriel o Pensador – Estudo Errado


RESUMO

Compreender as nuances que estão intrinsecamente relacionadas à educação é uma tarefa complexa mas, necessária para que se possa avançar em direção aos novos auspícios do século XXI. Nesse sentido, os planejamentos, suas execuções e, fundamentalmente, as avaliações dos processos de aprendizagem precisam estar em consonância com as modernizações tecnológicas que estão presentes na sociedade atual, com mais vigor na educação básica, composta por jovens que são de uma geração conectada. Complementando esse rol, temos as metodologias ativas de aprendizagem como pressuposto que relacionam estudante e professor rumo a uma educação transformadora, inclusiva e solidária, virtude estas desenvolvidas nas Escolas Integrais de Tempo Integral de Mato Grosso do Sul. Esse processo, analisado na escola em foco, considera o estudante o centro desse sistema, concedendo-lhe autoria e protagonismo para avançar em seu trajeto formativo. Dessa forma, busca-se analisar como os componentes curriculares da Base Diversificada contribuíram nesse contexto, encerrando um ciclo formativo que pode propiciar reflexões importantes para seguir o que foi exitoso e rever aquilo que carece de ajustes. Assim, a análise documental se mescla com a praticidade de sala de aula e todo o arcabouço que ela propicia, resultando em uma metodologia qualitativa em que o pesquisador é participante. Os resultados oriundos da análise do ciclo de 3 anos (2017 a 2019) são expressões de políticas de governo (e não de Estado!) que dificultam a continuidade do processo em razão de constantes, abruptas e desconexas mudanças em suas diretrizes e, também acerca da sobreposição do aspecto econômico ao didático-pedagógico, penalizando o sistema como um todo, mas, fundamentalmente, os estudantes. Destarte, urge que se repense o papel das Escolas Integrais e dos componentes da Base Diversificada sob risco de insucesso educacional de milhares de jovens. É tarefa conjunta da escola, do Estado e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Integral. Base Diversificada. Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa o ciclo de aprendizagem - 2017, 2018 e 2019 - desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) da Escola Estadual Waldemir Barros da



Silva - WBS⁸, localizada na periferia sul da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Mais especificamente, essa investigação buscou saber quais foram os pontos positivos e negativos de aprendizagem oriundos dos componentes curriculares da Base Diversificada do currículo do estado.

Ressalta-se que as análises aqui apresentadas têm como norteador a participação e experiência (desde o planejamento das aulas passando pela sua execução e preceitos avaliativos os mais diversos) do autor/pesquisador/professor⁹ diretamente envolto aos seus resultados, portanto, trata-se, devido a sua densidade - inúmeros componentes da Base Diversificada que foram analisados -, de uma investigação *Latu Sensu* pois não verticaliza nenhum deles.


Todavia, a horizontalidade empregada abarca muito mais que eles, uma vez que o processo de aprendizagem o transcende, englobando os componentes da Base Nacional Curricular Comum – BNCC mas, fundamentalmente, todo o arcabouço que o compreende, como a questão política, estrutural, organizacional, funcional, didático-pedagógica etc, que se desenvolveu na escola e com os estudantes ao longo desse ciclo.

Nesse sentido, o texto é construído por expressões da realidade vivida, sentida e experienciada pelo processo ao qual o pesquisador (Observador-Participante) passou. Por isso - os resultados - se enquadram na subjetividade própria às Ciências Humanas com foco mais específico na relação sujeito-objeto enquanto indissociável da mesma construção, um moldando ao outro.

Ademais, estudar *Strictu Sensu* cada uma dessas partes, demandaria tanto tempo quanto espaços muito mais amplos que os aqui empregados. Importantes que são, podem (e devem) ser explorados outrora.

⁸ A escola se tornou parcialmente integral em 2016; em 2017 ela solidifica essa posição com todas as 14 turmas, tornando-se plenamente uma Escola Integral de Tempo Integral (inclusive, a partir de 2018, acabou o ensino noturno) sob a consultoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

⁹ O WBS já trabalhava de maneira integrada antes de tornar-se uma escola integral. Vários projetos, eventos, feiras e festivais perfaziam o cotidiano da escola, agregando as disciplinas da área e, continuamente, a relação dentre as áreas de conhecimento. A partir de 2016, com o *Educar pela Pesquisa* (DEMO, 2007) essa característica se torna norma constante, ao longo de todo o ano letivo: metodologias as mais diversas são planejadas, executadas e avaliadas em um constructo laboral que ocorre na relação entre estudantes e docentes em busca de uma aprendizagem significativa. Portanto, quando da inserção da Base Diversificada em 2016 (*Educar pela Pesquisa*) e em 2017, já havia um *savoir-faire* na equipe de profissionais para desenvolver esse processo e, as trocas desses profissionais ao longo do ciclo, vieram a prejudicar o entrosamento e, por conseguinte, essa relação de trabalho entre as áreas e os resultados.



Isto posto, o aporte teórico pautou-se em pesquisa bibliográfica diversificada em consonância com as metodologias ativas (MORAN, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), ao passo que a metodologia qualitativa (GOLDENBERG, 2004; NASCIMENTO, 2017), tão essencial em ciências humanas (MORIN, 2007; SANTOS, 2010), direcionou a investigação primária diretamente com o objeto da pesquisa, os estudantes e suas vivências ao longo desses três anos de curso. Segundo Silveira e Córdova

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. (...) A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

É, portanto, um diálogo reflexivo que coloca o pesquisador no bojo da pesquisa pois, parte indissociável dela ao participar desse trajeto formativo como professor, tanto com as formações e constantes reuniões com os formadores/consultores, quanto – e fundamentalmente – às experiências advindas da sala de aula, *locus* de aplicação dessas propostas travestidas de componentes curriculares da Base Diversificada.


Esse princípio dialogante do sujeito pesquisador com seu objeto pesquisado propicia “a abertura para considerar sujeito e objeto como complementares, como tecidos em conjunto, e desenvolver a pesquisa e a escrita a partir dessa complementaridade” (SCHERRE, 2015, p. 283).

Tal sistemática é parte da subjetividade comumente produzida pelas ciências humanas e sociais, e, nesse caso em específico, margeia diversas vertentes que serão encontradas ao longo do texto. Destarte, e ainda prosseguindo acerca da metodologia, consideramos que

A emergência por métodos qualitativos em pesquisa fez emergir as teorias baseadas em representações sociais do conhecimento, metodologia esta que considera os intercâmbios comunicativos entre pesquisador e seu ambiente de pesquisa como fenômenos primordiais e essencialmente metodológicos no processo de pesquisa (NASCIMENTO, 2017, p. 435).

Deste modo, são contemplados aspectos representativos baseados na experiência do pesquisador enquanto sujeito e objeto que foram densamente desenvolvidas nos 3 anos de análise.

Assim, o texto está dividido em duas partes que dialogam constantemente, se complementando. A primeira busca realizar uma reflexão sobre os rumos da educação brasileira e as novas modelagens que existem na tentativa de promover uma educação verdadeiramente do século XXI; a segunda parte detalha e analisa os componentes da Base Diversificada aplicadas ao currículo de Mato Grosso do Sul, exclusivamente nas Escolas



Integrais de Tempo Integral. Por fim, as considerações finais encerram o trabalho deixando mais dúvidas e reflexões, essenciais para que se prossiga nesse constructo.

À GUIA DE TRANSFORMAÇÕES: É PRECISO ARRISCAR PARA SAIR DA BOLHA

Essa parte busca realizar uma apresentação das práticas docentes que sustentam a introdução da escola integral e a eclosão da Base Diversificada ao tornar-se integral de tempo integral. Portanto, é necessária essa contextualização para compreensão das *praxes* que serão apresentadas adiante.

Fileiras de estudantes em total e absoluto silêncio, olhando – com certo receio – para o professor que, aula após aula, fala e escreve, escreve na lousa e fala novamente. A centralidade no professor e disciplina enquanto instrumento punitivo, ainda é uma das metodologias e um dos métodos de avaliação, respectivamente.¹⁰

Em muitos casos é dessa forma que a educação ainda se encontra, não que em certos momentos ela não (foi) seja útil, todavia, não pode ser a baliza mestre constante do sistema educacional, pois descompassada da realidade (DEMO, 2018). Se ela foi útil em tempos passados, hoje em dia, é facilmente desolada por uma pequena criança de 10 anos de idade que domina a tecnologia de um aparelho celular e que, com conexão à internet, descobre coisas muito mais interessantes do que a monotonia (passividade) de escutar o professor (MOSÉ, 2013; CORTELLA, 2014).

Também sabemos que a tecnologia ainda é um artigo de luxo para milhões de brasileiros, entretanto, é sim plausível oferecer aos jovens, novas metodologias de aprendizagens inovadoras com muita criatividade e interação construtiva (BERBEL, 1998, 1999, 2001; BENDER, 2014; MORAN, 2015). A participação ativa do estudante e a qualificação docente com vias de conhecimento em múltiplas metodologias é, sem dúvida, uma das maiores oportunidades de aprender (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Esse fato é perceptível quando se analisa dados de avaliações externas de estudantes do sertão nordestino que, mesmo providos com pouco ou quase nada de tecnologia, têm obtidos notas semelhantes – em alguns casos até maiores – a de colégios das capitais e outras cidades mais desenvolvidas (CAJADO, 2018), e mesmo as escolas públicas de periferia de

¹⁰ A respeito de novas concepções de avaliação, Barbosa (2008), Boggino (2009) e Borochovicus; Barbosa Tortella (2014) oferecem importantes teorizações para romper com o tradicional.



Mato Grosso do Sul conseguem se sobressair com inovações que resultam em premiações nacionais¹¹.

Não há uma saída milagrosa para consertar de imediato 500 anos de colonização exploratória e outros 150 de políticas excludentes, todavia, a forma de ensino/aprendizagem que está posta não mais acompanha a realidade social, política, cultural, psicológica e tecnológica do estudante hoje em dia pois, se estivesse cumprindo com êxito seu papel, não estaríamos nessas condições.

Se a introdução de milhões de crianças na escola possibilitou melhoras significativas na alfabetização do povo brasileiro, ainda restam inúmeros problemas a serem sanados, e a massificação do/no sistema, como evidenciado linhas atrás, incide na sobreposição econômica que, privilegia apenas uma parcela já com condições mais facilitadas – que é aquela que adentra às Universidades Públicas – e atende precariamente a maioria (SAVIANI, 2017).

É exatamente essa maioria da população carente que precisa de uma escola integral de qualidade pois, talvez a única oportunidade de realizar 3 refeições ao dia, de ter acesso à internet e demais tecnologias, de coabitar durante 9 horas um espaço salubre, salutar e saudável com respeito entre os seus pares, que possa sonhar com um futuro melhor.

Cabe ao Estado a ampliação de escolas integrais de tempo integral, e à sociedade e à família cumprirem suas obrigações para que a educação básica se desenvolva, aos professores o domínio de metodologias ativas e instrumentos didático-pedagógicos que estejam em sintonia com uma aprendizagem significativa para o jovem, e essa abrangência demanda tempo com formação continuada, política salarial que atraia os melhores profissionais, políticas públicas de carreira salarial condizentes à profissão e dedicação exclusiva à docência (SANTOS, 2016, 2017A, 2017B, 2017C), não sendo mais uma complementação de renda, um famoso “bico”.

No que toca às metodologias inovadoras (ativas, transformadoras, integradoras etc), são várias as experiências positivas nos mais diversos estados brasileiros que estão conseguindo ultrapassar as dificuldades e promover uma educação construtiva, libertária, cidadã e inclusiva (FREIRE, 2000; MORAN, 2015). Algumas pautando-se em metodologias

¹¹ A Escola Estadual Waldemir Barros da Silva ficou em 1º Lugar na seletiva estadual (Mato Grosso do Sul) e Regional (Centro-oeste) no Prêmio Gestão Escolar em 2017, estando entre as cinco melhores escolas do país. Esse fato demonstra a relação exitosa que permeia a gestão educacional e administrativa com projetos premiados nessa edição e em outras oportunidades (2006 e 2011), além de outras modalidades (MOTTA, 2017).



advindas de êxito em países estrangeiros (BENDER, 2014), outras construídas por professores brasileiros (DEMO, 2007A, 2007B, 2015).

Tratamos dessas metodologias (SANTOS, 2017B, 2018B) em outra ocasião e, há uma gama imensa que fora utilizada na escola em foco, sendo, muitas vezes, um laboratório de experiência na busca - por uma metodologia WBS - pela melhor maneira e ocasião, possibilitar o conhecimento e o significado, o gosto por sua construção autoral.

Essa adequação é inclusive parte de um processo de rodízio de experimentos para a formação do corpo docente em constante mudanças, produzindo neles a aprendizagem junto aos estudantes, modificando as bases conceituais às quais estão acostumados e, convidados paulatinamente a saírem do tradicional (da caverna) e se aventurarem por novas trilhas, novos trajetos, novos itinerários (Novo Ensino Médio a ser implementado a partir de 2021)¹².

É assim, o desafio, a quebra do paradigma estabelecido séculos atrás e que hoje é permeado de novas sentimentalidades – as competências socioemocionais¹³ –, conceitos, habilidades, metodologias e, principalmente, novas formas de aprendizagem e avaliação que não as homogeneizantes-obsoletas (FURLAN, 2007; CHUEIRI, 2008; BARBOSA, 2008; HOFFMAN, 2012, 2013).

Não nos furtamos a esse desafio desde 2016 e, ainda que os percalços sejam grandes e complexos, os resultados apresentam-se positivos acerca da aprendizagem interdisciplinar que a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva vem desenvolvendo, buscando compartilhar inclusive com outras unidades escolares essas experiências. A luta é cotidiana e constante. Passaremos agora a analisar um contexto mais amplo, que é a totalidade das escolas integrais e sua ampliação quantitativa pelo estado.

¹² **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. DOU de 12 fev. 2017 (BRASIL, 2017).

¹³ Uma visão geral que pode ser intensificada está disponível no sítio eletrônico do Instituto Ayrton Senna, uma das grandes consultorias que desenvolvem habilidades e competências relacionadas à escola do século XXI. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em 14 maio 2020.

A APRENDIZAGEM EM ESCOLAS INTEGRAIS DE TEMPO INTEGRAL – EITI EM MATO GROSSO DO SUL: DIÁLOGOS E REFLEXÕES¹⁴

A partir de 2017 teve-se como consultor em todo o território Sul-mato-grossense o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE¹⁵, responsável pela aplicação metodológica do modelo predisposto e em curso em diversos estados, implementando várias novidades que ensejaram o currículo no que tange à Base Diversificada, colaborando sobremaneira ao processo de aprendizagem dos estudantes. O WBS, por sua vez, continuou utilizando pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais do *Educar pela Pesquisa* junto a essa nova consultoria.

Nesse sentido, a Figura 1 detalha os componentes curriculares do Ensino Médio Regular (pois o WBS também oferece o Ensino Profissional integrado/concomitante ao Médio) nas escolas integrais em Mato Grosso do Sul, com carga horária de 45 aulas (50 minutos) semanais e 1.500 horas por ano que incidem em 4.500 horas para todo o ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) de 3 anos. A matriz da Educação Profissional é um pouco diferente (componentes curriculares e carga horária) do regular devido às suas vicissitudes.

Figura 1: Matriz Curricular (2017) – Ensino Médio em Tempo Integral em Mato Grosso do Sul

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Ano: a partir de 2017
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5(cinco) dias
 Duração da aula: 50(cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Amparo Legal Lei Nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais	
			1º	2º	3º		1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720	
		Arte	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240	
	Matemática	Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720	
		Física	03	03	03	09	120	120	120	360	
	Ciências da Natureza	Química	03	03	03	09	120	120	120	360	
		Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360	
		História	02	02	02	06	80	80	80	240	
	Ciências Humanas	Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240	
		Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120	
		Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080	
	PARTE DIVERSIFICADA	Atividades Integradoras	Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160
			Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
			Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
			Pós Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
			Práticas Laboratoriais	02	02	02	06	80	80	80	240
			Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
Subtotal PD			11	11	11	33	440	440	440	1320	
Total Geral em Aulas			45	45	45	135	1800	1800	1800	5400	
Total em horas			38	38	38	113	1500	1500	1500	4500	

Fonte: ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3182, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

¹⁴ Os fatos narrados ao longo dessa parte apresentam situações ocorridas tanto no WBS quanto em outras unidades escolares similares a ela (Escolas Integrais de Tempo Integral). As muitas e coletivas reuniões entre escolas – cafês, formações entre coordenadores de áreas e demais eventos – propiciaram esse constructo.

¹⁵ Maiores detalhes podem ser obtidos no sítio eletrônico da instituição. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em 08 maio 2019.



Segundo a Figura 1, os Componentes da Base Diversificada podem ser destacados como: Eletiva, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Pós-médio e Práticas Laborais; acresça-se a esse rol o Clube de Estudantes e a Tutoria que, mesmo não sendo componentes curriculares com carga e conteúdo específico, compõem a Base Diversificada por sua peculiaridade as quais foram cobradas dos docentes e estudantes¹⁶.

Realizamos (SANTOS, 2018A) uma análise sobre essa temática após o seu primeiro ano de execução, sendo válida em termos de comparação com a outra proposta em vigor em 2016. Aqui nesse texto, subjaz uma outra vertente, mais densa e consistente que incide em verificar se esses componentes da Base Diversificada (que mudaram ao longo dos 3 anos) realmente possibilitaram aos estudantes o objetivo de uma aprendizagem significativa, protagonista e solidária.

O modelo proposto e as possibilidades de sua aplicação em 2017 foram embasados tanto no campo conceitual – uma proposta já aplicada em 16 estados e 8 municípios (ICE, S/D-A), portanto, com *savoir-faire* – quanto no político, em que as estruturas de trabalho na escola e, fundamentalmente ao docente, foram essenciais para que seu pleno desenvolvimento ocorresse (SANTOS, 2017B, 2018B).

Todo professor das Escolas Integrais de Tempo Integral - EITI tinha somente uma única escola de trabalho, tendo nela 40 horas semanais diluídas ao longo dos 5 dias da semana, matutino e vespertino. Essa forma de lotação, grosso modo, qualificava sobremaneira a aprendizagem do estudante na medida em que ele tinha exclusivamente todo o corpo docente ao seu bel-prazer para solucionar dúvidas, dialogar e construir projetos maiores e interdisciplinares, realizar seus caminhos sabendo que teria, imediatamente, o professor para orientá-lo naquilo que lhe fosse cabível.

Não obstante, facilita o trabalho docente que atende e edifica vínculo com a escola e seus estudantes, como também lhe possibilita mais estrutura operacional, didática e pedagógica para construir junto ao jovem o processo de aprendizagem heterogêneo e plurifacetado. Ademais, diminuem-lhes os custos financeiros com menos deslocamentos e,

¹⁶ Pelo fato de não serem componentes curriculares e não terem horários específicos, houve diversos e constantes problemas para o desenvolvimento de ambas, tais como dificuldade para os encontros entre professores e seus tutorandos – entre os corredores, nos horários de almoço, entradas e saídas da escola – e a formação e execução de projetos pelos estudantes em formatos de clube (pelo fato da escola trabalhar Pesquisa em todos os seus momentos e ter o horário do almoço reduzido para somente 1 hora, não foi salutar a adiante a ideia de reunião entre eles). Todavia, a cobrança por seu desenvolvimento levou a considera-los como Base Diversificada, ainda que a Secretaria de Estado de Educação - SED ou mesmo o ICE, não tenham resolvido essas lacunas e tampouco considerado as especificidades da escola e da comunidade.

portanto, mais tempo para ler, estudar, planejar aulas e demais instrumentos voltados para a aprendizagem.

Em 2018 houve uma ruptura que tornou evidente que, com o gradativo aumento da demanda por escolas e estudantes em tempo integral, a massificação não seria acompanhada pelos devidos investimentos, o que significou o fim do professor exclusivo e com carga horária semanal completa¹⁷.

Professores com 25 ou 30 horas passaram a ser normal dentro do quadro docente, prejudicando imensamente o funcionamento da estrutura curricular pensada, estruturada e preconizada pela modelo de Escola Integral de Tempo Integral. As adaptações, como sempre, são realizadas às custas do sobretrabalho dos profissionais e, como resultado, a aprendizagem insuficiente.


Também o currículo do Ensino Médio para essa modalidade foi alterado em virtude de adequações aos interesses educacionais. A RESOLUÇÃO/SED N° 3.391, de 29 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial n. 9.564, de 2 de janeiro de 2018, traz alterações no bojo da Base Diversificada, conforme a Figura 2:

Figura 2: MATRIZ CURRICULAR (2018) - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06
	Arte	01	01	01
	Educação Física	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	02	02	02
Ciências da Natureza	Física	03	03	03
	Química	03	03	03
	Biologia	03	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
	Subtotal - BNC	34	34	34
Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
	Estudo Orientado I	03	03	03
	Estudo Orientado II	02	02	02
	Eletiva I	02	02	02
	Eletiva II	02	02	02
Subtotal - PD	11	11	11	
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500

Fonte: ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.391, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2017. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul n. 9.564, de 02 de janeiro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

¹⁷ A escola inclusive, perdeu logo no início do ano de 2018, 3 professores efetivos que passaram em Concurso Público Municipal e tiveram que sair da escola pelo critério da exclusividade – é obrigatório trabalhar as 40 horas na mesma escola. Detalhe que, logo no ano seguinte, tal critério não mais foi cumprido em função das necessidades econômicas da SED, tendo a escola inúmeros casos de docentes com cargas menores que eram complementadas em escolas estaduais regulares, particulares ou municipais. Uma verdadeira desfaçatez que ampliou em quase 1/3 o número dos docentes com cargas fracionada (8 horas, por exemplo) em 2020.



O Estudo Orientado é fragmentado em duas partes (I e II), incorporando a Avaliação Semanal, a Eletiva é ampliada de 2 para 4 aulas (Eletiva 1 presencial, e a Eletiva 2 com atividades programadas complementando a aprendizagem desenvolvida) e a supressão das Práticas Laboratoriais (Ciências da Natureza) enquanto componente curricular.


Do ponto de vista didático e pedagógico tais mudanças não foram profundas para a aprendizagem, pois incidiram em adequações, junções e fusões que os profissionais realizaram rapidamente, assimilando e prosseguindo com o trabalho interdisciplinar. O que realmente comprometeu foram as questões de carga horária docente fragmentada, prejudicando sobremaneira a vida profissional e salarial do docente, fato esse que se acentuaria ainda mais no ano seguinte.

Em 2019, o problema se aguçou, uma vez que além da contínua política de fracionamento da carga horária do professor – que incide em um quantitativo maior de docentes na escolas mas com pouco vínculo, prejudicando a finalização de horários das aulas e desenvolvimento das atividades integradas/interdisciplinares – também houve a retirada dos Professores Gerenciadores de Tecnologias – PROGETEC das suas funções. Perdeu-se assim um profissional que dominava as tecnologias e agilizava esses aparatos às aulas ministradas por todo o corpo docente, comprometendo de novo o processo de aprendizagem.

Coube, em um primeiro momento aos próprios professores esse serviço que, posteriormente, foi (precaricamente) suprido com profissional de nível médio. Ou seja, novamente a pauta econômica se sobrepôs à didático-pedagógica.

Sob esse aspecto estrutural e político, tivemos o desmantelamento da estrutura organizacional da escola, do corpo docente¹⁸ e da proposta em vigor, o que impactou negativamente na aprendizagem dos estudantes sob diversos aspectos: acabou a possibilidade de diálogo imediato e sanar as dúvidas *vis-à-vis* com os docentes, estabelecer vínculos mais produtivos com os professores devido ao menor tempo destes na escola (estão em outros locais de trabalho em determinados dias), dificuldade em realizar atividades interdisciplinares (Eletivas) com o quadro docente “picotado” etc.

¹⁸ Em pleno recesso de julho de 2019, o Governo de Mato Grosso do Sul diminuiu os salários dos professores convocados em cerca de 32%, causando de maneira imediata, impacto na renda e no emocional dos profissionais. Em muitos casos, o docente fazendo o mesmo serviço, passou a receber de maneira diferente – sendo efetivo em um cargo de 20 horas semanais e contratado para outras 20 horas.



Todo esse espectro ocasionou problemas na aprendizagem, tanto nos componentes da BNCC, mas, principalmente, na Base Diversificada, que ainda é produto novo a ser lapidado/persuadido pelo corpo docente – em constante troca, por inúmeros motivos.

Nesse sentido, como realizar trabalho interdisciplinar entre áreas do conhecimento, como em uma Eletiva¹⁹, se um professor está na escola em determinado dia e outro não? Quando e como terão tempo para planejarem as suas ações para um semestre? Essas, são apenas duas das muitas indagações que podem ser lançadas para o campo do debate e dos impactos causados por tais medidas econômicas.

O Projeto de Vida - PV, por exemplo, segundo o ICE,

reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem (ICE, S/D-B).

Sendo, conforme a diretriz do ICE, o principal componente curricular da Base Diversificada, o PV teria que ser edificado considerando-se o **perfil docente** para oferecer aos jovens durante as aulas um diálogo aberto, reflexivo e democrático, todavia, por inúmeros problemas de lotação, muitas vezes esse critério foi ignorado em prol da complementação da carga horária dos professores, o que ocasionou ineficiência desse e nesse componente e possíveis problemas de relacionamento entre o docente e os estudantes, tanto na BNCC – que ele também leciona - quanto na Base Diversificada. Conforme o ICE, o PV é pensado para


atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser.

Não se trata de definir carreira. Trata-se, antes, de definir:

- quem eles querem ser;
- que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais;
- que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas (ICE, S/D-B).

Trata-se portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja ser, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional. Portanto, se o PV, que integra o 1º e o 2º ano do Ensino Médio e tem como motriz direcionar o jovem para sua melhor performance em competência-habilidade, ele apresenta falha na sua estruturação operacional, desenvolvida

¹⁹ É o estudante que a escolhe cursar, por isso o nome Eletiva. Outro detalhe é que a composição desse componente se fazia (pois mudou) somando dois professores/áreas de conhecimento diferentes, visando torná-la mais dinâmica, lúdica sem perder a essência do aprendizado.



na escola e que poderia ser sanado com esse ajuste providencial, mas não o foi. Dessa forma, comprometeu-se a aprendizagem direcionada que a proposta apresenta, impactando no estudante que ainda não conseguiu se planejar adequadamente.

Por conseguinte, o Pós-médio, componente ministrado no 3º ano do Ensino Médio e que é a transição entre o PV e o mercado de trabalho/mundo dos estudos que o espera, tende a não contribuir para o sucesso do jovem.


Esses dois componentes foram comprometidos - no WBS, assim como, possivelmente em outras escolas - com a troca de docentes que o ministraram (de 2017 a 2019), provocando ainda mais acentuação das suas diretrizes que recaíram em problemas na aprendizagem e direcionamento do estudante às suas vicissitudes pessoais e profissionais.

Resta indubitável que o acompanhamento das turmas ao longo do ciclo por um único professor com perfil para a função traria inúmeros benefícios à evolução do estudante. Mais uma vez, falhas que a ausência de uma política educacional de Estado poderia resolver não houvesse essa constante instabilidade curricular de políticas de governos.

Com relação ao Estudo Orientado e à Avaliação Semanal, notou-se, segundo as diretrizes do ICE e a sua aplicação nos primeiros meses de 2017, muita demanda conteudista e decoreba no que tange a sua aplicabilidade. Aula, treino, prova (isso, não é avaliação, é prova como mencionado na epígrafe do texto) foram as constantes desses componentes da Base Diversificada que se alastram por todos os conteúdos e componentes da BNCC.

Nesse sentido, o conflito se estabeleceu na escola em foco pois, ainda que tentou-se aplicar esses componentes curriculares como preconizado, os resultados iniciais foram desastrosos - gastos demasiados com materiais, baixo aproveitamento na avaliação e o consequente complexo de inferioridade dos mesmos -, já corroborando aquilo que pensávamos e defendíamos desde 2016: que a aprendizagem não deve ser homogênea, privatista, centralizadora, excludente, mas sim a antípoda dessas palavras dispostas. Passar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM não pode ser a única e exclusiva meta de uma escola pública de periferia.

A aprendizagem meritocrática, considerando-se somente e apenas a entrada em Universidades Públicas e Particulares não produz seres democráticos, solidários e cidadãos, pois carente de princípios e preceitos ético-morais, mas concentra nelas uma parcela da sociedade – muitas vezes já elitizada – que carece de valores que só esses caminhos dispostos são incapazes de ensinar, uma vez que pautam-se em técnicas de estudo, na decoreba, no



individualismo e na meritocracia sem que todos estejam no mesmo ponto de partida, portanto, muitas vezes injusta.

A Escola Integral de Tempo Integral, por sua natureza humanística que a palavra integral enseja, não pode se dar ao papel de promover mais exclusão, principalmente se localizada na periferia como a unidade analisada. Não que não haja estudantes aptos e capazes de obter, mediante seu esforço²⁰, uma vaga dentre os cursos mais concorridos de Universidades Públicas mas, sabe-se que são a exceção, e não a regra. O discurso da competência (CHAUÍ, 2000) não pode ser tomado como padrão.


Portanto, e partindo dessa premissa, se a escola delineasse política de atendimento a esse ensejo, poderia incorrer em dois grandes erros: ter um descompasso massivo entre o que se quer e o que se iria obter, de imediato com muitos estudantes com notas abaixo da média em função de vários fatores, como defasagem na aprendizagem e desestruturação familiar por um lado, e desilusão dessa maioria, que não conseguindo acompanhar o ritmo da aula/processo - e dos concorrentes externos -, poderiam promover a indisciplina e resultar na evasão escolar oriunda do abalo psicológico, na repetência, frustração, dentre outros.

Urge, nesse sentido, considerar o PV individualizado de cada estudante, e a partir dele, cabe à escola e aos professores contribuir, mediando e orientando a construção de seu trajeto formativo conforme as suas escolhas, sejam elas adentrar a um curso superior e de imediato ao mercado de trabalho ou qualquer outro empreendimento que por ele for escolhido²¹.

Produzir seres que sejam capazes de ser felizes, viver e conviver com os diferentes e as diferenças, que saibam respeitar as pessoas e as instituições, é o que o mundo mais precisa. Ainda mais se considerarmos a situação educacional do Brasil, que é insuficiente para prover a todos, sendo os vestibulares e o ENEM, um instrumento de seleção que exclui milhares.

²⁰ Segundo levantamento realizado pela direção da escola nos primeiros meses de 2020, cumprindo umas das diretrizes do Ciclo de Acompanhamento (etapa que técnicos da SED desenvolvem enquanto políticas de gestão) quanto ao número de estudantes egressos que adentraram em cursos superiores, chegou-se, até meados de março, na casa de mais de 30 estudantes somente nas Universidades Públicas, fora os casos do Programa Universidade para Todos – PROUNI que ainda estavam ocorrendo e poderia ampliar ainda mais esse rol considerando as universidades particulares, número extremamente positivo uma vez que, desses 132 matriculados, boa parte ressaltou que não iria realizar o ENEM/vestibulares, portanto, esse percentual torna-se mais expressivo.

²¹ Em pesquisa realizada informalmente com os 132 estudantes dos 3º anos do Ensino Médio, muitos ressaltaram (cerca de 30 deles) que não iriam realizar o ENEM ou outros vestibulares, que iriam tomar outros rumos.



Sabendo-se que a política nacional (Plano Nacional de Educação – PNE)²² para a educação prevê o gradativo aumento das escolas integrais Brasil afora, resta indubitável que haja a qualificação permanente de professores para atuarem nessas escolas e com os componentes da Base Diversificada sob o risco de “mais do mesmo”.

Fazer a mesma coisa/dar a mesma aula conteudista e autoritária em cenários diferentes, contribuindo para que não se avance e com dispêndio de recursos financeiros ao léu, é um verdadeiro despautério com o dinheiro público e um jogo de cena que não pode ser consentido por aqueles que realmente estão comprometidos com um trabalho digno que é a educação.

Assim, a intensificação de escolas integrais precisa ser introduzida já nos ensinos fundamentais com os devidos ajustes à faixa etária e suas características educacionais (principalmente na Base Diversificada), possibilitando mais tempo nesse ambiente de modo produtor, qualitativo, prazeroso para o aprendizado do estudante, preparando-o para ter mais autonomia, didatismo, maturidade e certeza daquilo que quer ter como PV e saber lidar com a interdisciplinaridade e os anseios futuros.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar o ciclo de um determinado processo incide em muita parcimônia e sapiência para não incorrer no risco de cometer injustiças. Nesse sentido, as análises realizadas nessa pesquisa se pautaram em uma via de mão dupla pois, partiu de planejamentos integrados e estratégias as mais afins para que os estudantes fossem mediados/orientados pelos docentes a atingirem o fim proposto, um complementando ao outro ao longo do processo e também na relação indissociável entre o pesquisador que é observador participante do processo e seu constructo, um influenciando ao outro.

Esse processo de aprendizagem, entretanto, consistiu em um modelo predisposto e que, como percorrido ao longo do texto, apresentou diversas problemáticas por inúmeros motivos e, certamente, reproduziu-refletiu quantitativa e qualitativamente nos resultados obtidos.

Essa análise pormenorizada da Base Diversificada possibilitou compreender o quanto é necessária uma política de Estado para que os avanços sejam contínuos, gradativos e de abrangência expansiva. Também evidenciamos que em Mato Grosso do Sul o aspecto

²² É possível obter diversas informações sobre esse e outros planos que envolvem a educação no *site* <http://pne.mec.gov.br/>.



econômico vem se sobrepujando aos demais – pois *módu operandis* do sistema capitalista de produção –, provocando prejuízos gerais à sociedade grosso modo e, principalmente aos menos favorecidos, que têm na educação e na escola, talvez, uma das poucas oportunidades de mudar a sua precária vida.


A Base Diversificada é realidade que se faz presente e necessária para educação básica, e sua realização cotidiana adequada aos auspícios diversificados, heterogêneos, humanísticos, inclusivos e solidários produzem uma gama de possibilidades aos jovens para construir seu trajeto de vida em consonância àquilo que desejarem, portanto, é uma via expressa que o conecta ao mundo do trabalho mas, fundamentalmente, a sua realização pessoal, e por esse viés não pode jamais ser padronizado conforme os interesses de mercado. A educação é individual, e o processo também deve seguir essa rota.

No tocante à Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, o engajamento dos profissionais aliados a uma direção escolar com uma visão humanista - e muita experiência e sabedoria -, foram as molas propulsoras para que tais resultados fossem satisfatórios, demonstrando o quanto se é possível fazer com pouca estrutura – técnica, organizacional, operacional, educacional – para os jovens e seu sucesso.

Nesse sentido, o pensar uma escola do século XXI incide na totalidade que ela pertence, em que tanto a BNCC quanto os componentes da Base Diversificada possam representar ao estudante uma saída à qual ele se reconheça e faça parte dessa totalidade, sendo o sujeito central da e para a ação exitosa, e não apenas um objeto.

Pautar a escola no tecnicismo, na neutralidade, no conteudismo, na decoreba e em práticas constantemente tradicionais não mais respondem aos anseios sociais, quiçá de jovens famintos por transformarem as informações em conhecimento. Assim, é tarefa da escola e dos professores oferecer essas ferramentas transformadoras, e esse foi o trajeto que o WBS se propôs ao longo desses anos.

As experiências oriundas desses três anos de constante aprendizagens devem ser continuadas, *pari-passu*, para que possam fazer a diferença positivamente, fazendo-se cumprir a missão de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Urge mudar esse cenário estagnado e com poucas perspectivas de futuro da educação e dos estudantes, respectivamente, para uma conjuntura realmente integradora, holística e solidária. E é o Estado que deve conduzir, sob sua tutela, esse processo.



A aprendizagem deve ser contínua, assim como a formação docente. Há que se estabelecer esse rol de resistência e resiliência frente as políticas nacionais, estaduais e locais que muitas vezes mais atrapalham que contribuem. Enquanto as diretrizes verticalizadas e centralizadoras estiverem em descompasso com o “chão da escola”, precisaremos de muita paciência para continuar o trabalho de ensinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. **Democratizar**, v. II, n. 1, jan./abr. 2008. RJ.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014. 159p.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998. 251p.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (Org.). **Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização**. Londrina: EDUEL, 2001.


BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo / revista de ciências da educação** · n.º 9 · maio/ago 2009. pp. 70-86.

BOROCHOVICIUS, Eli; BARBOSA TORTELLA, Jussara Cristina. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 22, núm. 83, abri-jun, 2014, pp. 263-293. Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil.

BRASIL, Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **D.O.U.** de 12 fev. 2017.

CAJADO, Ana. Ceará detém 82 das 100 melhores escolas brasileiras. **Sobral OnLine**. 2018. Disponível em: <https://sobralonline.com.br/ceara-detem-82-das-100-melhores-escolas-brasileiras/>. Acesso em 10 maio 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.p.57-95.



CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. pp. 49-64.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência – novos tempos novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007A. 8. Ed. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. **Escola de tempo integral**. UNB. Brasília, 2007B.

DEMO, Pedro. **Professor eterno aprendiz**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2015.

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: **Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS**, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 2017, Vol. 14, nº 1. Lajeado, RS.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar – convergências, divergências**. 1ª edição. São Paulo. Amablume editora, 2007.

AINDA é só o começo. Direção de Odorico Mendes. Intérpretes: Gabriel O Pensador. Música: Estudo Errado. 1995. P&B.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.


HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar – respeitar primeiro educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 184pp.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Parceiros. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. S/D-A. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>. Acesso em 08 maio 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. Escola da Escolha. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. S/D-B. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em 08 mai. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. RESOLUÇÃO/SED N. 3182, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul** nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016.



MATO GROSSO DO SUL. RESOLUÇÃO/SED N. 3.391, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2017. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul** n. 9.564, de 02 de janeiro de 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2013.

MOTTA, Thereza Christina Amendola da. EE Waldemir Barros da Silva é finalista no Prêmio Gestão Escolar. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SED/MS. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/ee-waldemir-barros-da-silva-e-finalista-no-premio-gestao-escolar-2/>. Acesso em 17 maio 2020.

NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do. Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas Sociais – Percurso Epistemológico da Pesquisa Qualitativa. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA – CIAIQ, 6., 2017, Vol. 3, Salamanca-ESP. **Anais [...]**. Salamanca-ESP: 2017. p. 431-438. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/issue/archive>. Acesso em 11 maio 2020.


SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Regerson F. dos. A escola de Tempo Integral no contexto do século XXI: Ensinar ou Pesquisar? In: **VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão, 2016, Campo Grande-MS**. ANAIS VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão, UCDB, 2016.

SANTOS, Regerson F. dos. A Geografia no contexto de uma nova metodologia de aprendizagem em uma Escola de Tempo Integral. In: **III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas- RIEC. Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras, 2017, Palmas-TO**. ANAIS III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas- RIEC. Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras, UFT. 2017A.

SANTOS, Regerson F. dos. Os percalços docentes acerca das novas metodologias de aprendizagem na Escola Integral. In: **III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas- RIEC. Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras, 2017, Palmas-TO**. ANAIS III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas- RIEC. Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras, UFT. 2017B.

SANTOS, Regerson F. dos. Políticas educacionais e a formação do estudante na Escola de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul. In: **II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Natal, 2017C. ANAIS II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017C.



SANTOS, Regerson F. dos. Análise Comparativa entre duas propostas de aprendizagem no Ensino Médio m Mato Grosso do Sul: avanços e retrocessos. In: **V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO – CEDUCE**, Niterói-RJ, 2018A.

SANTOS, Regerson F. dos. Avaliação e Planejamento no contexto do Educar pela Pesquisa - e agora Professor?. In: Alessandra Ferreira Beker Daher; Éverton Paulino Damaceno; Estela Mara Andrade. (Org.). **Teia da educação: pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**. 1ed. Campo Grande - MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018B, p. 116-132. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2018/12/Pesquisa-e-Autoria-nas-Vozes-dos-Professores-do-MS.pdf>. Acesso 20/01/2019.

SAVIANI, Dermeval. **PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em 11 Dez. 2017.

SCHERRER, Paula Pereira. E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. **TERCEIRO INCLUÍDO - NUPEAT–IESA–UFG**, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 263-286, Artigo 92. **Dossiê ECOTRANS D: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade**.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.



CAPÍTULO 20

A PERSPECTIVA PRÁTICA DA PEDAGOGIA KANTIANA COMO CONJECTURA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Renata Cristina Lopes Andrade, Universidade Federal do Rio Grande/FURG

RESUMO

Pretendemos, no presente capítulo, expor e refletir sobre o pensamento pedagógico de Immanuel Kant, particularmente, acerca da concepção kantiana de Educação Prática. Uma vez exposta e compreendida essa concepção, buscaremos ponderar sobre as suas implicações à formação docente. Quais os possíveis desdobramentos da pedagogia e da ideia de educação prática para a formação de professores? A educação prática kantiana pode contribuir com a formação de professores na atualidade? Contemplando essas questões, oferecemos neste capítulo, de caráter teórico-filosófico, o entendimento de elementos fundamentais do projeto pedagógico de Kant.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Educação Prática. Formação docente. Kant.

INTRODUÇÃO

Afinal, o que a Filosofia tem a ver com a Educação? O que a Filosofia tem a dizer sobre a Educação? O que os filósofos têm a dizer aos educadores? Qual é a pertinência dos fundamentos, em particular, da Filosofia da Educação, para a formação docente? Os problemas da educação postos pelos filósofos ainda são as inquietações da educação do presente?

Inicialmente, cabe observar que por toda a história da filosofia, a preocupação com a educação foi constante, os seus processos, temas, sentidos, significados, valores, concepções de educação, de humanidade e de ser humano, dentre outros. Portanto, a afirmação da ampla e significativa contribuição dos filósofos, que pensaram e escreveram sobre a educação, em uma obra específica ou no interior de suas obras, que tiveram o tema da educação por objeto de interesse, de reflexão, de análise, desenvolvendo o que chamamos de Filosofia da Educação, é apropriada e se sustenta.

As questões e o interesse dos filósofos pela problemática de ordem pedagógica e educacional se justificam facilmente, basta observar que a filosofia pondera, ajuíza, examina, questiona, trazendo a tentativa de compreensão e explicação de tudo o que é essencialmente humano, ou seja, tudo o que diz respeito à natureza e/ou à condição do ser humano se revela enquanto problema e interesse filosófico – conhecimento, cultura, felicidade, justiça, amizade, linguagem, ciência, razão, paixão, liberdade, religião, política, (...). Ora, se a filosofia foi e é



governada pelas questões sobre e da natureza humana, a Educação, que traz o próprio ser humano em sua base, não escaparia ao olhar filosófico. Todo esse pensamento, toda a reflexão filosófica, os fundamentos filosóficos da educação formulados e desenvolvidos nos vinte e cinco séculos da história da filosofia, bem como formulados e desenvolvidos pela filosofia ainda hoje, podem auxiliar na compreensão, na orientação e na promoção da vida humana – pública e privada, pessoal e profissional.

Do mesmo modo das demais esferas e objetos do pensamento filosófico, a educação, também, se encontra intimamente ligada à reflexão filosófica e, se desejamos refletir, decidir, aprimorar e melhorar os cenários da educação, um caminho possível pode ser reconhecer o valor de uma filosofia da educação, por seu valor intrínseco ou por seu valor prático enquanto *práxis*, ou seja, “dar-lhe condições de se realizar como práxis” (SEVERINO, 2001, p. 120), a ideia e o pensamento atuando sobre o futuro educador, mas também o futuro educador agindo (realidade) sobre a ideia, de modo a diminuir as distâncias entre o puro e o empírico e resgatar as concepções, formuladas e ampliadas ao longo da história do pensamento humano, sugerir alternativas e abrir horizontes para pensarmos e repensarmos, por exemplo, a formação e a ação docente na realidade, proporcionando, quem sabe, um horizonte de possibilidades no campo da formação de professores e das ações educacionais, que talvez não esteja sendo apresentado em todo o seu potencial. Eis a reflexão junto das experiências reais como o que pode evitar as inteligências cegas e parciais.

Afirmamos o encontro da Filosofia com a Educação enquanto o que pode auxiliar no entendimento das concepções de educação e do professor, concepções que formem, desenvolvam, transformem e realizem. Possibilidades que nos permitem refletir, junto da formação e do desenvolvimento do ser humano via educação, sobre qual ser queremos e podemos ter em nossas experiências reais.

Dito isso, buscaremos elucidar o encontro de Kant com a educação. Immanuel Kant (1724-1804), filósofo do século XVIII, foi um dos grandes pensadores do Iluminismo e do Idealismo Alemão. Sem dificuldades, podemos afirmar a íntima relação desse importante filósofo da Modernidade com a educação. É importante dizer que há tanto no pensamento como na vida de Kant a presença constante da educação, seja como investigação filosófica ou enquanto ação, conforme nos explica Bueno:

Kant foi professor durante toda a sua vida e viveu do ensino que praticava, seja como tutor nas casas das famílias abastadas (1748-1754), seja como *Privatdozent* – título que se dava àqueles que ensinavam nas universidades, mas cujo ensino era pago diretamente pelos alunos que frequentavam os cursos e não pela Universidade – seja,



finalmente, como Professor da Universidade de Königsberg, o que aconteceu a partir de 1770. Além de ter sido professor durante toda a sua vida, Kant ministrou quatro cursos sobre pedagogia, o que o levou a tratar explicitamente de temas ligados à educação [...] Kant ainda escreveu outros textos nos quais explicita suas posições a respeito da educação. Num deles, em que apresenta sua proposta para seus cursos de inverno de 1765 e 1766, faz uma crítica da educação dada aos jovens; em outros dois, publicados em 1766 e 1767, refere-se, elogiando, à educação dada no Instituto *Philantropinium*. Em suas obras críticas de filosofia prática, aborda temas que vão influenciar profundamente sua concepção de educação: o de liberdade e o de autonomia. (BUENO, 2012, p. 162).

Considerando a nossa proposta de exposição e de reflexão sobre o pensamento pedagógico de Kant, isto é, sobre a educação de acordo com a sua investigação filosófica, dedicaremos as nossas análises, em especial, ao texto *Sobre a pedagogia* publicado em 1803. *Sobre a pedagogia* foi publicada, mediante autorização de Kant, por Friedrich Theodor Rink, amigo e aluno de Kant, quando o filósofo lecionou cursos de pedagogia na Universidade de Königsberg. Os professores de filosofia das Universidades alemãs ocupavam-se também de cursos de Pedagogia, o que se justifica, afinal, muitos dos filósofos da época terem por objeto de estudos, reflexões e indagações o tema da educação. Os relatos recolhidos por Rink, que resultaram na obra *Sobre a Pedagogia*, segundo Crampe-Casnabert (1989), dizem respeito às lições de pedagogia ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84 e 1786/87.

Buscaremos analisar as preocupações das preleções *Sobre a pedagogia*, em particular, acerca da ideia de educação prática nelas desenvolvida e justificada, para que, em tempo futuro, possamos ponderar sobre os desdobramentos dessas lições para a formação de professores. Assim, colocamos: o que é e qual o papel da educação prática na pedagogia kantiana? como a formação prática contribui para o objetivo essencial da educação conforme pensada por Kant, a saber, o alcance da Humanidade? qual o seu horizonte de possibilidades para o campo da formação de professores?

Eis aqui a ocasião, ademais, da análise, da avaliação, da reflexão e de reflexos, do pensamento, da orientação e, quem sabe, da promoção, baseados na compreensão dos fundamentos da educação, para outros e diferentes olhares e posturas acerca da complexa ação educacional, a qual envolve, também, a formação de professores. Ressaltamos que não analisaremos a realidade, inicialmente, proporcionaremos o entendimento e a reflexão filosófica acerca da proposta da educação prática de Kant. Vamos, então, à elucidação da pedagogia e da educação prática kantiana, em termos de análise e de procura.



FILOSOFIA PRÁTICA E PEDAGOGIA

A Filosofia Prática de Kant é constituída e sustentada, apropriadamente, por duas partes. Há o primeiro momento que diz respeito aos fundamentos, concentrando-se, exclusivamente, à fundamentação da moralidade, à busca pelo princípio supremo da moral e os fundamentos do agir moral, eis a parte pura da filosofia prática kantiana. Kant, na introdução da *Crítica da razão pura*, chama de puro o que nada se mescla com dados empíricos. O fundamento puro da moralidade deve ser completamente depurado de tudo o que possa ser empírico, que, segundo Kant, é sempre contingente, e, para o filósofo, a base de nossa conduta não deve ficar à sorte de qualquer contingência.

Tratando-se de uma filosofia prática pura, ou seja, a busca pelos princípios da ação com valor moral, a principal tarefa de Kant, senão a única, foi “*a busca e fixação do princípio supremo da moralidade*” (KANT, 1980, p. 106). Podemos dizer que a sua busca pelo princípio supremo da moralidade se dá inicialmente na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, mediante a análise dos juízos morais comuns, segundo a qual Kant chega aos conceitos de *boa vontade, dever, imperativo categórico*. A fixação e desenvolvimento do princípio ocorrem a partir da terceira seção da *Fundamentação e Crítica da razão prática*. Porém, digno de nota é enfatizar que a necessidade do *fundamento puro prático*, uma lei interna que aponte o que *deve acontecer do ponto de vista da moralidade*, já pode ser antevista desde a *Dissertação de 1770*, por exemplo, no §9, nota de rodapé.

O que buscamos destacar aqui é que, primeiramente, há uma filosofia prática pura, ou seja, o desenvolvimento de uma metafísica dos costumes ou uma metafísica moral, a qual é separada de tudo o que possa ser empírico. De acordo com Kant:

Ora, a moralidade é a única conformidade das ações a leis que pode ser derivada, de um modo completamente *a priori*, de princípios. Em decorrência disto, a metafísica dos costumes é propriamente a moral pura, a qual não se funda sobre qualquer Antropologia (quaisquer condições empíricas). (KANT, 1983, p. 409).

Entendemos que a parte pura do pensamento prático kantiano se justifica, primeiro, porque uma filosofia prática mesclada não é capaz de oferecer princípio algum, não pode fornecer um princípio propriamente prático, leis práticas ou condições de estabelecimentos de leis práticas, uma filosofia prática que se mescla com dados empíricos da física, da antropologia, da psicologia ou da experiência em geral, pode fornecer, no melhor dos casos, previsões, estatísticas, leis naturais, pode relatar ou descrever casos particulares, porém, não é essa a preocupação de Kant, a preocupação primeira está no sujeito da ação (o agente) e a fonte de suas ações, isto é, o princípio da ação. Segundo, porque, na visão do filósofo, tudo o




que provém da experiência é contingente e particular, diferente daquilo que provém da razão, cujo alcance pode ser universal, necessário e objetivo. Na *Crítica da razão pura*, Kant nos oferece esse dado, diz ele: se no ato de conhecer estão presentes o sujeito e o objeto, sendo que a universalidade, necessidade e objetividade do conhecimento não podem vir do objeto, terão que vir então do sujeito. Tratando-se da moralidade, há algo que se assemelha com a “revolução copernicana” realizada pelo autor na primeira *Crítica*. Tal como na razão teórica, Kant constatou na razão prática a impossibilidade de se buscar na experiência o princípio da ação, uma lei prática universal e necessária. Por fim, uma filosofia prática mesclada (contingente, casual, acidental) pode levar ao bem, como pode, em muitas situações, levar ao mal. Noutras palavras, uma filosofia prática mesclada apenas é capaz de oferecer razões ou motivos que podem eventualmente ou acidentalmente levar à virtude, mas que também podem, por vezes, levar ao vício, desqualificando as diferenças específicas entre virtude e vício, oferecendo, por exemplo, apenas a melhor técnica ou o melhor cálculo da ação, conselhos ou regras da habilidade.

A questão é: se há a preocupação moral (com o valor moral da ação), o ser humano pode se deixar guiar por um “princípio”, por uma determinação, uma razão ou motivo tão vacilante? Se há a preocupação moral o ser humano pode deixar-se guiar ao acaso, por uma determinação, razão, motivo ou por um “princípio” que causalmente ou acidentalmente leva ao bem, mas que em muitas situações pode também encerrar-se em um grande mal? E mais, como investigar a possibilidade de aplicação, o sucesso ou efetividade de algo, se antes ele não foi devidamente e cuidadosamente fundado?

Evidenciamos a necessidade e relevância de, se tratando de uma filosofia prática, ou razão prática, elaborar e desenvolver primeiro uma metafísica moral, para somente depois abordar o empírico. De acordo com Kant:

É verdade que as minhas afirmações sobre esta questão capital tão importante e que até agora não foi, nem de longe, suficientemente discutida, receberiam muita clareza pela aplicação do mesmo princípio a todo o sistema e grande confirmação pelo fato da suficiência que ele mostraria por toda a parte; mas tive que renunciar a esta vantagem, que no fundo seria também mais de amor-próprio do que de utilidade geral, porque a facilidade de aplicação e a aparente suficiência dum princípio não dão nenhuma prova segura de sua exatidão, pelo contrário, despertam em nós uma certa parcialidade para o não examinarmos e ponderarmos em toda a severidade por si mesmo, sem qualquer consideração pelas consequências. (KANT, 1980, p. 106-107).

É preciso destacar que o empírico, se tratando de uma filosofia prática, não é descartado ou eliminado pelo filósofo, o que não seria possível tendo em vista a própria constituição do ser humano, um ser sensível e racional. Querer suprimir toda e qualquer



sensibilidade, toda e qualquer experiência, parece contraditório com a própria natureza finita do ser humano. Desse modo, considerar a natureza finita do humano parece algo necessário, tratando-se de uma filosofia prática, tendo em vista a preocupação com o valor moral das ações pois, ainda que essa filosofia prática obtenha seu princípio supremo, o princípio prático fundamental, sem levar em consideração as peculiaridades do ser humano, não poderá deixar de se indagar, em algum momento, sobre essa natureza e a aplicabilidade desses princípios aos seres racionais e sensíveis, nesse caso, ao ser humano, um dos agentes morais. A sensibilidade, a experiência, em suma, o empírico, somente não é abordada (ou levada em consideração) na primeira parte da filosofia prática, o que ocorre justamente pelos objetivos, pela tarefa, pelo o que se quer, em um primeiro momento, de um pensamento prático.

Por fim, ainda sobre a primeira parte da filosofia prática kantiana, importa dizer que a filosofia prática pura (a metafísica moral) cuidará, especificamente, de traçar os primeiros princípios da ética, pois de outro modo, na ausência do princípio, segundo Kant, não poderíamos olhar para a efetividade ou para a formação ou o ensino da ética com segurança, ou seja, a própria possibilidade de uma formação e desenvolvimento prático, o próprio ensino da ética estaria comprometido. Nas palavras do filósofo:

Mas, não é, portanto, inútil, muito menos ridículo, traçar nessa metafísica *os primeiros princípios da ética*; para isso somente enquanto um filósofo poderá observar os primeiros princípios dessa concepção do dever, de outro modo, *não poderemos olhar para o ensino da ética*. (KANT, 2008, p. 1-2, grifo nosso).

No entanto, a filosofia prática de Kant não se resume à parte pura, não se trata apenas da busca pelos fundamentos morais, da procura do ideal de moralidade, noutras palavras, não se resume apenas à possibilidade de leis morais puras que possam determinar e legislar a conduta do ser humano por motivos *a priori*. Kant (1983, p. 24) chama de *a priori* não o que independe desta ou daquela experiência, mas absolutamente independe de toda experiência.

Há o segundo momento, que diz respeito à aplicabilidade, à efetivação, à realização e alcance do princípio moral. Há a parte empírica do pensamento prático de Kant, a qual tratará, especificamente, da moralidade aplicada ao ser humano, isto é, da divisão do dever ser para a natureza humana – o ser racional e sensível. Segundo Kant (1983, p. 409): “[...] toda a Filosofia é ou um conhecimento a partir da razão pura ou um conhecimento racional a partir de princípios empíricos. A primeira chama-se filosofia pura, a segunda filosofia empírica”.

A parte empírica da filosofia prática kantiana também trata do *dever ser*, ou seja, ocupa-se com tudo àquilo que deve, necessariamente, acontecer do ponto de vista da




moralidade, porém leva em consideração as especificidades e particularidades do ser humano, o que Kant (1983), em alguns momentos da sua filosofia prática, chamará de Ética.

As obras sobre religião, virtude, direito, antropologia, educação, são os textos em que Kant trata da efetivação, do alcance, da realidade ou realização dos princípios puros de sua filosofia prática. Essas obras da filosofia prática empírica significam a possibilidade de acrescentar um mínimo de empiricidade sem que o caráter fundamental (puro) seja comprometido, sem que haja rupturas com a lei prática pura fundada anteriormente. À fundação da moralidade coube o fundamento relativo ao princípio da ação, porém, se há a preocupação ética, é necessário estar atento para que a ação propriamente dita não implique uma inteira ruptura com a legislação da razão prática pura, mas, antes, represente o suplemento de tal lei, ou seja, a ação vai procurar efetuar a moralidade, na medida em que torna possível o seu exercício externo.

Desse modo, podemos pensar a Filosofia Prática de Kant constituída e sustentada, apropriadamente, por duas partes: i) uma parte pura (não empírica), na qual o princípio supremo da moralidade é buscado e fixado independente de todo e qualquer dado empírico, eis o momento de busca e fixação do fundamento da ação moral; ii) uma parte empírica, que consiste na verificação da possibilidade de efetividade do princípio moral supremo, nesse momento, leva-se em conta as especificidades da natureza humana, tem-se a preocupação com a ação real em geral com valor moral.

Quando levamos em consideração a arquitetura da Filosofia Prática de Kant, podemos visualizar o lugar próprio da Pedagogia no interior dessa filosofia. Pensamos não ser possível separar a reflexão kantiana acerca da educação do conjunto do seu sistema, em particular, do conjunto do seu sistema prático. Encontramos essa posição assinalada por Louden e Crampe-Casnabet, respectivamente: “[...] as ligações inter-textuais deverão ser devidamente exploradas na interpretação da filosofia kantiana da educação” (LOUDEN, 2000, p. 35) e “É impossível separar a reflexão kantiana sobre a pedagogia do conjunto do seu sistema. A teoria do conhecimento, a ética, a política, a filosofia da história, fundamentam organicamente o discurso pedagógico”. (CRAMPE-CASNABET, 1990, p. 229).

Desse modo, considerando o conjunto do pensamento prático de Kant, há uma pedagogia ou filosofia da educação enquanto um dos mecanismos capazes de alcançar dos princípios morais, noutras palavras, um dos caminhos para a efetivação da própria moralidade, um dos mecanismos capazes de assegurar a efetividade ética pelo aprendizado a partir da



formação moral. Louden (2000) chama a atenção para o fato de que Kant dedicou muitos de seus estudos e aulas à investigação empírica do ser humano, a qual seria necessária para a efetivação dos princípios práticos puros. Porém, não será o caso, mediante a educação, de mesclar dados empíricos aos elementos puros da moral, antes, de levar em consideração o que é relevante para efetivação ou alcance do princípio supremo da moralidade, vale dizer, a própria natureza e condição humana.

Com a Pedagogia, Kant aponta a educação como um dos mecanismos (não o único, mas um deles) que poderão fornecer efetivamente a resposta à questão prática: "*o que devo fazer*", de modo a realizar com valor, o valor moral, de longe o mais alto e sem qualquer comparação. (KANT, 1980, p. 113).

Afetado por tantas inclinações, em muitas situações, o ser humano por si só pode não apresentar a força necessária para efetivar a moralidade (a ação ética), ou seja, para fazer o que deve ser feito do ponto de vista da moralidade, a formação e o desenvolvimento dessa força ou fortaleza moral, que Kant denomina, por vezes, de o processo de desenvolvimento da Humanidade, mister se faz o auxílio do outro, esse outro, segundo o filósofo, está na Educação.

Nesse sentido, vemos a pedagogia kantiana com um importante desígnio de educação para a virtude, pois fortaleza a moral significa a virtude humana. A exposição de algumas passagens nos permite fazer tal afirmação, a "Virtude é a fortaleza moral da vontade" (KANT, 2004, p. 40). Porém, o filósofo adverte que tal definição não esgota o conceito de virtude, afinal, é possível atribuir a mesma fortaleza moral a um ente santo (sobre-humano), desse modo, no que diz respeito à virtude humana Kant completa a sua definição dizendo que, "[...] a virtude é a fortaleza moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever [...]" (KANT, 2004, p. 40), noutras palavras, "A virtude é a força da máxima do homem no cumprimento do seu dever". (KANT, 2004, p. 29).

Podemos pensar, então, que o valor das ações humanas pressupõe a educação, uma vez que "por natureza o ser humano não é um ser moral em absoluto" (KANT, 1999, p. 95). Kant aponta que o ser humano é capaz de conceber a ideia de moralidade, liberdade, ética, porém, não é espontaneamente dotado da força necessária para torná-la eficaz e efetiva em suas ações cotidianas. A força moral para uma ação, diz o filósofo, é cultivável e, um dos caminhos para tal cultivo centra-se (embora não exclusivamente) na educação.



No texto *Sobre a pedagogia* encontraremos, de modo sistemático, essa educação desenvolvida e justificada por Kant. Temos, na presente obra, a preocupação em apresentar a boa educação – “ver de modo claro o quê propriamente pertence a uma boa educação” (KANT, 1999, p. 16). A presente preocupação se explica pois, de acordo com Kant, a natureza humana pode ser sempre melhor desenvolvida e aprimorada mediante a educação. Com a educação, há a oportunidade de oferecer ao ser humano o que de fato convém à sua humanidade. Na educação, segundo o filósofo, está o segredo da perfeição da natureza humana, bem como, a boa educação “abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana”. (KANT, 1999, p. 17).

Então, se tudo o que realmente pertence à humanidade, se a sua formação e desenvolvimento, a sua perfeição e futura felicidade, dependem, também, de uma boa educação, é necessário pensar sobre a educação e desenvolver o seu projeto. Nas palavras do filósofo:


O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência [...] Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? (KANT, 1999, p. 17).

Sendo assim, Kant oferece um projeto sistemático de educação, uma ideia ou conceito, que permita desenvolver no ser humano o que de fato convém à sua natureza, para que o ser humano possa atingir o seu fim ou destinação, a saber, a sua *Humanidade*. Kant caracteriza a humanidade, própria de todo o ser humano, por: habilidades, qualidades, capacidades, prudência, civilidade, moralidade e liberdade.

Mesmo que haja obstáculos na realização de uma ideia ou conceito, Kant (1999, p. 18), sustenta que não é em vão oferecer um ideal de educação, para que o ser humano o persiga, para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, para a sua futura felicidade e a perfeição humana. Conforme aponta Santos, a educação kantiana, mesmo tratando-se de um projeto, de uma teoria, ideia ou conceito, não se trata de uma utopia, antes,

Trata-se do conceito de uma perfeição que ainda não se encontrou na experiência, o qual servirá como arquétipo para a ação ou, ainda, conforme outra definição kantiana, como *focus imaginarius*. Por meio da idéia de educação, a Pedagogia pode regular-se na experiência, o que permite que ela não seja reduzida a puro empirismo. (SANTOS, 2004, p. 54).

Em Kant, a educação pode ser: ou i) mecânica, ordenada sem plano e conforme as circunstâncias, ou ii) racionada, pensada, refletida, planejada. A posição do filósofo é de que toda educação meramente mecânica contém muito erros e lacunas por não obedecer a plano



algum, a educação deve ser raciocinada, do contrário nada se pode esperar dela, jamais se tornará um esforço coerente e “uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior tivesse edificado”. (KANT, 1999, p. 22). Toda a educação deve ser pensada, refletida e raciocinada, pois, de outro modo, caso fragmentada ou mecânica, o ensino seria meramente tumultuário e não seria capaz de atingir qualquer fim.

Vejamos agora as particularidades dessa educação pensada e raciocinada, no que diz respeito à sua dimensão prática, ou seja, a educação prática kantiana.


PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PRÁTICA

Sobre a Pedagogia apresenta-se dividido em três partes: i) Introdução, ii) Educação Física e iii) Educação Prática. Tendo em vista a divisão da obra, junto de alguns apontamentos iniciais realizados em sua introdução, podemos afirmar que a pedagogia, conforme concebida por Kant, é entendida sob duas perspectivas fundamentais, Física e Prática, e por quatro momentos: o cuidado (educação física), a disciplina, a instrução e o direcionamento (educação prática).

Segundo Kant, a partir de suas perspectivas e de seus respectivos momentos, a educação poderá desenvolver, pouco a pouco, os germens que residem na natureza humana: “Há muitos germens na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germens e fazer com que o homem atinja a sua destinação”. (KANT, 1999, p. 18).

A perspectiva prática da educação kantiana, a formação ou educação prática, vale dizer, em Kant “chama-se prático tudo o que se refere à liberdade” (KANT, 1999, p. 29), é a parte da educação que se dedicará, especificamente, ao desenvolvimento do ser humano para que ele possa viver e ser moral e livre²³. De acordo com Kant, a educação prática tem em vista a moralidade, que na filosofia prática kantiana está diretamente ligada com o caráter, a pessoa, a virtude, a dignidade, a autonomia, a liberdade, portanto, a formação ou educação prática terá como fim a formação e o desenvolvimento de um ser humano que será capaz de querer agir e viver segundo valores e princípios morais, o que, para Kant, representa o máximo do valor da natureza humana, o valor intrínseco, absoluto, essencial, de todo ser humano, a formação prática confere ao ser humano um valor que diz respeito à inteira espécie humana. (KANT,

²³ Há em Kant a compatibilidade entre moralidade e liberdade. Segundo a filosofia moral de Kant, o ser humano, ao elevar a sua razão até os conceitos de dever e lei moral é, desse modo, livre.



1999, p. 35). À formação prática é pressuposto o desenvolvimento da razão, que, segundo Kant, é a faculdade dos princípios, dos princípios teóricos ou do conhecimento e dos princípios práticos ou morais (KANT, 2003, p. 427).

De acordo com a pedagogia kantiana, a formação prática para o ser humano é o resultado pretendido ao longo do extenso processo educacional. Na visão de Louden (2000, p. 38), a moralidade, no que diz respeito à formação da natureza humana em Kant, pressupõe a educação – “a moralidade não é um simples produto da educação, mas pressupõe a educação enquanto uma pré-condição necessária”. Os valores e princípios morais e, em consequência, a efetividade de ações éticas, podem não depender somente da educação, mas não ocorrem sem ela. A educação, para o caso da formação moral da natureza humana, conforme pensada por Kant, pode não ser suficiente, mas é necessária.


Então, indicamos que a perspectiva prática da pedagogia em Kant diz respeito à disciplina, instrução e direcionamento do ser humano, vale reforçar, para que ele desenvolva a sua humanidade e possa viver enquanto um agente moral e livre. Segundo La Taille:

Uma educação que não disciplina fracassa em arrancar o homem de seu estado inicial de selvageria; uma educação que não instrui apenas adestra e fracassa em ensinar o homem a pensar, tornar-se cidadão e [...] fracassa em tornar a criança em ser moral. (LA TAILLE, 1996, p. 141).

A educação prática é subdivida por Kant em negativa e positiva, a parte negativa refere-se à disciplina, a parte positiva à instrução e ao direcionamento. A parte positiva é especificamente os momentos de desenvolvimento e formação do educando. A subdivisão da educação prática em negativa (disciplina) e positiva (formação) é uma distinção que ocorre em outros momentos dos escritos de Kant, por exemplo, na *Crítica da razão pura*, Kant afirma que:

[...] a compulsão pela qual a tendência constante para desobedecer a certas *regras* é reprimida e finalmente extirpada é chamada de *disciplina*. [...]. Para a formação (*Bildung*) é o desenvolvimento de um talento, o qual já possui em si próprio a tendência para se manifestar, a disciplina oferecerá, portanto, uma contribuição negativa: a formação e a doutrina (*Doktrin*) uma contribuição positiva. (KANT, 1983, p. 350).

Acerca da parte negativa da educação prática, a disciplina, o segundo momento da educação, o primeiro momento da educação prática, diz Kant: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade [...] é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria”. (KANT, 1999, p. 12). Se a disciplina é o que transforma a animalidade em humanidade, o que possibilita a transição da animalidade à humanidade, quais são as razões de Kant para sustentar essa necessidade?



Segundo Kant (1999, p. 13), a selvageria, o estado bruto, a brutalidade, o puro instinto ou animalidade, é a independência de toda e qualquer lei, a disciplina, por sua vez, será o início do processo de submissão do ser humano às leis da humanidade, que, não perdendo de vista o conjunto do pensamento prático de Kant, nada mais são, senão, as leis morais, isto é, uma legislação que o ser racional, graças à faculdade prática da sua razão, é capaz de oferecer a si próprio independentemente de qualquer exterioridade. A disciplina é o início de um processo educacional, chamado por Kant de educação prática, para que a criança, quando atingir a idade juvenil e adulta, seja capaz de colocar para si mesma, e seguir, um princípio supremo de ação. Noutras palavras, para que a criança, ao atingir a idade juvenil e adulta, possa manifestar e fazer uso da faculdade prática da sua razão, ou seja, dar-se as leis que sustentarão as suas ações. Para isso, o primeiro passo é a disciplina, e não precisamente a formação.

Santos (2007, p. 5) afirma que a disciplina, no interior da educação prática kantiana, desempenha uma função preventiva, que significa impedir que a selvageria/animalidade assuma o comando das ações dos seres humanos, impedir que o ser humano, futuramente, seja determinado em sua vida – condutas, costumes, ações – pela impulsividade ou pelas inclinações. De acordo com Santos, eis “o que Kant denomina como domar a selvageria”.

De fato, segundo a filosofia prática de Kant, o valor moral de uma ação não está nas inclinações, ou seja, não é o que me inclina que confere o valor da minha ação, sendo assim, a questão que colocamos é: isso significa dizer que devemos suprimi-la? Devemos eliminar, abolir ou exterminar toda e qualquer inclinação ou tendências?

A resposta de Kant é não. É preciso levar em consideração que negar ou domar a selvageria, que transformar a animalidade em humanidade, não significa destruir ou erradicar com todo e qualquer instinto, não significa ter que abolir ou suprimir com toda e qualquer inclinação, tendência, desejo, paixão ou sensação, disciplinar, em Kant (1999, p. 13), significa, especificamente, procurar evitar que tais disposições causem danos à humanidade, significa evitar que o estado de ausência de toda e qualquer lei cause prejuízos ao processo de formação e de desenvolvimento da humanidade. Kant (1999, p. 50) explica que, no que diz respeito à disciplina, é preciso atentar-se para que no disciplinar não se trate a criança como escrava, mas antes, que a faça sentir a sua liberdade, manifestada mediante a capacidade prática de sua razão para escolhas e decisões, futuramente, escolhas e decisões somente pelos bons fins.



[...] “convém também orientar o jovem para a alegria e o bom humor” (KANT, 1999, p. 106), nesse sentido, é reforçada a posição de Kant de que não se trata da exigência de erradicar toda e qualquer inclinação, sensação ou sentimento. Mas, vale lembrar que os sentimentos, as paixões, tudo o que nos inclina, em geral, é, de acordo com o filósofo, contingente. Em definitivo, a posição de Kant é de que, tendo em vista a vida e as vivências humanas, não se deve deixá-la à sorte de qualquer contingência. O instinto, o impulso, a inclinação, podem até apresentar uma tendência ao bem, ao correto moral (que é distinto do valor moral), à benevolência, mas são cegos e servis, podendo causar muitas vezes danos ao ser humano e à sua humanidade (KANT, 2003, p. 419). Assim, na ausência de leis, a ação por desejos face às minhas sensações, isto é, a ação por inclinação, além de não poder conferir o autêntico valor moral à ação do ser humano, pode, em muitos casos, prejudicar a natureza humana no processo do desenvolvimento de sua humanidade, ademais, no processo do desenvolvimento do agente moral e livre. Vale ressaltar que não se trata de leis sociais, religiosas ou de tradições, mas antes de leis da própria *humanidade* intrínseca a todo ser humano, possíveis mediante a faculdade prática da sua razão.

Em resumo, a disciplina na educação prática kantiana é o que irá conter o ser humano para que ele não siga, imediata e cegamente, a cada um de seus caprichos, instintos, impulsos ou inclinações, a disciplina será fundamental para que a criança possa, no futuro, agir segundo um projeto ou ideal de conduta, possa seguir as leis da sua própria humanidade, possa agir segundo princípios e realizar o seu dever moral – tudo aquilo que deve necessariamente acontecer do ponto de vista da moralidade. Avistamos aqui a disciplina enquanto indispensável no momento inicial da educação prática da pedagogia kantiana, na atenção adequada às inclinações, instintos, impulsos, paixões, tendências.

A disciplina, no entanto, apresenta-se somente enquanto o primeiro momento da educação prática de Kant, pois a moralidade funda-se em máximas e não sob a disciplina – a disciplina impede os defeitos, a máxima forma o modo de pensar. (KANT, 1999, p. 75). Portanto, pensando no alcance da humanidade do ser humano, a disciplina não basta, a educação prática não se resume à disciplina, a qual doma a animalidade, mas é capaz apenas de gerar um hábito que pode desaparecer com os anos. Segundo Kant (1999, p. 48): “O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação” ou “Um hábito é o estabelecimento de uma inclinação persistente sem nenhuma máxima”. (KANT, 2004, p. 130).




É preciso continuar o processo e “proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas”. (KANT, 1999, p. 75). A educação prática, segundo a concepção kantiana, exige, no momento seguinte, o olhar para a máxima da ação – “a educação prática não pode permanecer baseada unicamente sobre a disciplina, mas deve assentar sobre máximas”. (SANTOS, 2011, p. 211).

A máxima da ação é o princípio ou fundamento subjetivo do querer, isso significa que uma máxima da ação é a razão, intenção ou o porquê, que o sujeito da ação tem ou se dá para agir. A subjetividade, característica de toda máxima da ação, pode ser compreendida de dois modos: i) por estar diretamente ligada a um fim querido pelo agente e determinar a sua ação em função desse fim. A máxima é aqui entendida subjetiva por determinar apenas o querer de um agente específico, ou seja, somente aquele sujeito que deseja o fim estará submetido à regra derivada da máxima da ação e/ou, ii) uma máxima é subjetiva, quando adotada por um agente, trata-se de uma máxima que o agente adota para si, desse modo, o querer ou o agir de um agente será determinado em função dessa adoção.

As leis fundamentais da razão prática, as leis da humanidade, por sua vez, apresentam-se para que esse princípio subjetivo do querer, ou seja, a máxima da ação – válida para um agente – possa valer ao mesmo tempo enquanto princípio objetivo do querer, ou seja, leis ou máximas universais, válidas para todos sem exceção. De acordo com Kant: “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações a essa lei”. (KANT, 1999, p. 99).

Para o caso da natureza humana e, considerando a perspectiva prática da pedagogia de Kant, em primeiro lugar, essas máximas são as da escola, depois, as da humanidade, da própria humanidade presente em todo ser humano, a autodeterminação, portanto, “no primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral”. (KANT, 1999, p. 30).

Retomando a subdivisão da educação prática em negativa (disciplina) e positiva (formação), vejamos, um pouco mais de perto, o que envolve a parte positiva do sentido prático da pedagogia kantiana. Com a parte positiva da educação prática, constatamos, fundamentalmente, no contexto da *Sobre a pedagogia*, os momentos de instrução e direcionamento, que se refere à educação: i) mecânico-escolástica, que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades, qualidades e capacidades dos seres humanos, por exemplo, ler e escrever; ii) pragmática, refere-se à prudência que, segundo Kant, apresenta-se como



uma espécie de civilidade; iii) moral, a formação moral refere-se à ética e ao intrínseco valor das ações humanas, a saber, o valor moral.

A educação mecânico-escolástica envolve o desenvolvimento da razão teórica, proporcionando os conteúdos cognitivos, os conhecimentos teóricos,

[...] é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...] Algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras só são boas em relação a certos fins [...]. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins. (KANT, 1999, p. 25-26).


A educação pragmática-prática, é uma espécie de formação política, formando a civilidade sustentada pela prudência, “a civilização visa formar o cidadão para que ele tome parte ativa na vida da sociedade em que está inserido”. (SANTOS, 2011, p. 211), por exemplo, civilidade sustentada pela prudência de não utilizar o outro para a realização dos seus fins/interesses. Oliveira (2004, p. 456) esclarece que a pessoa prudente, e, portanto, segundo a concepção kantiana, civilizada, possui certos refinamentos que a pessoa meramente hábil ou habilidosa, ou seja, a formação somente mecânica-escolástica, não possui. Segundo Oliveira, Kant frequentemente usa o termo civilização enquanto parte de um trio de estágios, habilidade, prudência e moralidade, necessários para o pleno desenvolvimento do ser humano, o desenvolvimento da sua humanidade. No que diz respeito à civilidade, Kant aponta que as belas artes e as ciências podem ser bastante eficazes para esse desenvolvimento. A civilidade, nas palavras de Kant:

[...] por um prazer universalmente comunicável e pelas boas maneiras e refinamento na sociedade, ainda que não façam o homem moralmente melhor, tornam-no porém civilizados, sobrepõem-se em muito à tirania da dependência dos sentidos e preparam-no assim para um domínio, no qual só a razão deve mandar. (KANT, 1993, p. 274).

Por fim, completando o trio de estágio necessário para formação da humanidade do ser humano, com a atenção na formação da razão teórica e da razão prática, está a formação e o desenvolvimento moral, o fundamental na formação da razão prática, “Por último vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o homem deve reconhecer” (KANT, 1999, p. 35-36). Com o desígnio de formar moralmente, a educação deve:

[...] cuidar da moralidade. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 1999, p. 26).

A educação prática kantiana trata da formação plena do ser humano, a formação da sua humanidade, que, como posto, envolve a dimensão cognitiva, política e moral, para essa formação, exige-se a formação plena da razão, teórica e prática. Segundo Delbos (1969, p.




591), em especial, a parte positiva da educação prática tem propriamente o objetivo de desenvolver as habilidades, a prudência e, por fim, a moralidade, desse modo, a educação, no sentido de formação e desenvolvimento, será plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia de Kant, apresentada nas demais obras de modo fragmentado, bem como de forma sistematizada na *Sobre a pedagogia*, representa um processo de formação como uma ideia e, mesmo que não se realize ou mesmo que haja obstáculos para a sua realização, temos um ideal que a humanidade, segundo o filósofo, pode perseguir para o seu aperfeiçoamento, futura felicidade e perfeição moral, um ideal que o ser humano pode e deve, caso tenha a preocupação com a plena formação humana, constantemente se aproximar, em um progresso ininterrupto: “Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco”. (KANT, 1999, p. 17-18).

Portanto, o desígnio da filosofia da educação kantiana é o de esclarecer e orientar, como especifica Suchodolski (2002, p. 09) ao nos dizer sobre a tarefa fundamental de uma teoria ou pensamento, trata-se do “fio condutor precioso (...) o esclarecimento de diversos aspectos e a correção de abundantes ideias feitas” para, quem sabe, a possível promoção e transformação do real em um genuíno exercício para a vida humana, o qual permite, ademais, a ampliação do alcance da filosofia. Definir os objetivos pedagógicos e educacionais a partir de um processo de análise, de clareza de conceitos, de princípios e de valores que possam sustentar a formação e a ação educacional significa, em última instância, o trabalho filosófico ampliando o alcance da filosofia e da educação.

Nossas análises nos permitem considerar, apreender e compreender alguns elementos da pedagogia kantiana. Ao trazer a Pedagogia de Kant e a sua perspectiva prática, vale lembrar, “chama-se prático tudo o que se refere à liberdade” (KANT, 1999, p. 29), considerando a parte da educação que diz respeito à formação do ser humano para que ele possa viver e ser moral e livre, podemos refletir sobre a formação educacional, o desenvolvimento do ser humano via educação, desde a educação básica até a educação superior, pois seja qual for a etapa educacional, do Humano, em seus diversos aspectos, características, especificidades e dimensões, é o que permanece. Por isso, trazemos a dimensão ética na educação, neste momento, como possibilidade de debate e de compreensão,



para os atuais professores, bem como para aqueles que se encontram em formação inicial nos cursos de licenciaturas.

Acerca da importância, atualidade ou possibilidade do projeto educacional kantiano, indicamos que a educação, conforme concebida por Kant, foi considerada por alguns pensadores críticos da Filosofia Moderna, por exemplo, Adorno que, ao avaliar o texto kantiano sobre o Iluminismo, apontou, ademais, a atualidade do seu pensamento prático. De acordo com Adorno: “[...] determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como vir-a-ser e não um ser”. (ADORNO, 1995, p. 181). Temos presente, a avaliação de uma das centrais preocupações filosóficas do pensamento e da pedagogia em sentido prático de Kant, ou seja, a preocupação com todo o dever-ser.

Pensamos ser urgente a recuperação da Humanidade, possível na esfera do vir a ser humano. Parece que ainda temos que negar (não aceitar) o que o ser humano é, daí a necessidade de pensar, com seriedade, e efetivar, o que ele pode e deve ser. O que, em Kant, significa atentar-se, fundamentalmente, para uma capacidade própria do ser humano, a saber, a faculdade prática da sua razão. Por fim, buscar investigar e compreender a pedagogia de Kant significa deixar-se mover, também, por sua atualidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BUENO, V. C. de A. Kant e a tarefa da educação. In. OLIVEIRA, P. E. de (org.) *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.
- CRAMPE-CASNABET, M. *Kant, une révolution philosophique*. Paris: Bordas, 1989.
- CRAMPE-CASNABET, M. *Du dressage à la civilization*. Paris: PUF, 1990.
- DELBOS, V. *La philosophie pratique de Kant*. Paris: PUF, 1969.
- KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KANT, I. *Crítica do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KANT, I. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



KANT, I. *Metafísica dos costumes*. Parte II: Princípios metafísicos da doutrina da virtude. Lisboa: Ed. 70, 2004.

KANT, I. *The Metaphysical elements of ethics*. Hong Kong: Forgotten Books, 2008. Disponível em: <www.forgottenbooks.org>. Acesso em: 22 de junho 2020.

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 137-178, 1996.

LOUDEN, R. B. *Kant's Impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2000.

OLIVEIRA, M. N. de. *A educação na ética kantiana*. São Paulo: Educação e Pesquisa v. 30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004.

SANTOS, R. dos. *Kant e a exigência de uma ciência da educação*. Educação em Revista, n.5, p.49-62, 2004.

SANTOS, R. *Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?* In: Studia Kantiana – Revista da Sociedade Kant Brasileira, n. 11, 2011.

SANTOS, R. *Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 41/4 -10, 2007.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.



CAPÍTULO 21

A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO CONTEXTO DOS RETROCESSOS A PARTIR DO GOLPE DE ESTADO DE 2016: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO

Ricardo Santos David - UNIP - UCAM/RJ - UNIATLÁNTICO - IESLA - FCU/EUA -
Especialista em Conteúdo Pedagógico Editorial - Formação de Professores, Redator,
Revisor de Textos, Autor de Material Didático, Professor Universitário, Coordenador
Pedagógico e Orientador Educacional

RESUMO

Pensar em Pedagogia do Oprimido é tentar entender porque em seu cinquentenário este livro atravessa gerações e ainda tem muito a nos dizer. O artigo presente pretende dialogar com a obra a partir do contexto dos retrocessos na educação, sobretudo após o golpe de Estado de 2016, quando se articulam e se sancionam políticas públicas nesta área que vão de encontro a direitos adquiridos anteriormente. Neste sentido, pretendemos mostrar ainda que mesmo num cenário de ameaça real a democracia há muitas estratégias e ações de resistência pautadas na Educação Popular, tão defendida e preconizada por Paulo Freire. Apontamos duas ações em espaços não-formais de educação que primam pelo caráter afetuoso e esperançoso que tanto enfatizava o nosso autor. Nessas experiências, a educação se firma como forma de resistir aos ataques de uma elite conservadora que insiste em manter seus privilégios em detrimento da opressão da maioria do povo. Insistimos ainda na necessidade de tais perspectivas adentrarem cenários formais da prática escolar, pautadas por um currículo orgânico, plural e autêntico, que tem na dialogicidade, sua grande transformação. Harmonia entre esses espaços que Freire tanto defendia como uma educação cidadã. Em nossas não-conclusões, comungamos com o autor sobre o inacabamento de sua pedagogia, uma vez que aprendemos e nos reinventamos por toda a vida e em comunhão. É esta humildade, característica não só de toda a obra, mas da prática de Paulo Freire que faz com que sua memória permaneça viva e atuante, carregada de sentidos, de liberdade e, sim, de utopias.

PALAVRAS-CHAVE: Retrocesso; Educação Popular; Currículo; Espaço não-formal; Libertação.

INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a leitura de Pedagogia do Oprimido, após 62 edições ao longo desses últimos 50 anos, a sensação parece ser aquela de estar frente a frente com o próprio Paulo Freire. Não só pela simplicidade na escrita, feita justamente para se fazer entender pelo público, pelo povo, mas também pela sua capacidade de não reproduzir o *status quo* de um saber canonizado, quase intocável, tradicionalmente utilizado nas academias e demais centros de estudo. Isto porque a própria escrita tem um caráter político. E disso Freire sabia e fazia questão de deixar explícito em todos os seus textos. Dessa maneira podemos entender a leveza de seus escritos, a forma e a métrica de suas palavras. A própria repetição de categorias e de exemplos que comumente realizava de uma obra, em outra, repaginando




muitas dessas categorias, atualizando-as, fazendo autocrítica, respondendo críticas de forma humilde e reflexiva. Tudo altamente explicável e com um propósito bastante definido. Nada era “ao vento”, mas tudo tinha um “porquê”, como ele mesmo fomentava. E esse porquê estava impresso em sua própria luta: a transformação da sociedade por uma outra educação.

Lendo suas obras, parece que as palavras saem das páginas e ressoam aos nossos ouvidos pela sua própria voz, ao mesmo tempo doce e firme, carregada de cicatrizes de lutas e embates, mas, sobretudo esperançosa em sua tonalidade. Entretanto, nos soam ainda mais próximas as suas palavras, quando temos a certeza de que se tivemos num passado recente algum avanço nas políticas públicas educacionais, no que tange a sua equalização, na revisão curricular, na prática docente e sua formação, por exemplo, vemos, hoje, sobretudo após o golpe de Estado de 2016, que tirou a presidenta Dilma Rousseff da chefia da nação, um gradiente de retrocessos que compõem quadros de políticas públicas nas mais variadas pastas e das mais abrangentes formas.

Se a Pedagogia do Oprimido não é atual tão somente, ela é, antes de tudo, emergencial, porque é revolucionária do ponto de vista do combate às ofensivas neoliberais de cunho fascistas que se apresentam a cada dia e se tornam legitimamente legais: caso da PEC 241 ou 55 que cria um teto para os gastos públicos e das mudanças na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. A Reforma do Ensino Médio também é resultado disto. O pressionamento pela privatização do ensino público - sobretudo por organismos capitaneados por instituições ligadas ao sistema financeiro, que veem a educação como mercadoria - que se dá pela falta de investimento público em escolas, universidades e museus, também é um dado de realidade. Ao mesmo tempo em que o Projeto Escola sem Partido acabou por nos mostrar a face mais conservadora e partidária do modelo de educação que determinados setores da sociedade defendem, sobretudo as classes médias abastadas e segmentos religiosos altamente fundamentalistas, contra um modelo de educação mais plural e heterogêneo, tão defendido por Paulo Freire e seus expoentes.

O que vemos hoje é um caráter dual, que Freire mesmo já colocava em seus escritos, entre tradicional e progressista, altamente acirrado. Não à toa os grupos defensores destas políticas de cortes e conservadorismo, em 2015, foram às ruas com faixas e cartazes e em suas odes acaloradas pediam “Basta de Paulo Freire”, procurando tirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira.



O que se pretende no decorrer desta “conversa com Freire” é tratar um pouco do que aqui chamamos de retrocessos e Freire chamava de situações-limites. Tentaremos articular uma de suas mais importantes e impactantes obras não só lida no Brasil, mas traduzida para mais de 20 países, relacionando-a com o momento em que estamos vivendo. Procuraremos evidenciar o próprio momento de escrita da obra, uma vez que Paulo Freire estava exilado no Chile quando a *Pedagogia do Oprimido* se constituiu enquanto matéria, ainda em 1968 e vivíamos no Brasil os mais terríveis momentos do golpe ditatorial civil-militar-empresarial. Quem não se lembra do AI-5?


Sobremaneira, o que nos surpreende é o caráter profético com que Paulo Freire, de maneira geral, dá o tom às suas obras, principalmente da que aqui tratamos. Ao ponto que, se fizéssemos uma leitura ‘às cegas’, desconhecendo o autor, talvez afirmássemos que se tratava de uma obra recém-lançada. A atualidade de Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, em especial, nos toca quando nos dá pistas de que, se avançamos, estamos hoje, 50 anos após a sua obra, retrocedendo aos idos de 1964, no Brasil.

E é aí onde mora o perigo.

1. PROBLEMATIZANDO OS RETROCESSOS

Temos, no Brasil, um panorama de enorme desigualdade educacional que gradualmente se solidifica, e este quadro vem ganhando nos últimos dois anos ares ainda mais dramáticos, se considerarmos que nesse curto período de tempo, a guinada ultraconservadora do governo brasileiro permitiu a aprovação de projetos educacionais extremamente prejudiciais à população. Isto porque, se o universo da educação é historicamente excludente favorecendo uns em detrimento de outros e outras, estamos caminhando a passos largos desde o contexto do golpe de 2016 para cenários cada vez mais assombrosos de estratégias fascistas, que apontam a educação como um braço forte nesta empreitada. Como fim: o sucateamento da educação, em seus currículos, em suas práticas e a desumanização de seus e suas profissionais, bem como de alunos e alunas, que têm sido alvo de tais políticas, colocando a privatização preconizada como saída única.

Dentro dessa perspectiva, não há como não destacar, por exemplo, a imposição de uma Reforma do Ensino Médio que atende unicamente aos interesses de um projeto de uma educação mercadológica. Esta política nada mais é do que uma tentativa de entregar às grandes “empresas da educação” o controle das diretrizes pedagógicas, num curto período de tempo,




com a produção de materiais educativos padronizados e voltados para uma formação não universalista e de caráter majoritariamente técnico-profissional.

Arelado a isto, é importante destacar que se a BNCC – Base Nacional Comum Curricular nasce e se constitui em suas duas primeiras versões de maneira horizontal, dialogal, ela, com a mudança de governo, muda completamente sua direção e estrutura passando a ter como característica a unilateralidade, definindo assim questões que alteraram quase que em sua totalidade o texto anterior da Base. Os processos de diálogos com a população tornaram-se mais tímidos e pouco transparentes. É assim que, a Reforma do Ensino Médio se interpôs no caminho da Base e se fez lei rapidamente. Ao contrário do que se pode pensar, a BNCC, em seu início, abre caminhos para que o currículo esteja em consonância com as especificidades de cada Estado e de cada cidade, propiciando assim a presença da diversidade no próprio currículo, de modo a favorecer a formulação de escolhas didático-pedagógicas mais subjetivas.

Aprofundando sobre a Reforma do Ensino Médio, trata-se de um processo que desde o início se caracterizou pelo aspecto autoritário de sua implementação, começando como uma Medida Provisória editada pelo executivo federal desconsiderando totalmente os debates em torno do tema que já existiam entre os mais diversos profissionais do ensino. A partir daí, o que se viu foi uma proposta de Ensino Médio totalmente distorcida do ponto de vista da garantia dos direitos à aprendizagem e que, na prática, tem como prognóstico apenas aumentar o fosso das desigualdades educacionais, na medida em que seu plano curricular visa uma formação secundária incompleta e de baixa qualidade.

Nessa perspectiva, não tem retrocesso maior do que, por exemplo, delimitar como disciplinas obrigatórias apenas os componentes curriculares de Português e Matemática, e todo o restante considerar como disciplinas optativas. Mesmo com todas as pompas do governo federal, que massificou através das propagandas midiáticas que esse modelo de ensino médio favorece a juventude, a verdade é que a tão aclamada flexibilidade do currículo e a suposta liberdade dos jovens em definir seus percursos de formação, não passa mesmo de uma grande falácia. A realidade perversa desse modelo de reforma é aquela em que se elimina as possibilidades de que todos os jovens tenham acesso a uma formação universalista e de caráter mais crítico. Incute-se a ideia de que a formação do jovem precisa apenas ser composta de um currículo mínimo (com Português e Matemática) que o habilite para o mercado de trabalho, secundarizando áreas do conhecimento como História, Geografia, Sociologia e




Filosofia (estas duas últimas tornadas enfim obrigatórias desde 2008 e para os três anos do ensino médio) por supostamente serem dispensáveis num processo de formação mais ampla.

Não por acaso, afirmamos aqui que os atuais retrocessos nos levam de volta aos anos da ditadura civil-militar empresarial no país, pois justamente naquele momento histórico de rompimento da ordem democrática, a primeira área a ser amplamente modificada pelos presidentes ditadores foi justamente a da educação. Naquela ocasião, também reformaram o ensino; também modificaram o currículo de aprendizagem, e também impuseram a toda uma geração um processo formativo da educação fundamental que não contemplou, por exemplo, nem a História e nem a Geografia.

Nesse sentido, tanto naquele momento, quanto nestes tempos que ora passamos, os objetivos passam pelas mesmas questões: precarizar o ensino para a população brasileira e continuar legitimando uma perversa diferenciação na educação no país, que põe de um lado aqueles poucos que tem resguardados seus direitos a uma formação plena, podendo inclusive acessar as melhores Universidades. Na outra ponta, estará uma grande maioria de jovens pobres com ensino deficitário e sem grandes perspectivas de futuro, e que no final das contas se tornarão operários num mercado de trabalho igualmente precarizado. Em outras palavras, estes serão mão de obra barato, com frágeis vínculos empregatícios, ao passo que os primeiros: especializada, qualificada e com garantias.

Ainda na esteira desses retrocessos, a pauta política do neoliberalismo também avançou nesses últimos dois anos de uma maneira em que as responsabilidades do Estado como agente do desenvolvimento econômico e social foram seriamente questionadas. Isso se refletiu na prática através do caráter das reformas empreendidas pelo governo que buscou diminuir o papel do Estado na organização da sociedade, delegando tal tarefa aos agentes do mercado interessados em aumentar seus graus de influência na elaboração de políticas públicas. Neste cenário, a Reforma do Ensino Médio não poderia ter sido aprovada sem que viesse acompanhada de um pacote de outras medidas que, em última instância, tem como finalidade ratificar os objetivos de uma precarização dos serviços públicos, de forma a propiciar um protagonismo crescente das instituições de caráter mercadológico, portanto privadas.

Por sua vez, a PEC do Teto de Gastos (241 ou 55) que congela por duas décadas investimentos em saúde e educação, por exemplo, vem dar o tom de todo um pacote de ostensivas contra a população brasileira, desmontando direitos já adquiridos, como é o caso




das leis de proteção ao trabalhador, que através de uma reforma buscou-se precarizar ainda mais as relações de trabalhoⁱ. Foi com a mesma velocidade em que se promulgou a Reforma do Ensino Médio (de MP 746/2016 para Lei: 13.415/2017) que os gestores governamentais conseguiram aprovar o projeto de emenda constitucional que impôs esse congelamento de gastos. A principal justificativa para tamanha temeridade tem a ver com um suposto gasto excessivo por parte da máquina administrativa do Estado. Este, por sua vez, não estaria dando conta das suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que se estaria promovendo um déficit nas contas públicas, criando dessa maneira uma situação insustentável de crise fiscal.

No entanto, essa suposta crise nada mais é do que uma forma de ocultar a má gestão dos recursos públicos, corroborando à ideia de que cabe à iniciativa privada assumir a gestão das áreas estratégicas para o desenvolvimento do país. Isso significa, na prática, que num período de 20 anos a demanda por investimentos em áreas prioritárias como saúde e educação tende a crescer, na medida em que a lei do teto de gastos vai impedir que o poder público se responsabilize por atender tais necessidades.

Nesse sentido, o prognóstico não é muito difícil de prever diante de tamanha calamidade. Ou seja, uma precarização ainda maior dos serviços básicos de atendimento à população e maior espaço às instituições de mercado para que assumam os setores públicos prioritários, dentro da lógica de mercado. Somando-se a isso uma Reforma Trabalhista perversa que deu aval jurídico à precarização do trabalho, mais a Lei da Terceirização Irrestritaⁱⁱ, igualmente ratificada pelo Supremo Tribunal Federal, que agora permite que o empregador pague os menores salários aos seus funcionários, temos um quadro social extremamente preocupante. Quadro este que se traduz num contingente estudantil que está fadado a uma formação educacional precária e condicionada apenas a atender às demandas do mercado, com perspectivas de futuro limitadas e com muito mais chances de ingressar no campo profissional com o mínimo de garantia de direitos sociais.

Como se já não bastasse o tamanho do estrago feito com a aprovação dessas leis antipopulares, o cenário político atual também tem permitido o crescimento de propostas educacionais plenamente alinhadas ao pensamento ultraconservador. Projetos como a Escola Sem Partido que ganharam muito espaço, e defensores, nos debates educacionais em todo o país, chegando até mesmo a ser uma realidade em diversos municípios do Brasil, conforme o projeto foi ganhando cada vez mais adeptos entre os gestores públicos da área da educação.ⁱⁱⁱ



O “Escola Sem Partido” surgiu no ano 2004 por um grupo da sociedade civil que, preocupado com um suposto caráter doutrinador nas escolas públicas brasileiras decidiu se organizar para pensar projetos políticos que, em tese, poderiam garantir a neutralidade pedagógica que os militantes da iniciativa tanto salientam. Entretanto, foi justamente nesse período entre 2016 e 2020, dentro de um cenário político nacional marcado pelo conservadorismo, que o projeto ganhou uma gradativa visibilidade em todas as partes do Brasil, tendo inclusive suas propostas tramitadas no Congresso Nacional. Um dos principais articuladores do ESP é um advogado autor do projeto de lei, que tem como proposta primeira fixar em todas as instituições escolares cartazes com os deveres do professor para impedir que se concretize o que ele denomina de processos de doutrinação política “esquerdistas”.

Não é ao acaso que tal projeto de educação tenha ganhando grande notoriedade justamente no atual momento político em que vivenciamos em nosso país. Na esteira de uma reforma educacional que em grande medida pretende dificultar os processos de formação crítica do cidadão, aprovar algo como um “Escola Sem Partido” apenas ratifica essa ideia de educação tutelada, que tem como objetivo servir unicamente a determinados grupos fundamentalistas.

É importante destacar que os articuladores desse projeto partem da premissa de que existem conhecimentos neutros e que os professores devem ser apenas meros transmissores de conteúdos previamente escolhidos, considerados por eles verdadeiros e universais. Obviamente, seria muita ingenuidade imaginar que os defensores dessa iniciativa realmente acreditam nessa suposta neutralidade, quando na verdade o que reivindicam é que suas visões conservadoras de mundo não sejam questionadas pela prática escolar e nem que seus parâmetros fundamentalistas sejam confrontados com outras esferas de pensamento.

O Projeto Escola Sem Partido, em definitivo, busca claramente amordaçar o diálogo em sala de aula, *práxis* tão cara nas Pedagogias Freireanas. É quando o professor/professora passa a ser “vigiado” em sua conduta em sala de aula, tirando, entre outras coisas, a humanização daquele espaço. É onde o tecnicismo passa a operar. Problematizar a sociedade e suas contradições e falar de política nesta perspectiva tornam-se temáticas altamente subversivas, o que traz prejuízos substantivos para a relação entre alunxs e professorxs e para o processo de construção de diferentes conhecimentos.

As eleições presidenciais de 2018 apenas legitimaram todo esse retrocesso que veio sendo construído desde a derrubada da presidenta Dilma até a ascensão do governo Bolsonaro,




e seus desdobramentos. Prova disso foram os cortes feitos na educação logo no início do mandato, e os ataques às universidades públicas em seu papel de produtoras de conhecimento em um contexto social, crescente, de negacionismo da ciência. Neste sentido o governo Bolsonaro tem como tônica a consolidação de um governo ultraliberal que tem se caracterizado pela retirada de direitos dos trabalhadores, como bem exemplifica as reformas aprovadas no campo do trabalho e da previdência.

É essa sequela de ruptura democrática que pretende dar o tom na colonização da formação das novas gerações impondo uma lógica de formação supostamente acrítica e descontextualizada da realidade histórico-social. Estamos na iminência de formar gerações que sejam impedidas de estranhar e problematizar o mundo, pois são forjadas apenas como peças para compor uma suposta engrenagem, quando se tornam incapazes de compreender seu papel na sociedade. O que se procura com isso, é afastá-las cada vez mais da tomada de consciência para que não percebam o “grande plano” no qual elas estão inseridas. Ser dona e dono de sua própria palavra é um imperativo que não cabe, definitivamente, neste plano neoliberal de sociedade.

Exatamente por essas questões, Paulo Freire costuma ser um autor constantemente criticado pelos defensores do “ESP”, na medida em que o acusam de ser partidário esquerdista e que sua teoria nada mais é do que pura doutrinação ideológica. Entretanto, apesar da evidente falta de sentido em tal afirmação, tal projeto ainda permanece nos debates educacionais, evidenciando um avanço significativo das pautas conservadoras, que de sem partido, sem patrocínio empresarial e, portanto, sem neutralidade, nada possuem.

Com todo esse panorama, se o nome de Paulo Freire ainda consegue se manter como Patrono da Educação Brasileira - e isso não sabemos até quando - percebemos o quão longe de suas características epistemológicas de educação tais retrocessos se ancoram. Como insistimos, são prejuízos que precarizam ainda mais o ensino nas escolas visando atender uma diretriz abruptamente imposta respaldada por interesses de grupos neoliberais que veem a educação como mercadoria, apontando o Estado como incapaz de gerir a educação pública, estimulando com isso sua privatização.

Rediscutir tudo. Voltar ao ponto de onde se parou. Talvez seja a saída mais democrática a ser tomada no que tange às políticas públicas que fomos obrigados e obrigadas a engolir. No entanto, apesar de toda essa miríade de retrocessos, de controle de subjetividades, de desumanização na educação, também se torna importante ressaltar que os



movimentos em prol de uma educação crítica e libertadora ainda continuam com todo o vigor e espalhando exemplos positivos de como é possível fazer da educação um pólo de resistência constante, seja em espaços formais ou não-formais de educação.


A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire nunca foi tão atual nesse sentido, pois ainda é vigorosa em nos fornecer as bases de uma *praxis* da luta capaz de nos municiar contra tantos ataques à classe trabalhadora, nos dias atuais. Quem dirá entre nós que já não é mais necessária a “leitura do mundo”, identificando seus mecanismos de opressão a fim de superá-los com a construção de uma consciência crítica e libertadora? Muito pelo contrário. Nunca precisamos tanto de ações educacionais que construam junto com o povo as ferramentas para a libertação social. Nunca precisamos tanto que a prática de uma educação crítica possa nos ajudar a romper com os modelos de conhecimento bancário e colonial que apenas legitimam as desigualdades. Veremos adiante como que ações educacionais embebidas dos aportes Freireanos ainda agregam uma potencialidade revolucionária e nos mostram a esperança persistente em um mundo mais justo.

3. A EXPERIÊNCIA FREIREANA E DECOLONIAL DO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS E AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ – RIO DE JANEIRO

“Contribuiu para eu ter uma visão melhor da favela, pois onde eu estudava, nenhum professor nunca tocou no assunto, ou seja, aprendi a valorizar a favela”.
(Aluno do pré-vestibular da Maré).

“Mudou tudo! Até minha auto-afirmação como moradora da favela. Não me atentava para política e levava tudo o que ouvia na TV como verdade”. (Aluna do pré-vestibular da Maré).

As duas declarações acima fazem parte de um conjunto de respostas recolhidas num processo de avaliação feito com os alunos do pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré. A pergunta em questão buscava saber se a experiência como estudante do curso havia modificado a visão de mundo sobre política e questões sociais e, em que medida isso teria acontecido. A maioria dos entrevistados respondeu que a mudança se apresentou como um aspecto real. Modificou as concepções sobre sociedade e, o mais significativo; influenciou de maneira decisiva na afirmação de uma identidade social como morador de favela.




O objetivo aqui consiste em construir uma reflexão sobre a experiência pedagógica de um pré-vestibular comunitário, sob o ponto de vista e a chave de leitura conceitual da desobediência epistêmica. Além disso, o objetivo também passa por verificar como tal iniciativa de uma educação periférica e popular agrega os pressupostos do pensamento freireano, no âmbito da formação de consciências críticas em prol da libertação social.

As percepções dos educandos e suas experiências com o curso popular de preparação para a Universidade refletem em muitos aspectos o currículo decolonial praticado pelo pré-vestibular comunitário. Decolonial, porque desde o início do curso a postura dos coordenadores e educadores do espaço caminha no sentido de apresentar uma pauta pedagógica que estabeleça um diálogo evidente com as questões que envolvem a favela. Desse modo, o velho currículo que os educandos trazem incorporados em suas bagagens educacionais, vai sendo pouco a pouco desconstruído a partir do confronto com as novas proposições.

Num cenário atual de um mundo cada vez mais globalizado e marcado pelo intercâmbio cultural, as instituições educacionais (formais e não formais) são capazes de construir respostas satisfatórias às novas demandas que surgem a cada dia (MOREIRA & CANDAU: 2007). Nesse sentido, uma série de princípios que respaldam a prática de um currículo crítico, em muitas vertentes, é praticado pelo pré-vestibular comunitário da Maré.

Uma das dinâmicas pedagógicas levadas adiante pelo curso popular se caracteriza pela elaboração constante de aulas que buscam a todo o momento desconstruir a falsa idéia de neutralidade da ciência. Existe um esforço para *se reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção* (MOREIRA & CAUDAU: 2007, p.32).

Nessa perspectiva, disciplinas como a História e a Geografia, por exemplo, são (re) pensadas fora da conceituação positivista de que existem conteúdos desinteressados ou verdadeiros em sua essência. Numa outra linha de pensamento, o currículo em questão passa a ser apresentado nas mais diversas visões e não apenas a partir da ótica do “vencedor” ou da versão dominante. Sendo assim, temas como ditadura militar, colonização portuguesa, escravidão no Brasil, entre tantos outros adquirem uma nova roupagem frente aos educandos, produzindo e (re) significando o conhecimento. Tal iniciativa insere-se numa perspectiva denominada de “Ancoragem Social dos Conteúdos” na qual se produz uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde.



Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade. (MOREIRA & CANDAU: 2007, p. 36).

Além disso, questões como o reconhecimento das identidades culturais, as representações sobre os “outros”, o estímulo à crítica e o incentivo à pesquisa são outros elementos importantes trabalhados no pré-vestibular da Maré. Desde o início do ano letivo, existe um esforço por parte dos educadores em (re) significar a imagem do espaço favelado, entendido pelos próprios alunos, como sendo o lugar exclusivo da violência. As identidades sociais esfaceladas pela produção contínua dos estereótipos acabam sendo uma realidade concreta na vida dos moradores. A baixa autoestima, a vergonha e o medo associados à condição de se viver na favela são sentimentos comuns a serem percebidos em sala de aula e um dos maiores desafios a serem enfrentados dentro de uma visão crítica de educação.

E em que medida os efeitos de um currículo decolonial proposto pelo pré-vestibular da Maré evidencia uma desobediência epistêmica nos termos propostos por Mignolo (2008), e em que medida isso contribui para a formação de uma consciência crítica, dentro dos parâmetros de contestação pensados por Paulo Freire? As respostas apresentadas pelos educandos sinalizam vários elementos nessa direção.

Trata-se de construir a partir das vozes silenciadas e subalternizadas ao longo da história, uma nova compreensão do mundo. Perceber as identidades sociais e culturais oprimidas e reafirmá-las diante da sociedade, assumindo novos protagonismos e conferindo novas dimensões ao papel político de cada um. Cada educando do pré-vestibular comunitário que foi confrontado a avaliar as mudanças do seu próprio perfil diante de uma episteme curricular desobediente afirmou que não ficou indiferente diante de tantas proposições críticas. Nas palavras de um deles:

A minha identidade como mulher negra e moradora de favela modificou completamente. Antes eu não me reconhecia como negra por conta da minha família ter muitos membros de pele branca. Quanto mais longe da cor preta eu estivesse melhor. Além disso, eu não percebia mesmo que a maioria dos moradores que moram na favela é composta de pessoas negras. (Aluna do CPV-Maré – 2005).

Portanto, identidades antes suprimidas pela imposição dos estereótipos passaram a ganhar novos significados diante de outras possibilidades de se enxergar a própria história. Muitos dos educandos informaram que o sentimento de vergonha existente por morar na




favela fazia com o que o único desejo expresso, a partir do sonho de ingressar na universidade fosse o de deixá-la o mais rápido possível, alcançando a independência financeira. Meses depois, experimentando a decolonialidade da própria visão de mundo, esse desejo já não era mais o mesmo, assim como também não era mais o mesmo, os velhos preconceitos sobre a favela. “*Achava que muito favelado era de fato vagabundo, que bandido tinha mesmo que morrer, ser preso e que a polícia estava por ali para proteger o cidadão de bem*”. Tempos depois, o entendimento da questão social fez com que a pobreza do lugar ganhasse um sentido contextualizado. As opressões diárias ficaram mais nítidas, assim como também ficaram mais evidentes os sujeitos dessa opressão.

A própria questão do racismo também se tornou mais explícita no decorrer desse processo. Aulas sobre a cultura negra, sobre o continente africano e sobre a historicização do preconceito racial no Brasil e no mundo contribuíram para um novo olhar sobre a sociedade numa perspectiva mais ampla, e sobre a favela, num ponto de vista particular. Lembrando o argumento de Mignolo (2008) sobre a racialização empreendida no mundo pelos agentes imperiais da modernidade eurocêntrica, entendemos que se trata de um processo arraigado nas mais diversas instâncias sociais. Seja em realidades macro como na construção dos pilares de um estado moderno, seja em realidades micro, como na formação das periferias do Rio de Janeiro. Em todas elas, as práticas racializadas construíram a inferioridade de um grupo em detrimento de outro, contribuindo para a criação histórica de políticas repressivas.

No campo dos hábitos culturais, os resultados das entrevistas também mostraram mudanças significativas. A maioria dos educandos declarou que a experiência pedagógica no pré-vestibular gerou um estímulo maior para a participação em eventos como teatro, filmes políticos e participação em debates. Além disso, afirmaram também que hoje, existe um interesse maior pela produção da cultura nacional e um olhar mais apurado no que diz respeito às informações produzidas pela mídia comercial. Nesse ponto, é inegável o quanto Bourdieu (2007) pode nos ajudar a compreender com mais propriedade esse processo de apreensão de novas práticas culturais. A obtenção de capitais simbólicos que esses alunos vão adquirindo gradativamente produz um novo *habitus* na vida social. Novos capitais sociais, políticos e culturais exercem, nesse sentido, um papel determinante na formação desse novo *Ethos* gerando, por sua vez, uma maior possibilidade no acesso a novos espaços.

Entretanto, esse processo de construção de um currículo decolonial e, portanto, desobediente do ponto de vista epistêmico, não poderia ser apresentado sem os seus muitos pontos de tensão. A colonialidade, como argumenta o grupo de intelectuais associado ao



Mignolo (2008) está devidamente instalada no cotidiano dos povos, mesmo após o advento histórico do colonialismo. Nesse sentido, sempre existirão temas que por muitas vezes entrarão em conflitos de valores, pela formação social de cada indivíduo e pelo conjunto de crenças a qual cada pessoa busca estar alinhada ideologicamente (OLIVEIRA & CANDAU: 2010). A religião, por exemplo, foi uma dessas temáticas que gerou certas divergências, mas que com o tempo, a prática da aprendizagem baseada nas relações dialógicas com as pessoas fez com que os educandos aprendessem a convergir pólos de conhecimento distintos. Nesse sentido, o respeito ao próximo e a sua visão de mundo, gradativamente foram se adequando a novas posturas de cidadãos críticos e abertos a novas formas de existir e de pensar.

Por fim, os educandos falaram sobre questões que passaram a experimentar num espaço não formal de educação e que muitas vezes foram privados de vivenciar ao longo de suas trajetórias escolares. Questões, por exemplo, como a prática do diálogo, do debate e da horizontalidade entre professor e aluno que ajudaram a construir ambientes de aprendizado essenciais para a construção de uma educação libertadora. Além disso, a própria maneira como os programas curriculares foram apropriados também fizeram uma diferença substantiva com informações contextualizadas historicamente, a partir da desconstrução do mito da neutralidade científica e do professor como detentor soberano de uma verdade única e universal.

Verificamos, nesse sentido, que o currículo pedagógico do pré-vestibular comunitário da Maré se caracteriza em vários aspectos pela tentativa de se construir outro olhar sobre o conhecimento. Os efeitos dessa experiência dialógica deixam evidentes as possibilidades de se (re) afirmar identidades silenciadas por todos os tipos de opressão cotidiana. A desobediência epistêmica e a possibilidade de se superar a condição de oprimido se materializa justamente nessa oportunidade de se construir uma nova visão de mundo. Uma visão descolada de valores colonialistas e que permite a compreensão da vida sob uma nova perspectiva daqueles que foram historicamente subalternizados.

3.1 TRABALHANDO AS PEDAGOGIAS FREIREANAS E RECRIANDO FORMAS NOVAS DE SE TRABALHAR COM A EJA – O CANTEIRO DE OBRAS COMO PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES

Paulo Freire dizia em sua *Pedagogia do Oprimido* que esta era uma pedagogia inacabada, que era apenas uma introdução e que muitas deveriam vir somar-se a ela. Fato é



que depois disso tivemos uma gama de pedagogias por ele suleadas. Essa conectividade e criatividade, próprias de Freire, que nos inspiram educadoras e educadores populares a criar tantas outras pedagogias em nossos campos de atuação. Essa polifonia de Freire, de escutar muitas vozes é que fazia com que seu trabalho se tornasse não eclético, mas plural, porque se articulava com diferentes pensamentos e culturas.

O espaço do canteiro de obras é verdadeiramente um território propício para uma pedagogia das possibilidades, como posso chamar aqui. Campo de pluralidades, ele concentra diferentes entonações e culturas, diversas gentes e histórias, sobretudo sofridas, sobretudo advindas das mais longínquas regiões de norte e nordeste do país. Vozes que sobreviveram à seca e à fome, vozes que sobreviveram ao cárcere, social e mesmo institucional. Vidas por vezes invisibilizadas, por vezes tidas como não-ser. Vidas negras, em sua maioria, vidas nordestinas.

Em meio a concretagem, a poças de lama, especialmente quando chove, construções de barracão provisórias que servem de refeitório, vestiário, escritório e banheiro, o “grito” da poeira quando sol faz, é um espaço que traz também muitas possibilidades de fazer educação com aquilo que se tem. Surgem dali, de cada formato de canteiro de obras, seja ele grande ou pequeno, elementos para se trabalhar português, matemática, história, geografia, ciências. E surgem em abundância, basta um olhar mais sensível para conseguir enxergar e transformar em pedagogia as possibilidades que se apresentam naquele cotidiano. Essencialmente masculinizado, poucas e raras são as mulheres que trabalham na construção civil, ainda e infelizmente. Assim que, trabalhar temáticas como machismo, homofobia, sexualidade, requer de nós “jogo de cintura” e, mais ainda: afeto na diversidade.

Uma maneira que encontramos de trabalhar o diálogo é utilizando dinâmicas participativas, jogos e círculos de discussão. O jogão de tabuleiro de diferentes temáticas, o bingo, o quiz, são importantes aliados neste processo de polifonia.

Separar um tempo após as intervenções para a escuta também é uma ferramenta de inteira importância neste processo de uma pedagogia das possibilidades, de uma educação outra. Isto porque o não dito ou meio-dito ou os maus entendidos ou mesmo desabafos podem acontecer nestes momentos que, sim, são educacionais por excelência. É aí que se ouve: “fui criado vendo minha mãe apanhar do meu pai, achava isso normal. Achava que mulher tinha era que apanhar mermo! Depois dos nossos encontros me envergonho de ser este homem aqui”



ou “achava que gay tinha era que tudo morrer, que eles iam tudo pro inferno, hoje vejo que são cidadãos como nós, né não?!”.

São ainda nestes processos de troca, seja no jogo ou depois dele, sejam nas dinâmicas participativas, que se descubrem repentistas, poetas, e atores e atrizes: porque trabalhar com o Teatro do Oprimido também faz parte de nosso processo de Educação Popular em canteiro de obras.

Neste caminho, a relação entre senso comum e ciência e entre a cultura - sabedoria popular e os saberes legitimados universalmente estariam o tempo todo confrontados, problematizados, mas não negados. No entanto, o que mais nos interessaria neste processo de ‘encontros’ é o que eu chamo de aspectos *educativos-humanistas*, que incorporados às práticas dos sujeitos estariam experienciados dia a dia e vivenciados tornando-se partes constitutivas de sua atuação no mundo, fazendo brotar uma humanidade, talvez, perdida ao longo de sua trajetória de vida.

Essa conectividade com as pessoas, de aprender com elas, de contribuir com elas na mesma medida, para o processo de reconhecimento no mundo e com o mundo, é o que faz da Educação Popular em espaços não-formais de educação uma grande Pedagogia das Possibilidades. De enxergar o outro e, ao mesmo tempo, se enxergar, de se descobrir e se reinventar, no coletivo.

Seja no pré-vestibular comunitário ou em canteiro de obras, aqui relatados, seja mesmo em espaços formais de educação, harmonização do formal com o não-formal, de que Paulo Freire tanto defendeu em sua Pedagogia do Oprimido. O que se trata aqui é de fazer com que o outro (na linguagem de Freire), com que os nossos pares (em nossa linguagem) aprendam a “dizer sua própria palavra”, que tomem o leme de sua trajetória e se entendam enquanto “sujeito no mundo e com o mundo”. Outro e outra, que são nossos pares e que se torna importante frisar: tem território, cor e classe social especificamente demarcados.

É neste processo de humanismo libertador e não colonizador que pode estar a chave para abrir as portas para novos rumos e outras formas de fazer educação. E o “guardião da utopia” - como disse Milton Santos se referindo ao amigo Paulo Freire quando de sua morte, em 1997 - tem muito o que contribuir neste processo.




4. PARA NÃO TERMINAR... A REVOLUÇÃO COMO UM “CARÁTER EMINENTEMENTE PEDAGÓGICO”

Acreditamos que conjugar as diversas e variadas formas de educação (formal, não-formal e informal) possa enriquecer a vivência em sociedade ampliando sua capacidade linguística, cultural e social. Essa capacidade cognitiva se dá sobretudo por meio da experiência, que, sistematizada se transforma em construção de conhecimento, trabalhando significativamente e simbolicamente cada experiência, com vistas a mudar realidades no âmbito pessoal e coletivo. Trata-se assim de um projeto de sociedade. De uma “cidade educadora”, como nos diria Paulo Freire.

Concebemos hoje a educação não-formal e informal não como rivais da educação formal, mas como modalidades ou processos que complementam e mesmo transformam muitas práticas de educação formais. Em soma a isto, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (FREIRE, 1997, p. 50). Quanta riqueza, quantos talentos, quanta escola participativa, quanta “escola cidadã” e carregada de sentidos não se perdeu, não se desperdiçou cerrando olhos e ouvidos... E quantas mais não continuam se perdendo...

Pensar xs alunxs como um campo de possibilidades, reconhecendo-o a partir de seus aportes e perspectivas, de forma a dialogar com suas experiências e problematizá-las é dever de todo projeto de educação que se pretende transformador. Devendo, para tanto, ser discutido e também fazê-lo discutir de maneira plena, integral, a fim de que suas potencialidades, perspectivas e necessidades sejam especuladas e levadas em conta nesse processo de troca de conhecimentos. Saber que somos seres em construção e sujeitos do processo educativo, tanto educadorxs, como educandxs, nos torna aptxs a seguirmos juntxs num movimento contra-hegemônico de construção de uma nova cidadania. Uma cidadania que leve em conta diversidades e diferenças e trabalhe com elas na perspectiva de uma educação em Direitos Humanos.

Atentar para essas questões que acima relatamos requer muito mais que revisão de currículo, mas a derrubada dos muros que bloqueiam a articulação da escola com a sociedade, o que impede que as diversas matrizes de cultura penetrem no campo educacional. Pois uma



vez cortados seus arquétipos e experiências sociais vividas e sentidas, que trabalho fazer com aqueles e aquelas que habitam o espaço escolar? Até quando veremos xs educandx como massa de manobra, sem dar-lhe ouvidos e desqualificando seus sentidos e experiências?

Dentro deste mesmo prisma, como o conhecimento não é estagnado, vamos nos tornando parte daquilo que nos apraz, daquilo que nos dedicamos. Isto porque o conhecimento não é estático, mas móvel, e acreditamos que não há formação intelectual na estagnação e na imobilidade. Portanto, é na *ação* que nos fazemos e vamos nos constituindo enquanto seres, “vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 79). É a partir deste ponto que,

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo”. (FREIRE, 1996, p. 81)

É assim reconhecer a identidade de cada um/uma, e mais: é ter sensibilidade para entender seus contextos de vida e ampliar a escuta para suas demandas e realidades, como “educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria de uma posição verdadeiramente científica” (*ibid*, p. 120).

“Escutar sensivelmente” no entender de Freire seria: “obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2015, p. 117). Diríamos nós que mais que escutar, *auscultar* seria mais preciso e ainda mais imprescindível em nossa prática enquanto educadoras e educadores, sobretudo nas práticas em Educação Popular.

É fato que, “as práticas tradicionais estão muito vivas no campo educacional” (RIBEIRO, 2010, p. 14), principalmente no contexto da escola pública. Diante disso é mais do que necessário pensar que escola queremos, qual a nossa intenção enquanto educadoras e educadores e fazemos ainda uma reflexão crítica sobre a nossa atuação nestes espaços. É pensar, como defendia Florestan Fernandes (1977), a sala de aula como um elemento crucial de formação do conhecimento, lugar de construção de uma formação humana ampla, crítica e transformadora. Assim, “escrever sua própria história” requer da escola uma nova estrutura para construir autonomia, para abrir essa caixa de pandora que é nadar contra a corrente de



uma história parcialmente dada, tentando assim mesclar as diferentes interfaces e dualidades que se traduzem no cotidiano individual e coletivo, em consonância.

É este tipo de formação que, criativa, possibilita o transbordar educativo e científico. É nesse enlace, visando à crítica da cotidianidade ao trabalhar a transdisciplinaridade, que novos conteúdos e práticas curriculares que vêm dxs educandxs, de suas demandas e anseios, emergem. É quando, ao transpor as ditas e conhecidas ‘áreas do conhecimento’, se facilita o surgimento e a conjunção de um saber ou saberes integralizados e transversalizados; não cartesianos ou separados, mas em simbiose. São diferentes saberes que se confrontam e ao se confrontarem de forma positiva vão alargando as possibilidades de conhecimentos outros, criando e recriando saberes: modificados, autenticados e autênticos, por isto mesmo.

Por esta via, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (FREIRE, 2007, p. 24) é elemento fundamental neste processo coletivo. É preciso, ao nosso ver, ainda mais: rebeldia e insurgência não esvaziadas e ingênuas de sentido, mas carregadas de vicissitudes, para *serem mais* neste processo dialógico e transformador. Ax educadorx resta a certeza de que a teoria sem a prática não existe, mas que o contrário também é real. É nessa dialética que podemos conseguir, como num pêndulo, agir para transformar e, ao mesmo tempo, sermos transformados. E esse movimento não se concretiza com qualquer currículo, metodologias e práticas pedagógicas. É preciso intencionalidade em nossas ações. Currículo (s) no plural, portanto, pensando sempre que um currículo único e engessado é fator primeiro para a “domesticação” e não para a “libertação”. Atentar para a prática, neste processo, é essencial para a perspectiva revolucionária que deve ter x educadorx, de forma a provocar a problematização de mundo, sua e do grupo.

Em contraponto com uma educação mecanizada, a Educação Popular se inventa, reinventa, e, dentro disto, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Desnaturalizar práticas e conceitos embebidos por preconceitos e estigmas e legitimados em nossa sociedade é tarefa de uma educação que se espera cidadã e promotora de equidades.

Para muitos que se inclinam ao estudo de *outras* pedagogias e práticas de educação, portanto alternativas ao modelo hegemônico e oficial, dentre elas a Educação Popular, talvez seja de imediato a inclinação a levar Paulo Freire, nosso ainda e felizmente patrono da educação brasileira, como um ícone e referência para suas práticas. E isso é mais do que justo.




No entanto, se fôssemos desafiados a elencar outras e outros educadoras e educadores e intelectuais orgânicos praticantes de uma epistemologia questionadora, desafiadora e de resistência, teríamos muitos outros nomes que vêm muito antes ou que são mesmo contemporâneos ao nosso bravo lutador.

De Gabriela Mistral, no Chile, Nise da Silveira, Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Paulo Freire, Moacyr de Góes, Álvaro Vieira Pinto e Florestan Fernandes no Brasil, indo para Venezuela com Símon Rodriguez, chegando ao Peru, com Mariátegui, indo para a Bolívia com Elizardo Pérez e Avelino Siñani; partindo para o Uruguai com José Pedro Varela, chegando até Cuba com José Martí, indo para o México com os Zapatistas, aportando na Guatemala com Rigoberta Menchú Tum e chegando até a Martinica com Franz Fanon. Somado a mais tantos nomes de desconhecidxs lutadoras e lutadores por uma outra forma de ser e estar no mundo, que não agindo sozinho, mas em coletividade, imprimiram suas marcas de resistência à inúmeras ostensivas homogeneizadoras e uniformizantes de colonização, que tinham na educação seu braço forte.

A América Latina está repleta de anônimas e anônimos que no seio dos movimentos sociais, nos espaços formais, não-formais e informais de educação de alhures promovem uma educação vinculada a um projeto de sociedade, de cidade, de território, a novas formas de REvivência e REexistência dentro de um campo de disputa bélico e perverso, por assim dizer. Como exemplo disto vemos as históricas lutas no campo, pela terra, que geram mortes, mas também geram resistência e estratégias de sobrevivência, que geram, sobretudo pedagogias, advindas das cicatrizes que consigo trazem.

O que se pretende quando se trata de Educação Popular é justamente trazer um pensamento emancipado, próprio da nossa cultura latina, de África, sem mais dependências ou importações de Europa e Estados Unidos. É quando o próprio Freire levanta essa necessidade de nos despirmos dos viéses primeiramente europeus e depois americanos de pedagogias, que muitos intelectuais brasileiros levantaram ao longo do século XX que, “dando as costas ao próprio mundo, [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado, negavam o Brasil...” (FREIRE, 1996, p. 98) aceitando seus ideais totalitários de colonização, supondo “harmonias” que jamais existiram.

Trazar a Pedagogia do Oprimido ao debate é reconhecer não só sua importância histórica e seu caráter revolucionário, mas constatar o quanto ainda precisamos ler e reler suas



páginas, principalmente na atual conjuntura em que vivemos. Enquanto educadoras e educadores de uma outra pedagogia que nos propomos, e junto a ela militamos. Diante do cenário desmedido de retrocessos que vem aos poucos se consolidando e ameaçando no mesmo ritmo a democracia que conquistamos, é imprescindível insurgirmo-nos contra estes retrocessos em nossas pautas diárias de luta, em nossos campos de atuação. Este movimento requer de todas e todos nós a superação e a quebra de paradigmas fazendo surgir novas propostas que apontem para a esperança e a para a consequente necessidade de mudança.

O mundo não é, o mundo está sendo.
(Paulo Freire)

Construir pontes que mostrem que a história é tempo de possibilidades, é construir uma educação para um outro mundo possível. Neste sentido, a utopia deixaria de ter um caráter longínquo de conquista, mas viraria realidade, de fato, e de direito, na medida em que estaria ancorada na ação, na prática da luta cotidiana, no enfrentamento contra toda ofensiva opressora que insiste em se colocar como saída única neste modelo de sociedade. A utopia estaria numa relação completamente dialógica com o ‘que fazer’. E isto é revolucionário.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. 11ª ed, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).


_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIGNOLO, Walter, D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.



MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: Indagações Sobre Currículo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, v. 24, p. 33-48, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

RIBEIRO, L. C. Q. (Org.); KOSLINSKI, M.C. (Org.) ; ALVES, F. (Org.) ; Cristiane Lasmar (Org.) . **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. 01. ed. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2010. 334p.



CAPÍTULO 22

CLARICE LISPECTOR: UMA HISTÓRIA VIVIDA EM PALAVRAS

Ricardo Santos David - UNIP - UCAM/RJ - UNIATLÁNTICO - IESLA - FCU/EUA - Especialista em Conteúdo Pedagógico Editorial - Formação de Professores, Redator, Revisor de Textos, Autor de Material Didático, Professor Universitário, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional

RESUMO

Este artigo lança um olhar acerca da subjetividade/particularidade do mundo clariceano dispostas em literaturas que assentam o ser humano como objeto central. Objetiva evidenciar as contribuições da literatura clariceana para a constituição do processo autoformativo. As obras clariceanas representam um nó relacional entre o homem e suas incompletudes e refinam as possibilidades de constituição de um sujeito protagonista de si.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector; Literatura; Formação humana; Autoformação.


INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de estudos realizados no Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) da Faculdade de Ciências Sociais (FAFIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Sua temática pretende invadir o mundo de Clarice Lispector em todas as dimensões pessoais, experienciais e cósmicas vividas pela autora, a fim de compreender segredos tecidos num processo de autoformação²⁴ plural.

É uma pesquisa bibliográfica que tomou como ponto de partida a releitura de aportes teóricos que discutem as temáticas nele instituídas. Dentre outros que possibilitaram traçar o percurso de escrita desse texto, citamos: Borelli (1981), Fonseca (2007; 2009); Freire (1996), Gotlib (2013), Klôh (2009), Morin (2007), Oliveira (2007), Rocha (2011), Sá (1979; 2007), Souza (2014), Vygotsky (1998), Tiesenhausen (2007), Todorov (1996).

A primeira parte relata a trajetória da vida de Clarice Lispector; a segunda, centra o olhar nos devaneios literários clariceanos que reconhecem o homem como objeto principal. No terceiro momento, evidencia-se a relação de Clarice Lispector com a literatura infantil, a partir do mergulho nos mistérios encantados de duas obras autorais, *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*. Nas conclusões finais, imprime-se o aprendizado adquirido

²⁴ Compreendida como modelo de formação constante e contínua que acontece na relação do sujeito consigo, com os outros e com o ambiente em que vive (GALVANI, 2002).



por meio da vida de Clarice Lispector frente ao processo de autoformação humana constituído por meio da palavra lida/escrita.

CLARICE LISPECTOR: UMA VIDA EM VERSO E PROSA


“Clarice Lispector não nasceu Clarice. A menina nasceu Haia” (KLÔH, 2009, p. 12), palavra hebraica que significa vida. O nome Haia combinou com a sua proprietária por ser ela um sujeito cheio de vida por dentro. Uma vida que não se conformou em viver enquadrada numa forma porque ansiava saltar nos dois pólos: o de dentro e o de fora.

Clarice nasceu aos 10 de dezembro de 1920, na cidade ucraniana de Tchetelnik, no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), onde vivenciou o massacre aos judeus (saques, estupros assassinatos). Sua infância foi marcada por transformações desde a imigração para o Brasil em março de 1922 com dois meses de idade, junto ao pai Pedro Lispector (Pinkhous), a mãe Marieta Lispector (Mânia) e duas irmãs, Tânia de 6 anos e Léia (Elisa) de 9 anos; a troca do nome para Clarice Lispector; sérias crises financeiras; o choque frente ao aprendizado de uma nova cultura; várias migrações em estados brasileiros (Maceió, Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro); e, a perda da mãe aos nove anos de idade (KLÔH, 2009).

No Brasil, a família Lispector sempre morou em casarões antigos alocados em bairros periféricos da cidade. Seu pai trabalhou na lavoura, vendeu tecidos para roupas, foi representante de firmas comerciais, fabricou sabão e percebia um salário considerado irrisório para a época.

A mãe sofria de paralisia e era cuidada por Elisa, de mais ou menos doze anos de idade, que também cuidava de Tânia e Clarice. “A doença da mãe e a pobreza foram, pois, fatos marcantes” (GOTLIB, 2013, p. 59). Um fator relevante na história de Clarice é que a mesma se sentia responsável pela patologia da mãe e devido ser muito ativa dizia que escondia de si a dor de ver a mãe doente.

Clarice foi aluna da rede de ensino público de Pernambuco e começou a escrever logo que aprendeu a ler. Aos nove anos de idade já estudava piano, hebraico e ídiche, língua falada pelos familiares judeus (ROCHA, 2011). Aprendeu a língua portuguesa para falar, ler e escrever o russo que era o idioma de seus pais e, a sua própria língua, visto que a mesma tinha a língua presa e isso lhe obrigava a um sotaque parecido com o nordestino (GOTLIB, 2013).



Mantinha uma relação de amor com os animais, por isso, “sua obra inteira é povoada por bichos” (FONSECA, 2009, p. 10).

Além de gatos e galinhas, haverá os bichos com nomes: o cachorro italiano Dilermando, o cachorro americano Jack, a miquinha Lisete, todos pertencentes a Clarice. E haverá outros bichos, de outras pessoas: a rata Maria de Fátima, o cão Bruno Barbieri de Monteverdi e a cadela Bolinha. Alguns não serão identificados pelo nome e aí o repertório será farto: coelhos, leão, girafa, macacos, peixes, búfalos, baratas, pombos, lagartixa, pintos, periquitos, ratos, cavalos, patos, quati, cães, eles também “seres” com verdadeira carga instintiva, selvagem, pura (GOTLIB, 2013, p. 66. Grifo da autora).

Ao retratar literariamente os animais, “Clarice se utiliza da figura animal para destacar a condição de animalidade que existe dentro dos seres humanos” (SOUZA, 2014, p. 115). O amor pelos animais é evidente em quatro de suas cinco obras infantis: *O mistério do coelho pensante*, *A mulher que matou os peixes*, *Quase de verdade* e *A vida íntima de Laura*.

Outra especificidade do comportamento clariceano é a necessidade de companhia, afeto e carinho. Na infância, Clarice ficava ao pé da escada convidando as crianças que passavam na rua para brincarem com ela. Brincar e inventar eram uma aventura, no entanto, a solidão acompanhou a menina desde muito cedo e isso pode ter sido injetado em seu narrar quando empreende a existência de seres imaginários nas obras *Perto do coração selvagem* e *A vida íntima de Laura* (GOTLIB, 2013).

A arte teatral foi a fonte inspiradora para Clarice Lispector descobrir-se autora. Aos nove anos de idade escreveu uma peça em três atos, a qual intitulou *Pobre menina rica*, porém, os originais desse manuscrito foram perdidos. Em 1935, mudou-se para o Rio de Janeiro na companhia do pai e irmãs. Estudou Direito e trabalhou como jornalista. Casou, em 1943 com o diplomata Maury Gurgel Valente e, devido às inúmeras viagens do marido, morou em vários países. Casada há 16 anos, em 1959 separou-se conjugalmente e voltou ao Rio de Janeiro com os filhos, Pedro e Paulo (GOTLIB, 2013). Nesse período, passou novamente a sofrer dificuldades financeiras e para manter-se passou a usar pseudônimos para assinar páginas jornalísticas (ROCHA, 2011).

Clarice era considerada “uma pessoa muito discreta, reservada. Não gostava de dar entrevistas e, talvez, o lugar em que ela mais se encontra seja justamente sua ficção” (KLÔH, 2009, p. 13). Em dezembro de 1977, a autora morreu, vítima de câncer (ROCHA, 2011).



CLARICE E A LITERATURA: O DESVELAMENTO DO HOMEM


“Falar de Clarice Lispector (1920-1977) e sua obra exige abertura dialogal” (FONSECA, 2007, p. 11). Esta frase esclarece que Clarice vivia as palavras que escrevia e, para entender isso é preciso estar preparado para o inesperado. A vida de Clarice sempre foi distanciada das convenções as quais os sujeitos estão habituados, por esse motivo é que o autor referido reforça a invisibilidade das coisas que são, ou repentinamente, deixam de ser, porque são compostas de perguntas que, ao invés de induzirem respostas, estão sempre gerando novos questionamentos. Na visão de Clarice Lispector a pergunta “é mais importante que a resposta” (BORELLI, 1981, p. 78) por ser uma prática que dá sentido à existência.

A relação de Clarice com a literatura foi uma história de amor cerceada pelo golpe da paixão e da desilusão, do encontro e do desencanto, da entrega e da fuga, do diálogo e do silêncio, do amar e não-amar, de sentimentos que arrebatam a consciência do homem e o transfere a destinos indizíveis, únicos e plurais. “Abriga uma inquietante e desafiante cosmovisão de mundo e de homem [...] que, por um estranho paradoxo, somente a palavra pode fazê-la comunicante (FONSECA, 2007, p. 11). O autor faz um chamamento para as estranhezas refletidas nas obras literárias clariceanas ao atentar que o homem e seus segredos mais íntimos eram o objeto de estudo de Clarice. Isso se reafirma quando Clarice desenha que todos os homens são uma pergunta e o que conhecem de si é muito pouco.

Na condição de garimpeira de intimidades, Clarice se utiliza da palavra comunicante para buscar o desvelamento dos mistérios e amores humanos, bem como, “a surpresa diante do mistério da vida e do amor, ou diante dos ‘caminhos secretos da natureza’, produto de agudo senso de observação, por vezes um tanto cômica, será o motivo principal de suas histórias” (GOTLIB, 2013, p. 81. Grifo da autora). A sutileza inquietante de suas palavras levava os críticos da literatura a definirem-na como escritora hermética e difícil, suposições negadas com base na perspectiva de que a sintaxe é “o que em seus textos causa estranheza” (SÁ, 2007, p. 127).

Os imperfeitos do indicativo, os sinais de pontuação que começam as histórias ou desaparecem no final dos contos de Clarice Lispector representam um jogo de pensar. Uma metáfora que desnivela a língua materna e somente cria sentido aos olhos de quem lê abraçado com a poética da vida (SOUZA, 2014, p. 115).

Pode-se perceber que a gramática usada por Clarice desrespeitava as convenções da ordem da língua portuguesa, mas atribuía importância aos sentidos que os elementos ortográficos causavam em seu leitor. Suas palavras, algumas vezes, evidenciavam e, em outras, omitiam sensações verdadeiras despidas de falsidades ideológicas, conforme apontado na citação anterior.



O modo de escrever clariceano atraiu a atenção dos críticos literários e leitores desde a escrita de seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*. Os críticos não compreendiam suas escrituras como uma renovação para a literatura brasileira e mundial (KLÔH, 2009), haja vista que,

Sua obra é uma grande interrogação sobre os mistérios do homem, da vida, do mundo, da linguagem, da existência. Explicá-la pode empobrecê-la. Defini-la pode matá-la. Ela mesma refere-se a isso em *Água viva* quando diz: “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (FONSECA, 2007, p. 11).

Em conformidade com o exposto pode-se reconhecer que


o jeito de escrever de Clarice Lispector se afasta do que deseja ser entendido ou daquilo que depende de explicações porque suas escrituras são tecidas de sentimentos que dominam o homem e não de meras palavras. É uma combinação surpreendente de vocábulos que denotam uma exuberância verbal repleta da coisa que pulsa internamente (SOUZA, 2014, p. 111-112).

A arte literária foi o meio escolhido por Clarice para fomentar no homem o autoconhecimento. O legado de suas obras permeia a busca pela magia de ser, sentir e de viver imbricada nas histórias que escrevera desde que se descobriu escritora ainda na infância, no entanto, nenhum de seus escritos jamais fora publicado, visto que o modo de escrever clariceano não dispunha de fatos e enredos, mas de sentimentos e sensações (ROCHA, 2011).

Publicou em maio de 1940 um conto denominado *Triunfo*, no semanário “Pan” de Tasso da Silveira. Perdeu seu pai nesse período. Em 1943, publicou “*Perto do coração selvagem*”, obra pioneira agraciada com “o prêmio Graça Aranha de melhor romance do ano anterior” (ROCHA, 2011, p. 186-187). Lançou um segundo livro em 1946, *O lustre*. Depois, em 1949, nasceu a obra *A cidade sitiada*.

Em 1960, lançou a obra *Laços de família* a qual recebeu o prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro em 1961, e, o romance *A maçã no escuro* que fora condecorado com o título de melhor livro e ganhador do prêmio Carmem Dolores Barbosa. No ano de 1964, publicou os contos que compõem *A legião estrangeira* e o romance *A paixão segundo G.H.* (ROCHA, 2011).

Em 1967, assumiu a função de cronista no *Jornal do Brasil*. Surgiu nesse período o seu primeiro livro infantil, *O mistério do coelho pensante*, que, em maio de 1968, foi premiado com a Ordem do Calunga, prêmio concedido pela Campanha Nacional da Criança. Logo em seguida lançou *A mulher que matou os peixes*. No ano seguinte, publicou *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, obra agraciada com o Golfinho de Ouro do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (ROCHA, 2011).




O livro de contos *Felicidade clandestina* eclodiu em 1971. Dois anos depois lançou o romance *Água viva* e o livro de contos *A imitação da rosa*. Dois livros de contos, *A via crucis do corpo* e *Onde estivestes de noite*, e a obra literária infantil *A vida íntima de Laura*, são publicados em 1974. Em 1975 lançou uma coletânea de crônicas intitulada *Visão do esplendor – impressões leves* e o livro de entrevistas ao qual denominou *De corpo inteiro*. Seu último livro, *A hora da estrela*, foi lançado em 1977, logo após seu falecimento. Em 1978 são publicados: o romance *Um sopro de vida*, o livro infantil *Quase de verdade* e a coletânea de crônicas *Para não esquecer*. A obra *A hora da estrela* recebeu o prêmio Jabuti de melhor romance. No ano de 1979 é lançada a obra *A bela e a fera*. Em 1984 uma coleção das crônicas escritas por Clarice Lispector para o Jornal do Brasil é publicada com o título *A descoberta do mundo* (ROCHA, 2011).

É nuclear mencionar que todas as suas obras trazem a evidência de que o homem não quer entender o mundo que vê, mas o mundo que sente. Os personagens clariceanos “se despojam, inesperadamente, do conhecimento que têm para construir o conhecimento de si” (FONSECA, 2007, p. 15). Clarice usava o que sentia como inspiração para escrever. Isso está constatado na declaração de que nunca gostou da eternidade, mas só tomou consciência disso na fase adulta ao lembrar que havia ganhado da irmã uma bala que não acabava nunca. Esse sem-fim mastigável e sem sabor a fez deixar cair no chão o chiclete, como se fosse por acaso, para não magoar a irmã. Tal fato significou a retirada de um peso sobre Clarice, sensação que relatou, quando adulta, na crônica *Medo da eternidade*, publicada no Jornal do Brasil em 6 de junho de 1970 (GOTLIB, 2013).

Medo e coragem são reflexos do subsolo humano e são sinônimos dos paradoxos que circundam o jeito clariceano de escrever. Do conjunto de sua obra, duas serão apresentadas a seguir, com o intuito de reprisar que, independente de ser adulto ou criança, o leitor necessita mergulhar num estado de encantamento que lhe possibilite a consciência de si: *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*.

MISTÉRIOS ENCANTADOS NAS OBRAS INFANTIS CLARICEANAS

O pensamento nasce através das palavras e isso implica o ensino da compreensão e não apenas a “escrita das letras” (VYGOTSKY, 1998, p. 157). Como todos os seus outros aportes literários, as histórias infantis que Clarice escreveu não começavam nem findavam, apenas aconteciam.



O mistério do coelho pensante


Obra pioneira na literatura infantil clariceana, foi escrita em 1967 para atender ao pedido de Paulo, filho da autora e dono do coelho Joãozinho que fugia diariamente de sua gaiola e sempre retornava. Esse conto “é uma coleção de palavras repletas de imagens, movimentos, cores, ideologias, vozes e silêncios” (SOUZA, 2014, p. 123) porque é narrada de um modo afetuoso, numa atmosfera de tranquilidade em que o faz-de-conta parece uma experiência real.

Ao abrir o livro, o leitor se depara com uma alerta da autora acerca da importância do diálogo entre a criança e seus familiares após a leitura do conto. Abrir-se ao diálogo é orientar para o enfrentamento de desafios, aspecto que compõe a prática educativa e que é de responsabilidade de todos os sujeitos sociais que, de um modo ou de outro, assumem a postura docente em algum momento da vida (FREIRE, 1996).

A narrativa conta a história de um coelho branco, gordo e cheio de ideias, de nome Joãozinho. Na trama, o coelho foge da gaiola aonde mora, inicialmente quando sente fome, no entanto, toma gosto pelas fugidas que dá e passa a praticar a ação continuamente. Para Clarice, o que acontece com Joãozinho é algo inimaginável: ele tem ideias que são pensadas pelo nariz (LISPECTOR, 1999). É como se ele sentisse as ideias, o pensamento fosse estimulado e o conhecimento fosse adquirido por meio do sentir. Essa tríade alicerça a convicção de que a autora não espera que o leitor acredite ou entenda a moral da história, apenas viva, por meio do imaginário, a magia de não compreender o experimentado pelo coelho e pelo seu dono.

A história de Joãozinho se repete em outras narrativas de sua autoria por representar uma conversa íntima porque fala da vida, dos afetos, dos segredos que tecem uma existência. Significa dizer que todos têm segredos e isso é inevitável, pois, cada ser tem particularidades imensuráveis guardadas num álbum interior (MORIN, 2007).

Diferente dos outros personagens-animais, o protagonista desta obra “nunca disse uma só palavra na vida” (LISPECTOR, 1999, s/p), no entanto, o seu silêncio era comunicante. Clarice usava o coelho como amostra do homem, aprendiz da vida. Uma metáfora para incentivar a possibilidade de despertar no leitor o olhar para si, para dentro, e a descoberta das virtudes inatas na natureza humana. Por esta obra, a riqueza de pensar livremente é a mola propulsora da fuga. A ideia do coelho Joãozinho era “fugir da casinhola todas as vezes que não houvesse comida na casinhola” (LISPECTOR, 1999, s/p). É preciso correr o risco de fugir



sempre que tiver necessidade de se encontrar, pois, a história retrata que quem está preso na grade não é o coelho, mas o homem.

A trama é um misto de ficção e realidade com peculiaridades surpreendentes como é o fato de o coelho compreender o mundo pelo cheiro. “Esse é um dos mistérios que circunda o viver. Só se conhece o cheiro das coisas quando é possível experimentá-las” (SOUZA, 2014, p. 126). Tem também “*caráter “esfingético”*” (FONSECA, 2009, p. 10. Grifo do autor), visto que o ato de pensar com o nariz está interligado ao pensar com os sentidos, capacidade inata do ser humano. Em várias passagens, Clarice mostra o movimento articulado do nariz do protagonista como um instante de pensar e descobrir algo:

É que ele pensava essas algumas ideias com o nariz dele. O jeito de pensar as ideias dele era mexendo bem depressa o nariz. Tanto franzia e desfranzia o nariz que o nariz vivia cor-de-rosa. Quem olhasse podia achar que pensava sem parar. Não é verdade. Só o nariz dele é que era rápido, a cabeça não. E para conseguir cheirar uma só ideia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz.

[...]

um dia o nariz de Joãozinho conseguiu farejar uma coisa tão maravilhosa que ele ficou bobo. De pura alegria, seu coração bateu tão depressa como se ele tivesse engolido muitas borboletas. Joãozinho disse para ele mesmo:


— Puxa, eu não passo de um coelho branco, mas acabo de cheirar uma ideia tão boa que até parece ideia de menino!

[...]

Joãozinho começou então a trabalhar nessa ideia. E para isso precisou mexer tanto o nariz que dessa vez o nariz ficou quase vermelho (LISPECTOR, 1999, s/p).

Joãozinho vivia numa gaiola de grades estreitas. Como se explica um coelho gordo poder atravessá-las? Esse era um dos mistérios elencados pela autora. Outro enigma intrigante era o motivo da fuga, pois, o coelho era bem alimentado, então, não era fome. As fugas secretas do protagonista geram diversas inquietações no leitor que, sem perceber, inicia um processo investigativo e, conseqüentemente, fomenta a interação com o texto em busca de respostas para a pergunta que a autora faz ao dono do coelho fujão: “Bem, Paulo — mas eu continuo a lhe perguntar o seguinte: como é que o coelho branco saía de dentro das grades?” (LISPECTOR, 1999, s/p).

Esta trama literária não descreve o curso total dos acontecimentos, mas, possibilita ao leitor a criação de sugestões sobre o mistério em discussão. As respostas não estão evidentes e são sempre elementos para novas perguntas permeadas por suposições como Joãozinho tinha “fome de liberdade” (SOUZA, 2014, p. 127), ou, que a fuga do protagonista é um momento de novas descobertas, porém seguida do retorno à sua origem (FONSECA, 2009), assim como fazem os humanos, aspecto que se reconfigura na afirmação de que “fisicamente, podemos estar presos, mas, nossa mente é livre. Não há elos que possam aprisionar o pensamento” (OLIVEIRA, 2007, p. 119).



Sob a ótica clariceana, as crianças não têm “natureza boba” (LISPECTOR, 1999, s/p), por isso, são capazes de reconhecer a pertinência de investigar situações recorrentes em suas vidas e buscar meios de solucionar problemas. Esta é uma forma carinhosa que a escritora encontrou de fomentar a compreensão acerca das coisas que acontecem e incentivar o enfrentamento de situações recorrentes na vida. Tal perspectiva caracteriza a narrativa como educativa porque transita na temática do viver. Há uma aura de mistério que envolve um coelho e o sujeito leitor, aprendentes de si, por meio do ir e vir, e a preparação para experiências futuras. Os diálogos recorrentes nas obras infantis de Clarice Lispector traduzem existência e sentido e ensinam à criança a viver num mundo encantado de adultos e de mistérios (TIESENHAUSEN, 2007).

A obra, que mais parece uma história policial, continua inexplicável até o fim porque é recheada de plurissignificações. Compreendê-la fica por conta da imaginação que é o melhor instrumento que o homem carrega consigo. Nem Joãozinho sabia como conseguia fugir da casinha. Essa estranheza revela a sensação de que o homem é sempre o enigma.


A vida íntima de Laura

Este é o terceiro livro da série infantil que Clarice Lispector escreveu e que fora editado pela primeira vez pela José Olympio Editora, em 1974. É composto por uma linguagem simples, intertextual, metalinguística e tematiza o indizível, características próprias do modo de escrita lispectoriano, pois,

propõe um diálogo entre o sujeito e o texto, entre o universo da galinha e a vida íntima do leitor, conferindo assim uma relação intrínseca entre a criança, o adulto, o animal e o gênero literário. As vozes do texto dialogam com as vozes não ditas do leitor, proporcionando um envolvimento do ser com ele mesmo. É essa escritura que, ao enovelar o leitor com ele mesmo, estimula a formação humanística da criança e abre portas para a autoformação, tendo em vista que o leitor se coloca em busca de novas aprendizagens e saberes complementares as suas questões existenciais ou formação (SOUZA, 2014, p. 117).

Na dialética estabelecida com o leitor, a narrativa esclarece que o desenvolvimento da consciência revela-se na vida íntima, visto considerar ser possível fazer “da descoberta do cotidiano uma aventura possível” (SÁ, 1979, p. 26).

A trama acontece no quintal de uma casa. Seus personagens são a galinha Laura, protagonista da história; seu marido, o galo Luís e outras aves que vivem no mesmo espaço. A autora estreia o texto apresentando a definição de vida íntima: “Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo



“mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa” (LISPECTOR, 1998, s/p).

Esse jeito de iniciar a história estimula o leitor a perceber os segredos residentes em sua subjetividade e, ainda, o encoraja “a assumir e respeitar sua vida, a guardar para si os fatos pessoais, fatos que conferem identidade e poder exatamente por não serem desvelados” (SOUZA, 2014, p. 117).

A descrição da galinha Laura é feita com cautela porque contraria os padrões de beleza exigidos socialmente e que se presentificam nos personagens das histórias infantis. Laura é feia, burra, simpática e não pensa certo. Por meio desse retrato, Clarice “desconsidera a divisão do sujeito em suas características físicas, morais e intelectuais” (SOUZA, 2014, p. 118) e focaliza o sujeito como um holograma.

Outros elementos pontuais desta história são: a evidência de que a história da galinha Laura é tecida com a interação do leitor; a instituição de um monólogo interior que se revela por meio do poder do pensamento (SÁ, 1979); e, a reflexão sobre a relação com o outro, focalizando as diferenças e similaridades.

A galinha Laura está sempre com fome. Isso é o indício de que a escassez de sentimentos que circunda a vida da personagem é o que a deixa faminta o dia inteiro, já que está sempre em busca de algo que a preencha. Quer ser vista, valorizada, amada, assim como o homem tem a necessidade do outro para preencher o viver, sentir que é e existe (TODOROV, 1996), pressupostos que asseguram a eterna busca pela formação humana frente à consciência de sua incompletude (FREIRE, 1996).

Na narrativa, a morte, o desconhecimento das coisas, a existência humana, os maus hábitos, a luta pelo poder, o conhecimento de si, a convivência com o outro, as relações com seres fictícios e os significados plurais de viver são recorrentes.

A história de Laura é repleta de polaridades que concretizam o sujeito em formação/autoformação, como: beleza/feiura, intelectualidade/pensamento, segredo/revelação, verdade/mistério. Com ela, aprende-se sobre os castelos secretos onde estão guardados mistérios que garantem a tutoria da vida. De modo plural, a narrativa clariceana enfatiza a beleza que vem de dentro e reforça a necessidade que o sujeito tem de olhar-se pelo avesso.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre Clarice Lispector demanda mergulhar numa vida cerceada de palavras que respiram vigor e inspiram o nascimento de outras. É um círculo vicioso onde de cada registro respinga um turbilhão de sentimentos e saberes que se tecem implicitamente assim como foi a vida da autora, cercada de mutações desde o momento de seu nascimento.

Clarice não vivera momentos singulares, pois, de cada um dos seus instantes ressurgia um novo jeito de viver, às vezes, doído, outros prazerosos. Assim, sua vida ia sendo tecida até o momento em que percebeu a capacidade que detinha de desfiá-la em palavras e assumir que escrever é preciso, pois, escrevendo o sujeito está a desenhar a si, ou seja, autoformando-se.

A mudança de nome, a infância sofrida, a perda da mãe, dentre outros acontecimentos, não pararam Clarice. Ao contrário disso, foram vetores de uma nova forma de olhar, ser e viver intensamente que a autora adotou. Casou, foi mãe, separou, porém a arte de escrever sentimentos nunca a desamparou.

A tessitura de suas narrativas literárias traz implicada nas entrelinhas a fortaleza do ser incompleto que busca encontrar-se. Basta olhar o contexto das narrativas literárias, *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*, para ter-se a consciência de que são histórias criadas de dentro para fora.

Não há objetivos preestabelecidos para a leitura destes contos, apenas têm-se como requisito o mergulho no imaginário. O leitor clariceano não precisa entender o que está escrito, mas, sentir o doce/amargo sabor de viver pedaços de sua vida descritas em literaturas que invadem o âmago e reviram o que se tem de mais humano.

Mexer por dentro pode ter sido a intenção de Clarice Lispector quando escrevia, já que suas obras promovem um diálogo incessante entre o leitor e as suas inquietações, sua vida íntima, seus segredos, suas fugas e o usufruto da liberdade. Desse modo, a literatura clariceana atravessa o homem e o faz experimentar uma vida plural que culmina num processo autoformativo onde a construção e desconstrução de si acontecem simultaneamente.

Viver e escrever. Estes podem ter sido os princípios traçados por Clarice Lispector para desvendar o lado humano que existe dentro/fora de cada corpo que sofre, sente e renasce sempre que lê.



REFERÊNCIAS

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. **A odisseia de si: reconstrução do homem em Clarice Lispector**. 228f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. A literatura e o ensino da condição humana. In: **Cadernos de educação: reflexões e debates/contribuições analíticas de docentes da Metodista e da UERN**. São Paulo: Universidade Metodista, nº 17, pp. 103-113, dez. 2009.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice: uma Vida que se Conta**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

KLÔH, Suzana de Sá. **Clarice Lispector ao narrar-se**. 137f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Literatura Brasileira). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Marcos Santos de. **O resgate do social na obra de Clarice Lispector**. 179f. Tese (Doutorado no curso de Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

ROCHA, Evelyn. (Org.). **Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011. (Coleção Encontros).

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes. Lorena: Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, 1979.

SÁ, Olga de. Somos seres úmidos e salgados: Clarice Lispector. **Ângulo**, Lorena, v. 111, p. 126-133, out./dez., 2007.

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector**. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



TIESENHAUSEN. Sandra Vivacqua Von. A polifonia das vozes infantis em Clarice Lispector. **Ângulo**, Lorena, v. 111, p. 120-125, out./dez., 2007.

TODOROV, Tzevtan. **A vida em comum**: ensaio de antropologia. São Paulo: Papyrus, 1996.



CAPÍTULO 23

DÍALOGOS COM PAULO FREIRE: PROCESSOS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM GUINÉ BISSAU

Ricardo Santos David - UNIP - UCAM/RJ - UNIATLÁNTICO - IESLA - FCU/EUA - Especialista em Conteúdo Pedagógico Editorial - Formação de Professores, Redator, Revisor de Textos, Autor de Material Didático, Professor Universitário, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional

RESUMO

A partir da experiência de Paulo Freire com a educação popular de adultos em Guiné-Bissau, nos anos 1970, esse artigo se propõe a problematizar a diversidade linguística como um fator de enriquecimento cultural. Com esse intento, a partir de uma lógica decolonial e tendo a Sociolinguística Educacional como pilar teórico, o mosaico sociolinguístico de Guiné-Bissau é brevemente exposto, com ênfase no debate acerca de três variedades da língua *guineense*, a saber: o *guineense aporuguesado*, o *guineense com traços de fula* e o *guineense com traços de balanta*. Nesse sentido, foram entrevistados falantes dessas variedades, para entender seus processos de escolarização e se foi submetido a preconceito linguístico. Constatou-se, assim, que na medida em que a língua portuguesa é a que mais goza de mais prestígio no país, quanto mais o falante de *guineense* se aproxima dela, menos preconceito sofre na sociedade. No entanto, uma escolarização que visa à emancipação humana, como preconiza Paulo Freire, poderia fazer frente a essa perspectiva linguística excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Educacional; variação linguística; preconceito linguístico.

INTRODUÇÃO

Recentemente, temos sido espectadores de uma onda que revisita Paulo Freire, mas de modo dicotômico: por um lado, há aqueles que têm reiteradamente lançado o nome do pedagogo para, supostamente, buscar motivos para explicar a situação ruim em que se encontra a educação brasileira em função de uma dita ameaça comunista – trata-se de um posicionamento ideológico repetido por aqueles que, bem possivelmente, são contrários à educação como possibilidade de emancipação do homem; por outro lado, há aqueles que didaticamente explicam quem foi esse educador e qual a sua importância para a educação brasileira e mundial. Nessa dicotomia, colocamo-nos do lado de cá e temos o intento de escrever essas linhas para prestar uma homenagem ao legado de Paulo Freire, particularmente pelo seu exemplo deixado em Guiné-Bissau – país africano banhado pelo Oceano Atlântico: as mesmas águas que banham terras brasileiras.

Na década de 1960, anos de chumbo da ditadura militar que assolou o Brasil, Paulo Freire foi preso e depois exilado. Os anos que se seguiram representaram, ao educador, ricas



experiências de educação popular em diferentes lugares do mundo. Particularmente, na década de 1970, por participar como consultor especial do Departamento do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, na Suíça, teve a oportunidade de contribuir com a implementação de várias experiências de alfabetização de adultos em contextos pós-coloniais. Nesse ponto, as águas do Atlântico nos unem novamente a Guiné-Bissau. Em inúmeras visitas ao país da costa ocidental africana, Paulo Freire pode conviver com as principais lideranças do PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde), compartilhar um pouco de sua experiência de Angicos²⁵ e, sobretudo, juntamente com Elza Freire, aprender sobre educação popular.


Com a intenção de compartilhar as experiências que teve em Guiné-Bissau, em um momento de reconstrução do país pós-independência de Portugal, Paulo Freire publica, em 1978, *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Nessa obra, logo em sua introdução, o educador nos oferece uma lição fundamental: por mais que os portugueses tenham sido perversos em seu processo de colonização, não conseguiram roubar a grandeza da cultura guineense:

Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume das flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, ‘desenhando o mundo’, a presença, entre as massas populares, *da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo*, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 1978, p.09 – grifos nossos).

Nesse sentido, os estudos decoloniais oferecem uma perspectiva – os quais têm em Paulo Freire uma inspiração – de que, para além da independência política, a independência cultural, dos saberes, dos poderes, dos seres é igualmente importante para os países que vivenciaram as agruras da colonização. Assim sendo, o presente artigo se propõe a demonstrar que, muito embora a língua portuguesa tenha restado como herança da colonização portuguesa, as diferentes línguas autóctones de Guiné-Bissau continuam expressando vivamente a cultura guineense e, inclusive, influenciando na língua portuguesa do país, particularizando-a: trata-se da variedade guineense da língua portuguesa.

Desse modo, fundamentalmente, nossa intenção é a de contribuir com os debates acerca da riqueza linguística e cultural de Guiné Bissau. Sem pretensões de esgotar o tema,

²⁵ Angicos é um município do estado do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”.



por meio de uma perspectiva decolonial e tendo como escopo teórico a Sociolinguística Educacional, intenta-se expor o cenário sociolinguístico do país em questão para, posteriormente, problematizar acerca de três variedades de *guineense*²⁶ – ou língua crioula guineense, como mais comumente é conhecida: *guineense aportuguesado*, *guineense com traços de fula* e *guineense com traços de balanta*. Com essa finalidade, falantes de guineense dessas três variedades foram entrevistados e suas experiências sociais e linguísticas compartilhadas com o propósito de se esboçar um quadro sociolinguístico do país²⁷.

É válido destacar que, em função de um processo de colonização das mentes, boa parte da sociedade guineense ainda julga que o bom português é aquele que apresenta características europeias, sem nenhum traço de línguas locais. Assim, falantes de *guineense*, cuja variedade é influenciada pelas línguas *balanta* e *fula*, ou que são proficientes em uma variedade de *guineense* mais diretamente influenciada pela língua portuguesa, apresentam níveis diferentes de dificuldade de aprender o português, uma vez que alguns grupos sofrem maior preconceito por falarem uma variedade de língua que se distancia do português. É a partir deste contexto que temos uma problematização central em nosso horizonte: por que a escola guineense defende a norma padrão europeia como a única variedade de ensino se o país tem a sua realidade linguístico-cultural própria?

Assim sendo, inspirados pelo mestre, entendemos que educar não é “matar” as expressões culturais e linguísticas em nome de um suposto acesso ao que se entende por “cultura” superior, elitizada. O acesso a todos os bens culturais de um povo se dá por meio de um processo de escolarização que respeite a diversidade cultural em sua riqueza, e não como fator de empobrecimento. Por isso, tanto as experiências de Paulo Freire em Guiné-Bissau, quanto as variedades linguísticas do guineense, serão aqui descritas a fim de se contribuir com a perspectiva de que o fim último da educação é a emancipação humana

²⁶ Preferimos, neste artigo, evitar a denominação *crioulo* para a língua mais falada em Guiné Bissau. Assim sendo, ela sempre será denominada como *Língua Guineense*, ou simplesmente *guineense*.

²⁷ É imperioso destacar que as entrevistas foram realizadas a partir de rigorosos critérios éticos. Nesse sentido, fundamentalmente, as perguntas foram elaboradas de forma a não suscitar nenhum tipo de constrangimento aos participantes e nem a colocá-los em potencial risco físico, emocional e subjetivo. Todos os colaboradores foram previamente informados acerca do teor linguístico/educativo da pesquisa e lhes foi assegurado completo anonimato e confidencialidade acerca do uso das informações por eles oferecidas. Ademais, aos entrevistados foi garantida a honestidade e o rigor nas análises, com um intuito de se oferecer contribuição à situação de educação linguística de Guiné-Bissau. Assim sendo, todos os informantes consentiram livremente em colaborar com essa pesquisa científica.

GUINÉ-BISSAU: ASPECTOS SOCIOGEOGRÁFICOS

Destaca-se o facto de que a Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África, banhado a oeste pelo oceano Atlântico, e limitada a leste e a sul pela República da Guiné Conacri, a norte pela República do Senegal (cf. figura 01). A superfície do país é de 36.125 km², a qual é constituída por duas partes: uma insular, com uma área de 1.500 km², onde fica situado o arquipélago dos Bijagós, composto por 88 ilhas, sendo apenas 20 habitadas; e outra parte continental, que apresenta uma área de 34.625 km².

Figura 1: Mapa político do continente africano com destaque para a Guiné-Bissau



Fonte: Wikipedia²⁸

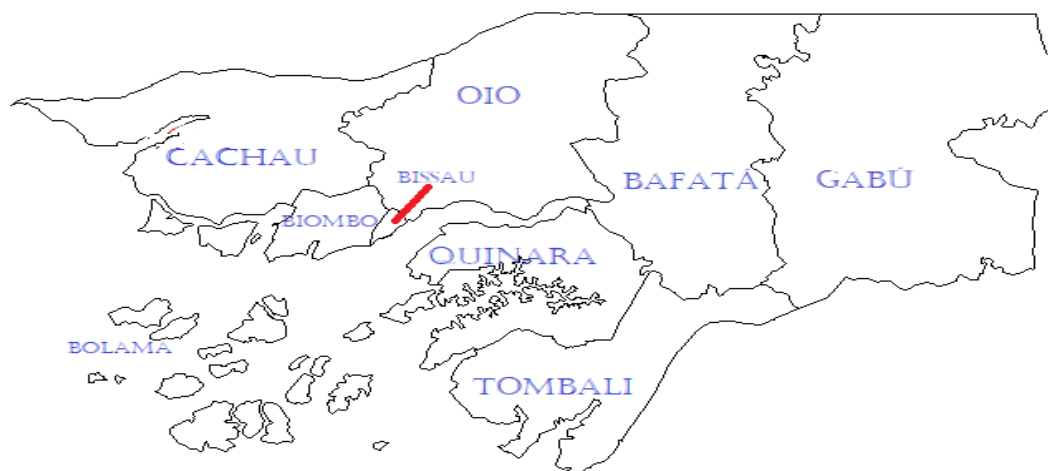
Conforme o INE (Instituto Nacional de Estatística), “o país tem uma população de 1.514.451 habitantes (2014)”, que convive em um território dividido em oito regiões administrativas, a saber: Bafatá, Tombali, Oio, Biombo, Bolama, Cacheu, Quinara, Gabú e sector autónomo de Bissau (que corresponde à capital do país), sendo que cada região possui sectores, totalizando 37 sectores. As regiões de Biombo, Cacheu e Oio ficam na zona norte do país; as regiões de Bolama dos Bijagós, Tombali e Quinara ficam na zona sul do país; as regiões de Bafatá e Gabu ficam na zona leste do país e, por último, há o sector autónomo de Bissau (cf. figura 02). Conforme Santos (1989):

O atual território da Guiné-Bissau foi delimitado em 1886. Esse espaço geográfico evolui assim até aos nossos dias, onde há uma população heterogênea, constituída

²⁸ Mapa político do continente africano. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_pol%C3%ADtico_da_%C3%81frica.svg. Acesso em 28 maio 2020.

por vários grupos etnicamente distintos, com organizações sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas bastante diferenciadas (SANTOS, 1989, p. 191).

Figura 02: Divisão administrativa de Guiné-Bissau



Fonte: SILOM, 2019, p.15.

O país tem um clima tropical húmido e quente com duas estações distintas: a estação das chuvas, que se estende entre os meses de maio a outubro, e a estação seca, que se estende de novembro a abril.

Em Guiné-Bissau, apesar de sua pequena extensão territorial, encontra-se mais de 30 grupos étnicos e, por isso, é considerado um autêntico mosaico étnico-cultural. Cada grupo localiza-se num determinado território e apresenta a sua própria cultura e a sua própria língua. Tornando ainda mais complexo esse mosaico, ainda compartilha esse cenário sociolinguístico a *língua guineense*, que é resultado do contato entre línguas africanas e o português, como melhor será discutido na seção seguinte.

SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE GUINÉ BISSAU

A fim de se começar os apontamentos acerca da situação sociolinguística multilíngue de Guiné-Bissau, segue uma tabela que visa ilustrar a porcentagem de falantes das principais línguas que compõem o mosaico linguístico do país:

Tabela 01 - Principais línguas de Guiné-Bissau por porcentagem de falantes

Crioulo	44,31%
Balanta	24,54%
Fula	20,33%

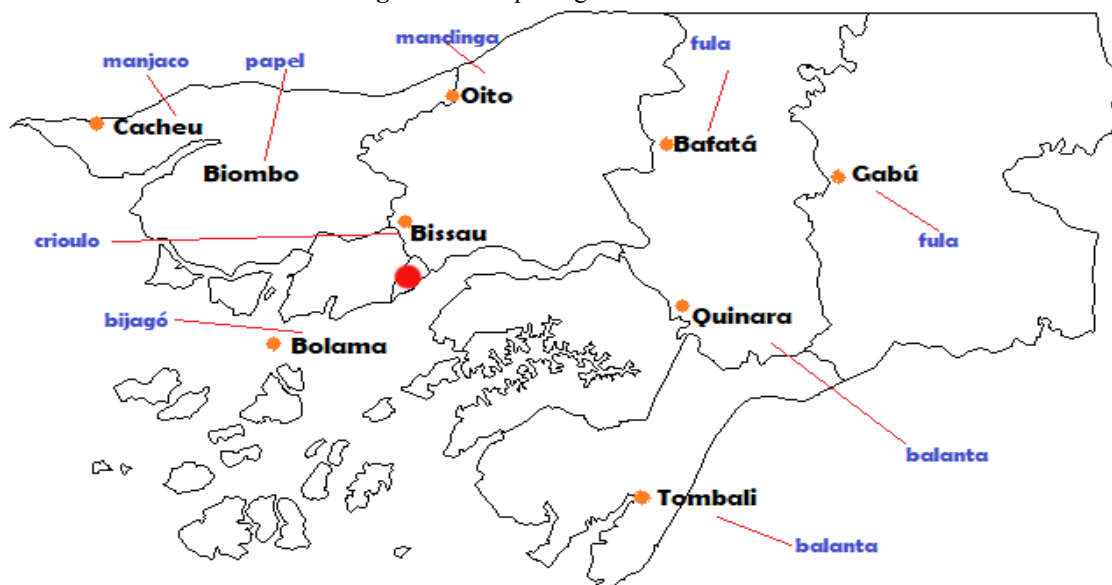


Português	11,08%
Mandinga	10,11%
Manjaco	8,13%
Papel	7,24%
Biafada	1,24%
Bijagós	1,96%
Mancanha	1,86%
Felupe	1,48%
Nalu	0,31%
Outras	0,05%


Fonte: SCANTAMBURLO, 2013, apud CA, 2015, p. 64-65.

Além dessas línguas apontadas por Scantamburlo (2013), há outras que são faladas por grupos menores de pessoas, tais como: Kobiana, Padjadinka, Djola, Sereres, Banhum, Nalú, Tandas, Baioté, Kassanka, Sussos, Djakankas, Maninka, Soninké, entre outras. Comumente, as línguas nativas são usadas nas zonas rurais, em comunidades onde concentram os seus falantes. Segundo Silom (2019, p.16), “além destas línguas, e devido à aproximação dos mercados financeiros e de fortes relações que o país tem com Senegal, Guiné Conacri e Gambia, o Inglês, o Francês e o Wolof também estão presentes no país”. A fim de melhor ilustrarmos a situação linguística do país, segue o mapa linguístico da Guiné-Bissau:

Figura 03: Mapa linguístico da Guiné-Bissau



Fonte: SILOM, 2019, p.17.



Conforme aponta a tabela 01, a *língua guineense* é falada por uma boa parte dos guineenses do país. Desde o processo de independência das décadas de 1960 e 1970, essa língua tem desempenhado uma função importante, pois é através dela que os povos de diferentes grupos se juntavam para lutar contra os colonizadores, assumindo-se como a língua majoritária de Guiné-Bissau. Ao longo do país, o *guineense* apresenta variações linguísticas, uma vez que seus falantes também falam outras línguas. “Por motivos de cunhos sociais, econômicos e geográficos, o crioulo apresenta diversificadas variações, desde os falantes que têm as línguas nativas como L1 e que trazem consigo aspectos de suas línguas para o crioulo [...]”. (CASSAMA, 2019, p.33). Conforme apontado na introdução, neste artigo, vamos limitar a apresentar três variedades de *guineense*, a saber: *guineense* aportuguesado, *guineense* com traços de balanta e *guineense* com traços de fula.

O *guineense* aportuguesado é uma variação do *guineense* falada no sector autónomo de Bissau, atual capital do país. Essa variedade apresenta algumas características do português, isso se percebe no seu vocabulário, assim como na sua fonética. De acordo com Couto e Embaló (2010, p.35), “o crioulo aportuguesado contém muitos empréstimos lexicais do português e, às vezes, até expressões inteiras nessa língua”. Assim, um falante de língua portuguesa não tem muita dificuldade de entender um falante de *guineense* *aportuguesado*. Entende-se que a maioria dos falantes dessa variedade são pessoas escolarizadas que, por terem um contato com o português desde os primeiros momentos escolares, essa língua passa a influenciar na sua variedade de *guineense*. Portanto, compreende-se que falantes dessa variedade apresentam muitos vocabulários comuns com o português e, inclusive, esses falantes tentam reproduzir uma fonética semelhante ao português europeu. É necessário considerar que muitos falantes dessa variedade são de família de status socioeconômico alto, ou seja, representam grupos privilegiados no país e, por isso, de modo geral, essa variedade tem desempenhado um papel de referência a essa sociedade.

Quanto à variedade de *guineense* com traços de balanta, os seus falantes encontram-se maioritariamente nas regiões de Quinará, Tombali e em algumas zonas de região de Cacheu. Faz-se fundamental enfatizar que a maioria das pessoas que vivem nessas regiões do país são de classes sociais desprivilegiadas, não possuindo muitas oportunidades de acesso à escolarização formal, pois o número de escolas nestas regiões é muito reduzido – em várias situações, os alunos encaram uma distância de quatro a sete quilômetros para se chegar à escola, o que representa um dos principais motivos de desistência dos estudos para muitos alunos.



Ainda acerca da variedade de *guineense* com traços de balanta, é importante destacar que a língua balanta é a única presente em todas as tarefas profissionais que atravessam o cotidiano desses falantes, seja na pesca, nas lavouras, seja nas cerimônias tradicionais como o *toca tchur*²⁹, *fanado*³⁰ (circuncisão), nas danças de *cussunde*³¹, *canta pó*³², entre outras. Portanto, a língua balanta passa a influenciar muito na prática da língua guineense das pessoas dessa comunidade. Essas influências apresentam-se na fonética e no léxico. Por exemplo: os *balantas* pronunciam a consoante “s” como “x”, consoante “p” como “b”. Dessa forma, para a palavra “Portugal” dizem “Bortugal”; para a palavra “sono” dizem “xono” etc. Quanto à influência do léxico, percebe-se o uso de termos *balantas* no *guineense*, como o termo “*sele bisonh*” que em guineense é “*pis sinhô*”, e em português “peixe pequeno”.

Por sua vez, a variedade de *guineense* com traços de fula é falada nas regiões de Bafatá e Gabú, províncias a leste do país. Essa variedade sofre influência da língua *fula*, cuja etnia é a mais numerosa nessas regiões. Isso é notório nos vocabulários e na fonética dessa variedade. Vale lembrar que, nestas regiões, não há universidades e, por isso, os alunos são obrigados a se mudar para a capital (Bissau), pois é o único local em que se encontra ensino superior no país. Esse cenário, afinal, revela a não preocupação do governo com as pessoas do interior.


Até o momento, preocupamo-nos em evidenciar os papéis sociais das variedades do *guineense* no cenário multilíngue de Guiné-Bissau. No entanto, ainda que brevemente, faz-se necessário apresentar o papel que a única língua oficial – a língua portuguesa – representa para o país. Conforme previamente discutido, em Guiné, após a conquista da independência, a língua portuguesa foi assumida como a língua oficial, assim, o seu uso tornou-se obrigatório nas escolas e em todas as instituições governamentais. Apesar disso, em território guineense, a lusofonia restringe-se ao sector autônomo de Bissau, principalmente na zona conhecida

²⁹ *Toca tchur* é uma cerimônia destinada a “contentar a morte” para que ela não volte a fazer mal aos familiares. Isso ocorre pois o povo balanta acredita que existe a vida após a morte. Assim, quando morre uma pessoa casada, os seus familiares devem realizar *toca tchur*, que é um rito para ajudar a alma do ente a chegar ao seu destino final.

³⁰ *Fanado* é uma cerimônia feita na mata, em que se celebra a última fase da juventude. Depois de um homem passar por esta cerimônia, ele está apto a se casar e a participar na tomada de decisão dos mais velhos na comunidade.

³¹ *Cussunde* é a despedida de fase de adolescente para adulto, portanto, organiza-se um desafio de dança para todos os jovens, de diferentes aldeias, que estão na altura de realizar a cerimônia. Nesse momento, eles apresentam o que aprenderam de dança durante toda a vida.

³² *Canta pó* é uma cerimônia realizada um ano antes do *fanado*, no qual decide-se se há condição para realizar o *fanado*. Nessa ocasião, também os jovens com condição de ir ao *fanado* participam no desafio de música, no qual os participantes são jures, ou seja, quem arrastar mais pessoas para seu lado é considerado vencedor da cerimônia.



como praça de Bissau e, por isso mesmo, há pouca percentagem de guineenses que possuem o português como sua língua materna.

Ainda que o português seja obrigatório nas escolas e instituições, raramente é utilizado fora das salas de aulas e, nas instituições, fora de um contexto formal, ou seja, o português é empregado apenas em contextos como discursos presidenciais, na televisão e no rádio. Acerca dessa limitação de uso, Cassama (2019, p.27) afirma que “diante da imposição da Língua Portuguesa, o povo resistiu culturalmente e rejeitou a língua do dominador, a qual ocupa um espaço reduzido no cenário linguístico do país.”

Por sua vez, o *guineense* é a língua falada pela maior parte da sociedade, conquanto não seja língua oficial do país. A verdade é que os guineenses apresentam um amor-próprio ao falar a língua guineense. Tal é a verdade dessa afirmação que Intumbo (s/d) argumenta que “na emigração e em Portugal concretamente, onde se esperaria que a comunicação interguineenses se fizesse em português, poucos guineenses o fazem. É reservado normalmente para as situações formais [...]”. Com isso, podemos admitir que a política linguística levada a cabo pelo Estado guineense, que legitima o português como a única língua oficial, pode ser motivo de enfraquecimento escolar no país. Conforme Cá (2019, p.43), “é importante que as políticas linguísticas sejam elaboradas com muito cuidado, pensando a real situação das populações onde vão ser aplicadas, a fim de garantir uma pedagogia culturalmente sensível”. O português em Guiné-Bissau é classificado como a língua das elites, por isso que os seus falantes são tidos como filhos de ministros ou de empresários que vivem no exterior do país.

EDUCAÇÃO E CULTURA: SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E PERSPECTIVA DECOLONIAL EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Em Guiné-Bissau, pode-se considerar que o processo de colonização teve início por volta do século XVI. Tratou-se de um longuíssimo período colonial que, conquanto permeado por diversas iniciativas populares de insurgência aos colonizadores portugueses, terminou em função da guerra liderada pelo PAIGC. Em 1973, portanto já na segunda metade do século XX, Guiné-Bissau declarou-se oficialmente independente de Portugal. Assim, em 1974, a República de Guiné-Bissau torna-se a primeira ex-colônia portuguesa a ter sua independência reconhecida.



Enquanto as águas do lado de lá do Atlântico estavam banhando um país em guerrilha por sua independência, as águas do lado de cá vivenciavam uma ditadura militar, em que a sua intelectualidade (artística, política, educadora) era impedida de expor seus pensamentos críticos e libertários e, justamente em função deles, se via presa e/ou exilada. Nesse contexto de exílio, por volta de 1975, Paulo Freire e sua esposa Elza Freire, diversas vezes, visitaram Guiné-Bissau a fim de colaborarem com a implantação dos Círculos de Cultura, os quais visavam alfabetizar jovens e adultos do país em processo de reconstrução pós-independência³³.

Conforme já mencionado, as experiências vivenciadas por Paulo Freire em Guiné-Bissau são relatadas no livro *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo, publicado em 1978. Nesse texto, Freire revela a sua sensibilidade de educador: alguém sempre disposto a aprender! Suas observações revelam ao leitor que, por mais que ele e sua esposa estivessem dispostos a compartilhar a experiência brasileira de Angicos, em terras guineenses, eles tinham muito a aprender, sobretudo acerca daquela cultura e da iniciativa popular de reconstruir um país, em que a leitura e o trabalho tornavam-se força motriz para a emancipação do homem³⁴. Nesse sentido, são relevantes os seguintes comentários de Freire:

O que a observação da prática nos Círculos de Cultura revelou é que, apesar dos desacertos, os seus participantes, alfabetizando e animadores, *se achavam engajados num trabalho preponderantemente criador*. Em algo mais que simplesmente aprender e ensinar a ler e a escrever. E isto é que era fundamental (FREIRE, 1978, p.27 – grifos nossos).


Na verdade, nos achávamos envolvidos, com as equipes nacionais, num ato de conhecimento, no qual, tanto quanto elas, devíamos assumir o *papel de sujeitos cognoscentes*. O diálogo entre nós e as equipes nacionais, mediados pela realidade que buscávamos conhecer, era o selo daquele ato de conhecimento. *Seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também*. (FREIRE, 1978, p.35 – grifos nossos).

E enquanto os via e os ouvia falando com a força de suas metáforas e a ligeireza de movimentos de seus corpos, pensava nas possibilidades inúmeras que se abrem, com essas *fontes culturais africanas, a uma educação libertadora*. (FREIRE, 1978, p.57 – grifos nossos).

Segundo Paulo Freire, a partir de suas experiências nas tabancas (aldeias) e nos diversos quarteis portugueses reconfigurados como locais em que uma educação popular ia

³³ A fim de se compreender melhor o ideal de alfabetização de adultos preconizado pelo PAIGC em contexto pós-independência e a contribuição oferecida por Paulo Freire, cf. COSTA, Larissa Magalhães. *Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau*. Dissertação (Mestrado em História Comparada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

³⁴ Faz-se importante destacar que o processo inicial de reconstrução popular do país foi interrompido pelas diversas guerras civis que se sucederam após 1980 e pela abertura do país ao Fundo Monetário Internacional, que diretamente intercedeu nas leis nacionais da educação.



sendo concretizada, o ideal de educação perpassa o desejo de solidariedade social, de modo que aquilo que for sendo ensinado e aprendido possa se traduzir em experiências que contribuam para toda a comunidade:

Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade (FREIRE, 1978, p.40).

A partir dessa reflexão, inferimos que o objetivo de uma educação pautada na emancipação de mulheres e de homens de uma dada sociedade não é o de estabelecer primazia de uma cultura sobre outra – objetivo fundamental da educação colonial portuguesa implementada tanto no Brasil, quanto em Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde (e também em Timor Leste, Goa, Macau). Em todos esses locais, paulatinamente, foi sendo ensinado que os valores europeus, culturais e linguísticos, mas também econômicos e religiosos, eram muito mais valiosos do que os praticados pelos diversos povos que habitavam nesses territórios antes da invasão portuguesa. Assim, as consequências desse processo de alienação cultural são sentidas até os dias de hoje, haja vista que a independência política já foi conquistada nessas nações, mas a independência econômica e, sobretudo cultural, será conquistada pelas futuras gerações em função de muitas “lutas epistemológicas”.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial – cuja referência fundamental é Catherine Walsh – se propõe a oferecer possibilidades de se ler o mundo criticamente e de se fazer as intervenções necessárias na busca por transformações, sem, com isso, negar a história e a subjetividades dos povos que vivenciaram lutas de resistência e de afirmação de suas humanidades. Ao estabelecer suas aproximações entre a lógica decolonial e possibilidades pedagógicas, Walsh (2013) remete-se a Paulo Freire e a outros educadores populares que já realizavam pedagogia crítica. Portanto, pedagogia, nesse caso, não é entendida em seu sentido instrumental de ensino e de transmissão de conhecimentos em espaços apenas escolares. “Pelo contrário, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação”³⁵. (WALSH, 2013, p.29).

³⁵ Original em espanhol: “Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogia se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (WALSH, 2013, p.29).



Inspirados nessa forma freiriana de se compreender a educação, particularmente empenhados em considerar outras possibilidades de se realizar a educação linguística em Guiné Bissau, nesse artigo, dedicamo-nos a refletir acerca das variedades linguísticas do *guineense* que permeiam o contexto sociolinguístico de Guiné-Bissau. Ademais, por meio das entrevistas que realizamos, temos o intento de refletir sobre as formas de aquisição dessa língua, sobre os valores socioculturais e identitários que subjazem cada uma dessas variedades e, ainda, sobre a interrelação entre as variedades do *guineense* e a língua portuguesa nesse contexto.

Acreditamos, de forma geral, que a professora e o professor, no contexto escolar, devam considerar a diferença cultural de alunas/os e estimular um processo de autoconfiança a elas e a eles. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional tem se consolidado como uma área do saber em que muitas/os pesquisadoras/es se empenham para desconstruir esta nefasta crença de superioridade de algumas variedades linguísticas em detrimento de outras que agrava as desigualdades sociais (dessa forma, apesar de se tratar de uma reflexão sobre a educação que conta com a maioria de pesquisadoras/es brasileiras/os, não deixa de ser pertinente aos demais países de língua oficial portuguesa). De acordo com a Sociolinguística Educacional, a promoção de uma *pedagogia culturalmente sensível* pode representar uma importante contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem. A intenção é, portanto,

criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares (BORTONI-RICARDO 2005, p.128).

Essa pedagogia se propõe a legitimar a variação linguístico-cultural dos alunos e, a partir desse processo de legitimação, ampliar o seu repertório linguístico. Por isso, as/os professoras/es são incentivadas/os a serem mais sensíveis em conscientizar os alunos sobre as diversidades culturais e mostrar que a fala de cada um é autêntica e válida.

Até o momento, dedicamo-nos a apresentar os alicerces teóricos desse artigo que contam preponderantemente com a inspiração de Paulo Freire, particularmente a partir de *Cartas a Guiné-Bissau* (1978). Ademais, ainda nos inspiram teoricamente a lógica proposta pela pedagogia decolonial (Walsh, 2013) e pela Sociolinguística Educacional, de modo geral, e mais especificamente, pela Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2005). A partir de agora, será apresentado o percurso metodológico empenhado para a realização das entrevistas e será proposto um breve debate acerca dos comentários feitos pelas entrevistadas e pelos entrevistados acerca de suas variações linguísticas do *guineense* e do processo de escolarização a que foram submetidos em Guiné-Bissau.




EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM GUINÉ-BISSAU CONTEMPORÂNEA: TRÊS VARIEDADES DO *GUINEENSE* EM PAUTA

Este trabalho apresenta, como preocupação central, a educação linguística que tem ocorrido em Guiné-Bissau em tempos pós-independência. Para isso, pautamo-nos nos exemplos de Paulo Freire, para quem a riqueza cultural (e linguística) representa um elemento por meio do qual os diferentes povos são constituídos e, assim sendo, identificados. Considerando, portanto, a riqueza cultural e linguística do povo guineense contemporâneo, essa pesquisa detém-se em compreender como falantes de três variedades do *guineense* obtiveram a sua educação linguística e quais são as dificuldades que apresentam em termos socioculturais.

A fim de se levar a cabo esse intento, a presente pesquisa contou com três passos fundamentais. Inicialmente, fizemos a revisão bibliográfica, sobretudo a partir do levantamento de informações ligadas à Sociolinguística Educacional. Ademais, revisitamos vários conteúdos na *internet*, particularmente sobre a obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire, que foi o centro de atenção do nosso trabalho.

O segundo passo consistiu em uma investigação empírica com falantes da língua *guineense* provenientes de diferentes regiões de Guiné Bissau. Com esse propósito, aplicamos um questionário que se debruçou sobre a aprendizagem da língua *guineense* e da língua portuguesa no país em questão. A partir das entrevistas, procuramos compreender as dificuldades que os falantes de três variedades de *guineense* (aportuguesado, com traço de fula e com traço de balanta) apresentam em aprender o português. O nosso questionário foi estruturado a partir de um total de nove perguntas, sendo que as cinco primeiras foram dedicadas à compreensão do perfil social do entrevistado, ou seja, inquiriu-se acerca da idade, do grupo étnico, da região de nascimento, do local de residência atual e sobre questões relativas aos estudos. Por sua vez, as quatro últimas perguntas foram relativas a temas linguísticos, isto é, abordaram-se questões acerca da língua materna, do contexto de aprendizado do *guineense* e da língua portuguesa, de possíveis dificuldades que envolveram esse processo e de possíveis experiências com o preconceito linguístico.

Convém ressaltar que as entrevistas foram de forma virtual, via WhatsApp, através de gravação de áudio, e todas as questões foram feitas em língua *guineense*, a fim de facilitar o processo de intercompreensão entre entrevistador e entrevistadas/os. A seleção dos nossos colaboradores se deu a partir de um método abordado por Milroy (2007) que ganhou público



como “amigo do amigo”. Conforme Milroy, esse método foi iniciado por John Gumperz e fundamenta-se em coletar as informações a partir de um grupo de pessoas já conhecido. Portanto, a partir de seus amigos, outros colaboradores são convidados até atingir o número desejado. A finalidade desse modelo de pesquisa é o de permitir que o diálogo entre entrevistador e entrevistado tenha uma possibilidade de acontecer de uma forma mais livre.

Assim sendo, a partir de conversas feitas com os colaboradores guineenses desta pesquisa, passamos ao terceiro passo, a saber: esboçar algumas conclusões, a fim de contribuir com o estabelecimento de um panorama sociolinguístico de Guiné-Bissau e com reflexões acerca da educação linguística do país, valorizando a sua diversidade socio-linguístico-cultural, a exemplo de Paulo Freire. Contudo, conforme já salientamos, a língua *guineense* costuma ser tratada, de modo geral, de maneira homogênea, ou seja, como se todos os falantes dessa língua gozassem do mesmo prestígio sociocultural. Acerca disso, é importante salientar que, assim como todas as línguas humanas – haja vista o pressuposto fundamental da Sociolinguística –, a *língua guineense* é passível de sofrer variação e mudança. Desse modo, nesse artigo, enfatizamos três variedades linguísticas do *guineense* – como foi dito anteriormente, são elas o *guineense aportuguesado*, o *guineense com traços de fula* e o *guineense com traços de balanta*. Desde já, sublinhamos que, muito embora tenhamos colocado ênfase nessas três variedades, outras existem sendo praticadas no país, na medida em que já destacamos o mosaico sociolinguístico que há em Guiné-Bissau.

No que se refere, inicialmente, à variedade de *guineense aportuguesado*, na medida em que boa parte de seus falantes nasceram e tiveram sua infância e adolescência no Setor Autônomo de Bissau, capital do país, essa variedade é tida como primeira língua dos falantes. Isto é, a variedade linguística do *guineense aportuguesado* é, diferentemente das demais, língua materna da maioria de seus falantes, sendo praticada em âmbito doméstico e familiar, por isso, evidencia uma maior fluência por parte de seus utentes quando comparado às demais variedades. Para comprovar essa afirmação, seguem os depoimentos – muito parecidos – de três entrevistadas que falam a variedade de *guineense* aqui em questão:

(LA/GA)³⁶ “Eu aprendi crioulo³⁷, em casa, com os meus pais. É a minha língua materna. Aprendi crioulo em casa com os meus pais desde os primeiros tempos que eu comecei a falar, ou seja, é a minha língua materna.”

³⁶ Para compreender o código utilizado nesta pesquisa, considerem que a primeira sílaba refere-se às iniciais dos entrevistados, cujas identidades estão omitidas em função de princípios éticos; após a barra, a sílaba subsequente refere-se à variedade da língua guineense, ou seja, GA identifica *guineense aportuguesado*; GF, *guineense com traços de fula*; e, por fim, GB, *guineense com traços de balanta*.

³⁷ Muito embora, neste artigo, tenhamos feito a escolha de identificar a língua mais falada em Guiné-Bissau como *língua guineense*, respeitamos o fato de que os entrevistados, via de regra, chamam-na por “crioulo”.



(CI/GA) “Eu aprendi a falar o crioulo com os meus pais. Crioulo é a minha primeira língua. Depois com meus amigos na rua. Neste caso, eu considero que o crioulo é a língua materna, a minha primeira língua.”

(FE/GA) “Eu aprendi falar crioulo em casa com os meus pais. É a primeira língua que eu aprendi falar. O crioulo é a primeira língua que aprendi falar”

De modo geral, o *guineense aportuguesado* costuma representar a variedade de prestígio dentre os falantes dessa língua. Conforme anteriormente destacado, os falantes dessa variedade não costumam ser alvo de preconceito linguístico³⁸ ao expressarem-se em *guineense*, como é possível observar a partir dos seguintes depoimentos:

(FE/GA) “Em nenhum momento, não sofri preconceito linguístico, tanto do crioulo como do português, porque nas duas línguas eu me esforço bastante para não cometer erros”.

(LA/GA) “Do que eu estou lembrando, nunca sofri preconceito linguístico. Em algum momento, eu já tive vergonha de falar português na turma, mas não sofri preconceito linguístico”.

De modo semelhante, ocorre a situação de aprendizado em língua portuguesa a que são submetidos os falantes da variedade de *guineense aportuguesado*. Conforme será possível perceber, os colaboradores dessa pesquisa, que apresentam essa variedade como língua materna, referem-se ao fato de sentirem dificuldade em aprender o português. Entretanto, ao se considerar que muitos falantes têm a oportunidade de ter contato com essa língua em casa e por intermédio da mídia desde a mais tenra idade, trata-se de uma língua bem mais familiar do que quando comparado aos falantes de outras variedades de *guineense*. Seguem os comentários acerca do aprendizado de língua portuguesa dos falantes da variedade de *guineense aportuguesado*:


(LA/GA) “Eu aprendi português em casa, com os meus pais, mas de forma superficial. Porque só aprofundi depois que eu comecei a ir à escola. Na verdade que o português foi difícil para mim. Até hoje eu me considero uma pessoa incompleta em falar português.”

(CI/GA) “O meu pai comunicava comigo em português. Portanto, eu considero que comecei a aprender em casa. Só que aprofundi na escola. E foi difícil, difícil, muito difícil aprender português, porque não é a minha primeira língua. Com certeza, até no momento, eu tenho muita dificuldade em falar português.”

(CI/GA) “Na verdade, português eu poderia ter um domínio a mais do que tenho hoje. Só que eu sentia vergonha de conversar no meio dos colegas, amigos, porque parecia que eu tava me exibindo, né... me exaltando.”

(FE/GA) “Eu aprendi falar português em casa, porque durante a minha infância eu assistia televisão. O meu pai comunicava comigo em português, assim como a minha irmã. Isso me fez assimilar o português. Eu conversava com ele em português. Só que aprofundi mais na escola. Mas eu acho que até hoje tenho algumas dificuldades

³⁸ **Preconceito linguístico:** “Numa perspectiva lexicográfica, o termo *preconceito* se define como julgamento carente de ‘fundamento crítico’, ‘formado *a priori*’, ou seja, sem a devida observação (Houaiss, 2001:2.282). Nessa perspectiva, pode-se refinar a análise, introduzindo a noção de *transferência* – no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta.” (LUCCHESI, 2015, p.20).



em falar português, porque não é a minha língua materna, ou seja, não é a minha língua do dia-a-dia, o que me faz cometer alguns erros.”

No que se refere à variedade de *guineense com traços de fula*, é possível identificar, como vimos, um maior número de falantes nas regiões de Bafatá e Gabu; ao passo que há uma maior quantidade de falantes de *guineense com traços de balanta* nas regiões de Quinara, Tombali e em algumas localidades de Cacheu. Convém destacar que, de maneira geral, nessas regiões, as escolas de educação básica encontram-se muito distantes das residências das pessoas. Esse quadro é agravado ao se considerar as pessoas que residem nas tabancas (aldeias) mais distantes dos centros urbanos. Nesse sentido, a distância entre o local de residência e a escola tem se consolidado como um importante ponto na decisão acerca do abandono escolar em Guiné-Bissau.

Além da distância, outros fatores interferem no abandono escolar, entre os quais podemos destacar a ambição de emigração dentre os jovens, principalmente na zona leste (Bafatá e Gabú). Percebe-se muita fuga dos jovens que abandonam os seus estudos com destino à Europa, para uma busca de melhoria de vida. Essa ideia da emigração, muitas vezes, é sustentada pela ilusão de se conhecer a Europa. Outro motivo que podemos sublinhar é falta de condição financeira, pois há jovens com vontade de estudar, mas devido à dificuldade econômica e financeira dos familiares, acabam por abandonar os estudos sem vontade própria. A situação financeira também interfere quando um jovem do interior termina o ensino médio e não tem parente no capital para lhe acolher e nem condição financeira para pagar aluguel, uma vez que todas as Universidades estão centralizadas na capital. Portanto, viabilizaria o acesso ao ensino superior quando houver universidades mais próximas dos estudantes. Ademais, podemos ainda destacar como motivo para o abandono escolar o casamento, sobretudo quando estamos a nos referir aos moradores das aldeias mais distantes. Com o casamento, a pessoa ocupa-se com as tarefas de casa e com atividades que oferecem resultados financeiros imediatos, como um modo de manter a sustentabilidade familiar. Assim sendo, o comércio, a mecânica e a agricultura são as profissões preferidas pelos jovens para manter esse sustento familiar.

Para além disso, a educação linguística das crianças desses setores pode também ser um fator que interfere sobremaneira na decisão de manter-se nos estudos. Assim sendo, é válido observar o percurso linguístico de alguns desses falantes. No que se refere aos falantes das variedades de *guineense com traços de fula* e de *guineense com traços de balanta*, eles não têm essa língua como materna, na medida em que justamente a língua fula e a língua



balanta, respectivamente, são as primeiras línguas dessas pessoas, de modo geral. Isso pode ser comprovado a partir dos depoimentos de alguns entrevistados:

(TC/GF) “Aprendi a falar crioulo junto com os meus pais. E a língua fula é a minha primeira língua que eu aprendi a falar”

(AL/GF) “Aprendi crioulo depois de muito tempo e apresento dificuldade de aprender essa língua e foi difícil também para mim, porque não é a língua que eu cresci falando. Pois a língua que você não aprendeu desde infância, você apresenta dificuldade. Eu não apresento dificuldade de falar fula. Na minha comunidade é difícil você encontrar pessoa que fala crioulo. A minha primeira língua é fula, é a língua em que eu aprendi com meus pais. Depois aprendi o crioulo, como minha segunda língua.”

(SI/GB): “Depois aprendi crioulo como a minha segunda língua em 1995. Minha primeira língua que aprendi falar é a minha língua materna, que é balanta.”

(DO/GB): “Nessa aldeia tinham pessoas do grupo étnico balanta o que fez eu ter balanta como primeira língua. Por exemplo, a aldeia onde cresci é ocupada mais pelos balantas. Então, a primeira língua que eu escutei, que meus pais falam comigo, é balanta. Depois, na juventude, voltei para Bafatá. Ali aprendi crioulo como segunda língua. O crioulo não é falado em todas as regiões de Guiné-Bissau. Aliás, eu entendia tudo de crioulo. Meus primos, durante as férias, sempre vão para essa aldeia. Eles se comunicavam em crioulo. Eu não sabia crioulo, mas entendia tudo o que eles falavam. Eles falavam comigo, mas eu não sabia responder. Eu respondia em balanta. Mas depois que eu voltei pra Bafatá, eu comecei a falar um pouco de crioulo até que eu aprendi e hoje eu me comunico em crioulo.”

A partir do depoimento de AL/GF, podemos compreender o fato de que nem todo guineense fala a *língua guineense*, tal como a tabela 01 já havia antecipado (44,31% da população era falante dessa língua no ano de 2013). Fundamentalmente, esses falantes encontram-se nos grandes centros urbanos. Muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de praticar a língua *guineense* no seio familiar, aprendem-na, posteriormente, quando passam a frequentar a escola ou outra associação social. Por vezes, tal como demonstrado pelo depoimento de DO/GB, a língua *guineense*, conquanto não seja praticada com frequência nas aldeias, pode ocorrer a partir do contato com ela, de maneira esporádica, em função da visita de parentes.

Na medida em que as variedades de língua *guineense com traços de fula* ou com *traços de balanta* não se constituem língua materna dos falantes, as crianças em idade escolar enfrentarão contundentes dificuldades linguísticas. Esse quadro se mostra complexo haja vista que crianças de diferentes aldeias – e, portanto, falantes de línguas diferentes – encontram-se em escolas cuja língua oficial é a portuguesa. Desse modo, a *língua guineense* assume a função de língua franca, ou seja, a língua de comunicação mais ampla em contextos multilíngues. No caso de muitos guineenses que não falam, até a idade escolar, nem português nem *guineense*, a escola constitui-se um verdadeiro desafio linguístico. Acerca do aprendizado obrigatório do português, seguem os depoimentos de alguns entrevistados:



(TC/GF) “Aprendi a falar português na escola. Foi difícil quando eu estava aprendendo porque não é a minha língua materna. Assim como tenho dificuldade em comunicar em crioulo. Até hoje eu tenho enorme dificuldade em comunicar nessa língua [português].”

(SI/GB): “Português é a terceira língua que eu aprendi falar na escola. Mas até hoje eu apresento enorme dificuldade em comunicar nessa língua, porque não é minha língua materna. Eu tenho ainda algumas dificuldades. E hoje estou morando aqui no Brasil, no interior de São Paulo.”

(DO/GB): “Português é a terceira língua que aprendi a falar. Depois que eu comecei aulas no ensino primário, aprendi um pouco de português. Só que eu não sabia me comunicar nessa língua. Eu não terminei nem o ensino médio e viajei pra Cabo Verde, onde aprofundei um pouco no português, mas com alguma dificuldade. Em Cabo Verde, eu me comunicava em crioulo, mas era um crioulo diferente. Hoje falo fluentemente em português porque tô morando em São Paulo e casei com uma brasileira, o que me faz comunicar em português todos os dias. Hoje tenho mais facilidade em comunicar em português. Mas ainda tenho dificuldade porque não é a primeira língua que eu aprendi a falar.”


A partir do depoimento de DO/GB, compreendemos que, muito embora o português fosse utilizado em contexto escolar, ele apresentava dificuldades em se comunicar nessa língua – muito possivelmente, a escola se constituía, para ele, como o único espaço social em que tinha a oportunidade de ouvir e de praticar essa língua, o que resulta em um contexto muito restrito de uso. Desse modo, é importante suscitar a reflexão acerca da educação linguística em português como um fator de motivação ou de frustração ao aprendizado, na medida em que os estudantes guineenses fazem exames acerca de conteúdos referentes às ciências, à história, à matemática, em uma língua cujo domínio é muito diferente em função da região de residência e da situação linguística familiar.

Além disso, é preciso considerar que os falantes de *guineense com traços de fula* e de *guineense com traços de balanta* referem-se ao fato de que são, constantemente, alvo de preconceito linguístico, tanto em momentos em que estão falando em *guineense*, quanto quando a língua em uso é o português. Conforme atestado por muitos pesquisadores, dentre eles destaca-se Lúcia Cyranka (2015), a avaliação negativa atribuída à variedade linguística dos falantes diretamente afeta seus processos de autoestima, de aprendizado e, por conseguinte, de socialização. Assim sendo, nesse contexto, seguem alguns depoimentos de falantes das variedades aqui em questão:

(TC/GF) “Sobre preconceito linguístico eu sofri muito e ainda estou sofrendo, porque eu não sei falar bem o crioulo assim como o português. Às vezes, sinto vergonha de conversar no meio de pessoas não conhecidas.”

(AL/GF) “Quanto ao preconceito linguístico eu não sofri muito, porque eu era um menino respeitoso e obediente. Foi o que me ajudou ter menos preconceito com meus próximos. Mas há muitos casos que já sofri por ser do interior. Por fazer parte de um grupo de pessoas considerados *pataqueiros*, que não sabem falar o crioulo.”

(SI/GB) “Sempre as pessoas corrigiram o meu crioulo. Sabe, nós do interior, quando mudamos para a capital, as pessoas da capital julgam que nosso crioulo é errado, porque não sabemos falar o crioulo que eles falam. Portanto, sempre sofri



preconceito linguístico. E até hoje, aqui no Brasil, os meus colegas guineenses cometem preconceito linguístico comigo.”


Conforme os três depoimentos destacados apontam, o preconceito linguístico vivenciado por esses falantes é contínuo e não episódico. Isto é, ao longo de toda a vida dessas pessoas, elas convivem com processos de deslegitimação de sua variedade linguística. Tanto AL/GF quanto SI/GB destacam que o preconceito linguístico por eles vivenciado está diretamente associado ao fato de que não são falantes associados com a *variedade aportuguesada do guineense*, ou seja, não são falantes da capital do país. Nesse sentido, os traços de fula e de balanta atribuem a essas duas variedades do guineense associações com um interior reconhecido como “pataqueiro”, isto é, onde vivem pessoas que não se adaptam aos modos urbanos, seja em seu jeito de se vestir, de se comportar, seja no modo de se expressar linguisticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Paulo Freire nos inspirou (1978, p.09), a cultura guineense é, até hoje, muito rica – já que os colonizadores, ainda que tenham se esforçado muito, não conseguiram matá-la. Essa riqueza cultural naturalmente perpassa as diferentes expressões linguísticas do país, em fula, em balanta, em português, em *guineense aportuguesado*, em *guineense com traços de fula*, de balanta etc. Entretanto, é herança colonial, que se mantém até os dias de hoje, a ideologia de que são apenas legítimas a língua portuguesa, em primeiro lugar, seguida da variedade de *guineense aportuguesado*.

Assim sendo, retomando o que foi anteriormente discutido, a colonização das mentes se mantém ativa em Guiné-Bissau, quando o tema em debate é o contexto sociolinguístico do país. Esse processo afeta diretamente a escolarização dos estudantes, como os depoimentos comprovaram, pois há melhores oportunidades àqueles falantes das variedades do *guineense aportuguesado* do que das demais variedades que se encontram em regiões do país mais distantes de Bissau.

Nesse sentido, a todos aqueles que se afastam da variedade europeia da língua portuguesa recai o preconceito linguístico em Guiné-Bissau. Na medida em que as normas prestigiadas se constituem herança da lógica colonial, que valoriza os saberes de um grupo hegemônico e silencia os saberes de grupos historicamente subalternizados, é imperioso repensar as responsabilidades sobre o que se convencionou chamar de *fracasso escolar*.



Acerca disso, Magda Soares, em *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2017), assevera:

A escola, quando inserida em sociedades capitalistas, assume e valoriza a cultura das classes favorecidas; assim, o aluno proveniente das camadas populares encontra nela padrões culturais que não são os seus, e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. (...) Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências (SOARES, 2017, p.24-25).

Assim sendo, problematizar as variedades linguísticas do *guineense*, como esboçamos nesse artigo, faz-se necessário a partir da lógica de que, linguisticamente, todas as variedades são culturalmente legítimas. Desse modo, o preconceito linguístico provém de uma herança colonial, que se perpetua na sociedade guineense, sem perpassar por uma análise crítica. Como vimos, Paulo Freire (1978) nos ensina que o objetivo fundamental da educação é a liberdade. Nesse sentido, entendemos que a pedagogia decolonial tem uma contribuição oportuna a oferecer à sociedade guineense, na medida em que a escolarização linguística pode ser ofertada de um modo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 02. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.


CÁ, Segunda. **O ensino do português e o preconceito linguístico com relação à variedade guineense do português em Bissau.** Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

CÁ, V. J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASSAMA, Victor. **Entre variações linguísticas e preconceito: uma discussão sobre o crioulo guineense.** Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

COSTA, Larissa Magalhães. **Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau.** Dissertação (Mestrado em História Comparada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COUTO, Hildo Honório e EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, N° 20, 2010 (Brasília).



CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível?. In.: ZILLES, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

INE (Instituto Nacional de Estatística guineense). Disponível em < <http://www.stat-guinebissau.com/>>. Acesso em 07 novembro 2018.

INTUMBO, Incanha. **Situação sociolinguística da Guiné Bissau**. Disponível em < http://didinho.org/Arquivo/SIT_LING_GB_Incanha.pdf>. Acesso em 03 maio 2019.

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, M. dos. Guiné-Bissau: a formação da Nação In: **A Construção da Nação em África: os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**. Colóquio INEP/ CODESRIA/UNITAR. Bissau, INEP, 1989, p. 188-197

SILOM, D. A. **Considerações sobre a percepção da língua portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau**. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



CAPÍTULO 24

A FEBRE DOS MEMES NA POLÍTICA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO UM NOVO TERMOMETRO

Ricardo Santos David - UNIP - UCAM/RJ - UNIATLÁNTICO - IESLA - FCU/EUA - Especialista em Conteúdo Pedagógico Editorial - Formação de Professores, Redator, Revisor de Textos, Autor de Material Didático, Professor Universitário, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional

RESUMO


O presente artigo científico pretende realizar uma análise inicial sobre o papel da indústria do entretenimento na mídia no que concerne à construção de novas formas de linguagem na contemporaneidade. A partir tema propomos uma análise ideológica, sociedade, política ao ser referir as ferramentas utilizadas cotidianas e ganham grande repercussão internacional. Fundamental para leitor perceber como um acontecimento político aqui analisado pela internet ganha grande repercussão nos principais Jornais do país e Exterior. Chama atenção o fato por ocorrer em um ano político, ou seja, depois virar alvo de questões ligadas à religião. Por fim, uma opção devida a grande repercussão algo ou alguém foi desmascarado (a) vira por opção um filme. A proposta deste trabalho é apresentar a dimensão teórica dos memes como chave para compreensão do processo político contemporâneo. Pautado por um duplo interesse imediato, este artigo propõe: (a) apresentar o meme como categoria capaz de lidar com problemas multifacetados na ordem do debate político e religioso; e (b) discutir o potencial do meme como artefato retórico e persuasivo. Dessa forma, buscamos tecer aproximações e distanciamentos com categorias de uso comum ao campo da Comunicação Política. Para alcançarmos este objetivo, nos fiamos em um estudo exploratório sobre os memes políticos publicados nas Redes Sociais durante os debates eleições municipais e presidenciais televisionados nas eleições de 2016, 2018 e 2020. Com base nos dados coletados, empreendemos uma análise de conteúdo que procurou discutir a apropriação da linguagem dos memes pela propaganda política e as campanhas eleitorais na internet. Depois utilizadas em outros veículos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Marketing Política; Ciências Religião; Estratégias leitura; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as formas de falar, agir, pensar e se relacionar sofrem influência direta universo da mídia, sofrendo um agendamento feito com base na repetição de ícones da linguagem da diversão promovida pelos diversos suportes midiáticos: Na mídia impressa, radiofônica e audiovisual, os bordões se na internet os memes, que foram os objetos desta análise. O texto abaixo vamos analisar frase de repercussão internacional. Seja área comunicação, linguagem, sociedade e causas e consequências.

Os memes da internet têm como principal objetivo divertir os internautas. Geralmente, são criados por amadores e possuem uma qualidade estética precária. Por possuírem uma



essência humorística, os memes de internet são frequentemente taxados de cultura inútil e inseridos na categoria digital trash.

Para alcançarmos este objetivo, nos fiamos em um estudo exploratório sobre os memes políticos publicados no Twitter durante os debates presidenciais televisionados no primeiro turno das Eleições 2018. Não ficarem em um único período de estudo. Iremos analisar fatos políticos em 2016 e outros anos importantes, como fonte de informação para leitor do texto.

Com base nos dados coletados e codificados pelo grupo de pesquisa, procuramos discutir a apropriação da linguagem dos memes pela propaganda política e as campanhas eleitorais na internet. O artigo procura responder ao seguinte palíndromo: Pode o meme político ser compreendido como uma forma de propaganda? Pode a propaganda política ser interpretada como um meme? Os símbolos dos Memes são considerados verdadeiros? Podemos usar um memes em Programas de Televisão? Um meme interfere em questões políticas e religiosas? Pode interferir na vida de uma pessoa? De uma cidade? Um país? Tem benefícios ao usarmos um Meme em Jornais? Quais são esses benefícios? O que é descoberto pelo leitor ou telespectador que vê uma imagem na internet muita circulada agora nos principais Jornais do Brasil e Exterior? Como explicar esse acontecimento? Objetivamos ainda discutir quais as principais mudanças na propaganda eleitoral para a internet, enfatizando de modo particular as peças visuais construídas pelos comitês partidários, pelo comando de campanha, pela militância ou por grupos apócrifos, e que circularam nas mídias sociais entre os internautas.

Nossas hipóteses são de que: O marketing político vem incorporando gradativamente a linguagem dos memes de internet na criação de peças publicitárias para divulgação de propostas dos candidatos ou difamação dos adversários; em sentido oposto, os memes políticos de caráter persuasivo atuam no sentido de fagocitar a retórica própria das campanhas para a produção e disseminação.

Ao longo deste trabalho, no entanto, buscaremos constatar que esse tipo de conteúdo possui características de sociabilidade e de humor, que podem ser analisadas de uma maneira mais aprofundada.

É comum ouvirmos, vermos, lermos e usarmos todos os dias frases e palavras que surgem através dos meios de comunicação os famosos bordões tais como o: “**Todos estão na minha mão com cú na mão!**”, por exemplo.

Vemos nos principais Jornais do Brasil e Exterior, jornalistas fazendo gestos com as mãos, como um sinal simbolizando certo medo, algo de oculto ainda não tinha sido descoberto pelas pessoas. Ou seja, um medo simbolizado pela expressão “**com cú na mão**”. Fundamental, alguma coisa no meio político ou setor de Jornalismo estaria acontecendo uma grande mudança. “**Com cú na mão**”. Chama a atenção dos telespectadores que mudanças estão ocorrendo por diversos fatores ou até mesmo processos vindos das áreas: sejam elas nas áreas criminal, trabalhista ou civil. Nosso primeiro exemplo foi o ex-presidente dos Estados Unidos a pedido de Jornalistas brasileiros fez este gesticulação o símbolo do medo. O que mostra para as pessoas que assistem ao Jornais do Brasil e Exterior que muitas mudanças ainda vão acontecer pela frente. Por opção escolhemos um ano. Este ano como fato político para história do Brasil fica entre 2016 e 2018. A ideia deu certo, pois poucos sabem verdadeira história que ainda não havia sido revelado para as pessoas sejam aqui do Brasil ou do Exterior que assistem os Jornais daqui.


Foto - 01

Ex - Presidente dos Estados Unidos - Barack Obama -
Entrevista para Jornalistas do Brasil



Fonte: <https://overbo.news/instagram-vai-remover-fotos-com>

Essa frase viraliza nos países, estados e cidades em várias situações, dependendo do contexto, de modo que o humor contido nelas passa a ser apropriado por nós em nossas relações sociais. Algo que está acontecendo em um determinado Estado ou até mesmo em um país. O que acarreta em grandes mudanças. Outra frase nas eleições ou em ano político é a seguinte: “**É ele o nosso medo**” ou “**meu medo é dele**”.



O que significa ou sugere que muitas pessoas deveriam estar mexendo com coisas erradas há muitos anos e nunca ninguém percebeu.

Quando descobrem, gera grande repercussão e entra para história do país e outros países. Isso muda cenário. Podendo muitas vezes virar Filmes ou Programas de Televisão. Mais adiante vamos dar exemplos disso. O que medo, incerteza e insegurança fazem as pessoas fazerem. Para não serem presas ou terem uma punição gravíssima. Um Meme que podemos dar como certo é frase com: **Cú na mão!** Está frase foi falada por duas moradoras do Brasil e ganharam grande repercussão e chamaram a atenção dos principais Jornais do Brasil depois ganharam a fama no Cinema. Aqui por questões éticas colocaremos nomes duas moradores que se juntarem a Produtora de Filmes Pornô afiliado da Rede Globo. Assim como são conhecidas pela polícia de todo Brasil e Ministério Público a primeira senhora com “cú na mão” é conhecida com apelido de Célia. Na polícia e em todo Brasil e Exterior e Ministério Público ela é conhecida como: **Célia é quem não viu!!!**

A próxima senhora envolvida no escândalo e ainda está “com cú na mão” mesmo passado ano político, ela ainda encontrasse entre a política e religião. Na polícia e no Ministério Público o apelido dela é “Méia”. Com cú na mão ela faz parte de uma quadrilha envolvendo “André Homem Doutorado Psiquiatria Medicina UNIFESP e Caravana da Beth”, “Jacqueline CVV Francisca Julia” por negligência médica falsificação de documentos e gravações de Programas para televisão como “**Acampamento**”. Jack como é seu apelido na polícia ficou com “cú na mão” também.

Como em todo lugar sempre para sair um Meme com Cú na mão ele surge de uma ideia ou uma pessoa aqui ela é conhecida como a líder do grupo, ou a pessoa que sempre dá as ideias é ela: “**Elisabeth. A Beth da Caravana da Beth. Vai ser Taubaté**”. Sempre com ideias perigosas o símbolo com “cú na mão” ganha destaque em um Jornal a TV Vanguarda afiliada da Rede Globo. Com “cú na mão” a apresentadora, apresenta a mais nova Produção da Emissora. Sugestão de Méia e Célia. Mais uma ideia perigosa de Elisabeth. “Beth da Caravana da Beth. Vai ser Taubaté”.



Foto - 02

Apresentadora - Repórter - Jornalista
Agda Queiroz - TV Vanguarda
Afilhada da Rede Globo interior de São Paulo



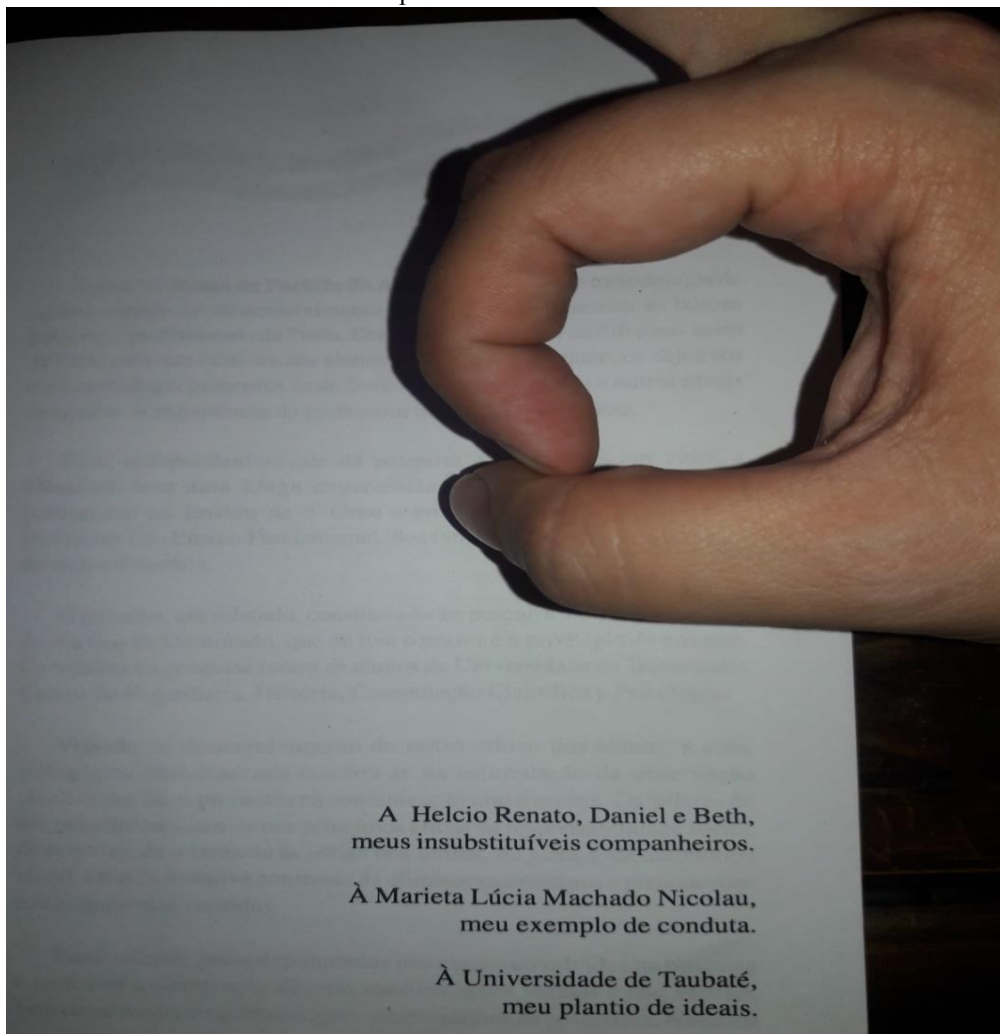
Fonte: <http://jornalistaslindas.blogspot.com/2017/08/agda-quei>

A apresentadora Agda Queiroz do Bom dia Vanguarda antes de sair de licença maternidade fala ao vivo no final do Programa: “Ortiz Prefeito de Taubaté. Como vai ser Taubaté. Está chegando um dos nossos maiores medos. Um filme produzido pela Méia e Célia. Sobre Orientação de Elisabeth e Jacqueline. A produtora da Rede Globo tem canal de filmes Pornôs em outros países e ultimamente várias pessoas de uma pequena cidade do interior de São Paulo estão “com cú na mão” até mesmo própria emissora afiliada da Rede Globo no interior de São Paulo.” Enfim, o vídeo foi gravado, a apresentadora Agda Queiroz fala frase e depois se despede do público e termina o Jornal. Muitos naquele momento sabiam que naquela região do interior de São Paulo alguma coisa de muito grave havia ocorrido. Professores Universitários utilizam os vídeos da Jornalista Agda Queiroz para lecionar ou em questões jurídicas. Afinal, não é um fato isolado no Brasil. Acontece aqui e no Exterior.



Foto - 03

Imagem e palavras que deram origem nos Jornais Brasil e Exterior da Expressão com “Cú na mão”



A Helcio Renato, Daniel e Beth,
meus insubstituíveis companheiros.

À Marieta Lúcia Machado Nicolau,
meu exemplo de conduta.

À Universidade de Taubaté,
meu plantio de ideais.

Fonte: Foto tirada de um livro do autor do artigo. Livro com edição esgotada

Na imagem acima por questões religiosas um Meme nunca foi tão utilizado em Jornais do Brasil ou no Exterior. Na foto 03 temos escrito nome de Hécio Renato na época de todo escândalo e polêmicas várias pessoas ficaram envolvidas na história dele. Contada pela Elisabeth. “A Beth da Caravana da Beth. Vai ser Taubaté”. Uma das pessoas que faltava aqui é Dalva e Regiane. Regiane conhecida na polícia e no Ministério Público com apelido de Baixinha e Baiana, Dalva a fofoqueira e com problema espiritual gravíssimo como vários professores universitários da Região de São Paulo comentam.

Não podemos deixar de citar mais uma vez conhecidas de Méia e Célia. Estas ainda acreditam que Regiane a Baixinha e Baiana interpretou uma boa personagem, como dizem outros funcionários que trabalham juntos com Regiane.



Esses signos tornam-se parte de uma cultura midiática que caracteriza a época que alguns autores definem como “Idade Mídia”, tornando a linguagem um fator essencial para a formação de novos elementos dessa cultura: Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1998, p. 31).

Os memes políticos de caráter persuasivo atuam no sentido de impulsionar a retórica própria das campanhas para a produção e disseminação de conteúdos que orbitam como paratextos a paisagem eleitoral. Estes conteúdos emulam um formato iconográfico e infográfico já fruto originalmente de uma adaptação do marketing ao ambiente das redes sociais online

Na sala de aula, o assunto polêmico ou notícia de grande repercussão seriam chamados de meme na rede. Pode o meme político ser compreendido como uma forma de propaganda? Pode a propaganda política ser interpretada como um meme? É necessário que haja o intermédio de um professor capacitado que possa considerar o caráter muitas vezes dúbio do humor e mediar os conflitos que a decorrência de uma interpretação errônea ou tendenciosa possa gerar. Ensinar nossos alunos a entender o contexto do qual o texto humorístico faz parte e quais outros textos ele se refere é primordial. (POSSENTI, 2014, p. 27, grifo nosso), defende que “os textos” humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre referenciais, guardam um tipo de relação [...] com diversos tipos de acontecimentos”. Outro ex-presidente dos Estados Unidos em relação aos acontecimentos causados aqui no Brasil colaborou bastante fazendo o símbolo com “cú na mão”. Muitos brasileiros vivem no Exterior e naquele momento ainda poucos sabem o que levou Jornais e jornalistas fazerem estes gestos. Segue abaixo as cenas do ex-presidente Donald Trump.



Foto - 04



Fonte <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=631&tbm=isch&sa=1>

Construção dos propósitos de comunicação e construção dos Meme

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função Social
Interagir com os participantes (representados e interativos)	Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: Elaboração do autor, com base nos teóricos citados e nas características dos memes.

Os pôsteres políticos online têm, assim, basicamente duas funções: uma, de caráter persuasivo, isto é, de comunicação com o público externo; e outra, de caráter organizacional, de comunicação com os convertidos (like-minded) e unificação dos discursos (LEE; CAMPBELL, 2016; MILNER, 2013). Descritos como peças visuais “[...] na forma de ‘memes’, [...] consistindo em uma fotografia de banco de imagens à qual os usuários acrescentam seus próprios slogans para (tipicamente) propor um efeito cômico” ou grafismos

que reforçam aspectos de campanha, os pôsteres são uma tentativa de experimentar a capacidade de disseminação veloz e em larga escala proporcionada pela internet, através de conteúdos que “diferentemente dos memes, não foram criados para serem redesenhados pela audiência, constituindo-se como mensagens produzidas pelo partido, ainda que abertas à apropriação e manipulação” (LEE; CAMPBELL, 2016, p. 03).

A abordagem, a partir de então, focalizarão último elemento apontado no quadro acima: A função social, política, comunicação e educação. Notamos que a compreensão total deste gênero abarca, além do sentido humorístico, o crítico, sendo necessária, não somente a articulação dos signos semióticos e linguísticos para este entendimento, como também a exploração dos significados que vão além do texto, da imagem e do humor por ele produzido.

Devir dos memes pode ser encarado como uma semiose, na qual cada réplica (interpretante) de um meme (signo) configura uma leitura possível de uma informação (objeto). Nesse processo coletivo e dinâmico, que também entendemos como tradução criadora e que envolve certo tipo de repetição, é que se configuram entendimentos do mundo a partir da linguagem meme.

Foto - 05



Fonte: <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=631&tbn>

O Meme ainda possibilita trabalhar com o estudo e a leitura de imagens, uma vez que não é possível produzir e compreender um Meme sem primeiro, é claro, aprender a interpretar imagens e textos sincréticos. É importante ressaltar que a capacidade de ler imagens está plenamente conectada à competência do educando de ler e interpretar o mundo que o rodeia. Uma vez que a escola se pauta, majoritariamente, em formar alunos habilitados para ler e

interpretar textos verbais, este artigo pretende, não apenas explorar a possibilidade de ensinar o alunado a ler imagens e com elas criar conteúdos, mas a criticá-los de forma consciente.

Ainda sobre a importância da leitura do mundo, Freire (2009) afirma que ela precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2009, p. 98).

Como é natural, as citações às falas de Theresa May Ex - Presidente Donald Trump, Ex- presidente Barack Obama reforçam a posição de mandatária e a estratégia de comparação com os governos EUA e Inglaterra, ficam em evidência a influência de grandes governo evocando um tom que alterna entre o emocional e o pragmático para defender seu programa.

Figura - 06




Fonte: <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=631&tbm=isch&sa>

“Eleições 2016/2018/2020/2022/2024/2026. Eu voto nestas eleições. E sempre vou voto nela. É ela!!! Eu também voto na “Prof.ª Rô! Meu hobby é beijar muito. 4.500 homens no Badoo. Diminuiu para 28 e Marketing no LinkedIn. Jacqueline sabe tudo e tem tudo sobre ela”.

Thereza May

Analisamos a frase acima em um contexto político. Um período curto digamos menos de um mês. Uma das perguntas era: Quem são os principais candidatos a concorrer a uma



vaga na Presidência? Ou eleições municipais? Recolhemos depoimentos de quatro mil pessoas.

Apenas vinte e oito dos entrevistados souberam responder ao certo. Argumentamos que esses memes contribuem. Para a formação de opiniões e ideias, fomentando ainda debates, mesmo que essas discussões sejam pouco aprofundadas. Como expressão construída coletivamente, eles representam um mecanismo a mais para que os cidadãos se manifestem, sem passar necessariamente pelos enquadramentos discursivos fornecidos pela mídia, atraindo novas e múltiplas atenções.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos que o meme político pode ser compreendido como uma forma de propaganda na medida em que atua com função persuasiva sobre as audiências a que se destina.

Esta condição se materializa nos pôsteres políticos online, mas também nos conteúdos gerados por usuários que emulam a linguagem publicitária, indicando – sobretudo a partir de referências aos slogans dos candidatos, citações diretas às suas falas ou de seus apoiadores e dados dispostos em formatos gráficos – uma apropriação da propaganda política para o ambiente conversacional frequentado pelo cidadão comum conectado.

Por seu turno, a propaganda política pode ser interpretada como um meme se e quando produzida com finalidade específica de gerar ampla repercussão junto ao público através de uma mensagem e/ou um formato que facilite a sua reprodução. Este formato pode ser compreendido midiaticamente como os pôsteres políticos online, mas não apenas; já que os memes não se restringem às peças visuais. Mensagens que operem sobre fórmulas verbais ou não-verbais, canções musicais e padrões sonoros, ou ainda peças audiovisuais baseadas em uma estrutura que flerta com a repetição ou que estimule sua propagação de forma viral – como o jingle, o slogan etc. – podem se converter em memes políticos, desde que apropriados pelas audiências a que se destinam.

A proposta deste artigo é apresentar a dimensão teórica dos memes como chave para compreensão do processo político contemporâneo. Pautado por um duplo interesse imediato, este artigo se propõe a (a) apresentar o meme como categoria capaz de lidar com problemas multifacetados na ordem do debate político; e (b) discutir o potencial do meme como artefato retórico e persuasivo.



Importante destacar que os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de outro contexto, mas na configuração final do meme adquire uma significação característica.

Outra questão observada é que não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao design visual, pois são produzidas de modo colaborativo e com autoria não divulgada. Além de, no espectro geral, procurar contribuir para compatibilizar a literatura de Comunicação Política sobre mídia e eleições com os estudos recentes sobre memes de internet e campanhas eleitorais online, nossa principal ambição com este trabalho foi de aproximar a compreensão de diferentes conceitos e categorias, até então tratados de modo esparso pelos pesquisadores.

Como vimos cada ocorrência mimética é um processo de reiteração excessiva, nesse sentido, podemos dizer que há uma forma de exagero que está no próprio devir dos memes, uma linguagem que se ampara no excesso e em certo descontrole da produção de textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 04. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROSO, JOÃO. **A autonomia das escolas: uma ficção necessária (2004)**. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal. Vol. 17, número 002.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Conhecimentos de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. 02ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Política e Educação**. 05ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**.
- LEE, B.; CAMPBELL, V. Looking out or turning in? Organizational ramifications of Online Political Posters on Facebook. **The International Journal of Press/Politics**, v. 21, n. 03, p. 313-337, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1940161216645928>. 02ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.



MARTINS, CATARINA FERNANDES. **Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos.** Disponível em: <<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>> Acesso em: 18/10/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: Definição e funcionalidade.** In:

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** 05. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** 01 ed. Contexto: São Paulo, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens.** 01^a ed. São Paulo: Thomson, 2014.



CAPÍTULO 25

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DESENVOLVIDA NAS “E.E.E.M OSVALDÍNA MUNIZ” E “E.M.E.F DALILA LEÃO” DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Ruth Lisboa Pantoja, Graduanda de Pedagogia, UFPA

RESUMO

A presente pesquisa realiza uma análise sobre a gestão democrática. O objetivo é se o modelo de gestão democrática norteia os trabalhos educacionais da instituição, “Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz” e “Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão”, do município de Cametá. Analisa também como o colegiado da escola da rede estadual e municipal de ensino vem desenvolvendo seu trabalho na instituição escolar, para tanto estuda os princípios e valores que orienta atuação do conselho da escola identificando avanços e retrocessos no desempenho desse colegiados que procura se consolidar como mecanismo de democratização da escola. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica. A pesquisa apontou que na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz vem desenvolvendo uma gestão democrática, através de seu colegiado escolar, no sentido de possibilitar espaços de aprendizagem; transparências nas ações; desenvolvimento de projetos; oferecimento de espaço democráticos; renovação de ideias e dos membros de conselho, mas também demonstrou problema de participação da comunidade escolar no trabalho desenvolvido pela instituição e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão, enfrenta diversos entraves que impossibilitam que se implante de fato uma gestão democrática comprometida com qualidade da educação e formação de cidadão.


PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática, Escola, Colegiado.

INTRODUÇÃO

Por entender que uma transformação no modelo de gestão educacional é útil e necessária na sociedade contemporâneo, O objetivo é se o modelo de gestão democrática norteia os trabalhos educacionais das instituições, “Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz” e “Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão”, do município de Cametá.

Para tanto, investiga ação da comunidade escolar, por meio do funcionamento de seu conselho, como também do processo de escolha de seus dirigentes, permitindo sua participação nesse espaço democrático.

A pesquisa averigua também as contribuições da gestão para a garantia de uma educação pública de qualidade social para comunidade escolar. Assim como analisar os



procedimentos de escolha dos dirigentes escolares realizada pela escola a partir da atuação do conselho, identificando as dificuldades e possibilidades da realização desse processo eletivo.

Conforme Luck (2011) entende-se que o trabalho educacional, por natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvido.

Frente a esse contexto essa pesquisa busca analisar a experiência de gestão desenvolvida pela “Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz” e “Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão”.


O fator relevante que me impulsionou a desenvolver esta pesquisa, é no sentido que tem uma importância acadêmica, pois ele vai está construindo conhecimento de uma área de discussão e interesse de um grupo de pesquisa, que aborda a temática da prática da gestão escolar, com a importância da construção de conhecimento.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo da pesquisa foi adotado o seguinte percurso metodológico referente às etapas da pesquisa: levantamento e estudo bibliográfico: a mesma propõe fazer um levantamento de obras, textos, artigos, monografias tccs, internet e biblioteca de diversos autores que aborda o tema da pesquisa, sempre atentando para o que refere às suas formas de utilização e desenvolvimento das articulações com educação. Que segundo Severino (2007, p. 75) “a documentação bibliográfica destina-se ao registro dos dados de forma a e conteúdo de um documento e escrita: livros, artigos etc. ela se constitui uma espécie de certidão de identidade desse documento”.

DISCUSSÃO

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção a gestão na educação que, enquanto um conceito novo, e não mais limitado de administração (LÜCK, 2011), cria condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino, por meio de organização, ações conjuntas da escola, sociedade e governo, mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas, para garantir a efetiva aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos. A gestão escolar se contrapõe aos princípios da Administração escolar e traz novos elementos para a organização do trabalho pedagógico como o político e o pedagógico. “É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão



base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar”. (DRABACH, MOUSQUER 2009). O conceito de gestão está ligado ao processo de gerir uma instituição escolar, desenvolvendo estratégias no cotidiano com a finalidade de uma democratização da gestão educacional.


O que se percebe hoje nas escolas e que este conceito de gestão democrática se impõe como parte do discurso dos agentes, em particular da direção, mas ainda encontrar dificuldade quando se trata de práticas. As práticas administrativas limitam ou não primam ainda pela participação na tomada de decisões relevantes, ainda que alguns professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis cobrem mais participação. A gestão escolar, então tira a ênfase dos aspectos técnicos e administrativos característicos da administração escolar e articula os aspectos administrativo, pedagógico e financeiro da escola, propondo uma gestão em que todos os agentes da escola independente de sua função participem da mesma, entendendo que “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisão sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho”. (LÜCK, 2011).

Sendo um dos mecanismos de gestão democrática de escola, o conselho escolar é fundamental para que possibilite o exercício da cidadania.

Num processo histórico, impulsionado por um movimento da população, durante a década de 80, que, movida por anseios de participação democrática no processo de tomada de decisões, fez com que se mobilizasse, reivindicando espaços institucionais de intervenção junto ao órgão governamentais. No campo de educação um intenso movimento, liderado por profissionais de educação, pressionaram o governo para que ampliasse as atribuições do conselho de escola (ANTUNES, 2002).

O conselho escolar deve ser o espaço onde se discutem as questões educativas e seus desdobramentos na prática político-pedagógica da escola. Nesse sentido, os conselhos escolares têm as seguintes funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (BRASIL, 2004).

Navarro (2004), diz que as atribuições do conselho escolar dependem, como já falamos anteriormente, do regimento comum da rede de ensino e/ou unidade escolar. Porém, no processo de luta pela democratização da gestão, preconiza-se que a escola tenha autonomia para elaborar seu próprio regimento, observando as determinações de ordem mais geral do regimento da rede. De modo amplo, as suas atribuições são, entre outras. Escolar devem ser eleitos pelos membros do segmento que representam, ou seja, professores, estudantes,



funcionários, pais. Podem participar do conselho, com direito a voz e voto, todos os que fazem parte da comunidade escolar e foram eleitos representantes pelos seus pares. Porém, todos os que trabalham, estudam, têm filhos na escola ou são integrantes de movimentos sociais organizados na área em que a escola está inserida podem participar das reuniões do conselho, com direito a voz (NAVARRO, 2004).

RESULTADOS


De acordo com (CUNHA, 2010) refletindo a experiência democrática desenvolvida pela instituição de ensino, a pesquisa nos permite afirmar que a “Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz” desenvolve, através de seu colegiado escolar, os pressupostos que norteia uma gestão comprometida com a democracia da comunidade escolar. Esses princípios vieram se constituindo desde da sua fundação, haja vista o anseio das lutas populares na construção de prédio da escola, na criação e organização do conselho escolar, nas realizações de eleições diretas para escolha de diretores, entre outras lutas e conquista da escola e comunidade.

Por isso possui a construção coletiva de autonomia escolar, transparência nas ações, exercício de espaço democrático que perpassam a gestão no conselho da escola, assim como o desenvolvimento da pedagogia de projetos, reivindicação da concepção de conselho enquanto órgão de cogestão da escola, participação da comunidade escolar, proposição de espaço de aprendizagem e a realização de processo eletivos.

Entretanto, a análise de todos esses princípios que norteia a atuação do conselho não nos permite confirmar uma gestão democrática sólida na escola, haja vista a pesquisa verificar apenas o colegiado escolar que é um do mecanismo de gestão da escola, precisando analisar também outro espaço da instituição (grêmio estudantil, conselho de classe, projeto político pedagógico, associação de pais e mestres, além da própria administração). O que a pesquisa pode confirmar é a existência de espaço democráticos em construção, pois a democracia é um valor universal em constante mudança e repleto de altos e baixos (CUNHA, 2010).

Dessa forma, a experiência de gestão desenvolvida pelo conselho na escola Osvaldina Muniz é um exercício que vem sendo aprimorado ao longo do tempo, devido a instituição possuir desde sua origem parâmetro que apontam para concepção democrática escolar.

Além do mais, o processo de democratização da gestão escolar precisa ser estudado não apenas pela relação interna de poder existente na instituição, mas pelas relações que acontece na sociedade, “porque a democratização da escola não deve ser dissociada do



processo de democratização da sociedade” (BOBBIO,2000; SAVIANI, 2008; DOURADO, 2008).


Haja vista que democracia possui um caráter mais amplo do que apenas institucional, “democracia é uma conquista social, não um dado” (SAVIANI, 2008). “No limite, a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” (KUENDER,2008).

Nessa perspectiva, o que a “Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz” vem desenvolvendo, traves do seu colegiado escolar, é resistência a forma autoritárias de governo, fortemente influenciado pelo modo como atualmente a sociedade está organizada. Essa resistência é história e democracia no sentido de possuir altos e baixos, conquistas e derrotas, configurando-se par um exercício de gestão participativa e democrática.

O conselho da escola vem se constituindo em espaço importante da luta do cotidiano para alargar o campo dos direitos daqueles que historicamente os tiveram negado. Espaço também de luta política, por qualificar a democracia, por meio uma efetiva participação na formulação das políticas públicas, no processo concreto de sua execução e fiscalização (FRIGOTTO APUD PAZ,2009).

De com Calda e Silva (2010), pode dizer que os pais foi unanime nos segmentos da “Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão”, o intenso desejo de maior participação da comunidade junto com a administração da escola, pelo fato de considerar injusto que o poder da decisão se firme nas mãos de uma só pessoa, o diretor da escola. Os pais concordam, que a participação da comunidade na gestão da escola contribui para o desenvolvimento sociocultural de todos os segmentos presente nesse espaço tornando-se de fato num espaço de construção da cidadania.

Com relação a participação dos segmentos escolares na vida da escola, diversos fatores foram apontados como entraves: distanciamento escola e comunidade; ausência do conselho da escola; comportamento ambíguo dos professores; visão depreciativa da comunidade pelo demais segmento da escola, desinformação e despreparo dos segmentos bem como inexperiência de ação democrática. A comunidade escolar se manteve desinformada tanto no que se refere ao funcionamento, quanto as decisões que eram tomadas pelo conselho escolar. As ações exercidas pelo conselho ficam restritas ao conhecimento de poucas pessoas. “E a comunidade escolar, já que desconhece o que realiza no interior da escola, não participa das decisões. Contudo, à escola tenta discutir com a comunidade alguns princípios que regem a



instituição. No entanto perceberam a falta de preparo da comunidade para conhecer e participar de forma ativa e legal nesse espaço” (CALDA E SILVA, 2010).

Constatou-se ainda a falta de informação por parte da maioria de segmentos da escola sobre possíveis mecanismos por eles utilizados para incentivar a participação da comunidade em suas ações. Essas foram questões que encontrada junto as outras de caráter mais genérico, ao estudar os vários aspectos da democratização da escola pública para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa percebeu-se que apesar de o conselho escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz, está atuando constantemente, isso não quer dizer que ele não possua problemas e dificuldades em relação à realização de seu trabalho colegiado: um deles é a problemática da participação de seus conselheiros nas reuniões que ainda se demonstra fraca, mas isso vem sendo resolvido com a definição de calendários de reuniões ordinárias e extraordinária, além de eventos que promovem a participação escolar.

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalila Leão, a comunidade não participa nas tomadas de decisões da escola, e sim fica na mão do diretor essas decisões, assim, enfrenta diversos entraves que impossibilitam que se implante de fato uma gestão democrática comprometida com qualidade da educação e formação de cidadão. Contudo, é necessário ter em mente que esse processo não deve está dissociado dos componentes sociais, econômico e político mais amplos e que tal condicionante encontra-se refletidos nos diferentes âmbito e contextos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Â. **Aceita um conselho?** Como organizar o colégio escolar/Angela Antunes – 3. Ed – São Paulo, 2002.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Noberto Bobbio: tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campos, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** NAVARRO, I. P. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: UnB/ CEAD, 2004, p.22.
- CALDAS, E. C; SILVA, R.P.A. **Gestão democrática: limites e possibilidades de uma administração escolar; uma análise a partir da Escola Municipal de Ensino**



Fundamental Dalila Leão. Trabalho de conclusão de curso; graduação em pedagogia. UFPA, Campus Tocantins/Cametá. 2010.

CUNHA, R.W. **Gestão democrática da escola pública: Uma análise sobre experiência do conselho da “Escola Estadual do Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz”, no município de Cametá- PA.** Trabalho de conclusão de curso; graduação em pedagogia. UFPA, Campus Tocantins/Cametá. 2010.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação.** In: 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2011.

NAVARRO, I. P. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. 2004.

PAZ, R. **Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas.** Rio de Janeiro, 2009.

SIVIANE, D. **Escola e democracia.** (Coleção educação contemporânea). Autores associados. Campinas, SP., 2008.

ⁱ A partir da Lei 13.467/2017 aprovou-se a Reforma Trabalhista que tem como objetivo modificar profundamente as relações de trabalho no Brasil. Trata-se de uma Lei que altera significativamente as leis da época de Vargas, flexibilizando as obrigações trabalhistas por parte do empregador.

ⁱ

A partir de um projeto de lei que já tramitava no Congresso Nacional desde o final dos anos 90 – PL 4.302/98, os deputados decidiram em março de 2017, configurar uma nova Lei – 13.429/2017, que foi aprovada pelos parlamentares e sancionada por Michel Temer. Recentemente, no final de agosto de 2018, os ministros do STF deram o aval para a constitucionalidade da referida lei por 7 votos a 4, confirmando, portanto a Lei aprovada pelos deputados que permite a terceirização para todos os cargos, inclusive para atividades-fim.

ⁱⁱ

Segundo reportagem do Jornal Brasil de Fato de 29 de setembro de 2017, o Escola Sem Partido já emplacou pelo menos 62 projetos de lei nas câmaras municipais de todo o país e teve sua aprovação em quatro cidades: Jundiá – SP, Campo Grande – MS, Santa Cruz do Monte Castelo – PR, e Picuí – PB.

ⁱⁱⁱ É importante ressaltar que recentemente o Supremo Tribunal Federal vem considerando inconstitucional leis estaduais inspiradas no “Escola Sem Partido”.



CAPÍTULO 26

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VERSUS PRESENCIAL: COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENADE À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

Sheila K. L. S. Mello, Professora Mestre em Administração, UNIFACS
Lindomar P. da Silva, Professor Doutor em Administração, UNIFACS


RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo comparar os resultados de cursos oferecidos nas modalidades a distância e presencial, a partir do desempenho dos estudantes no ENADE nos anos 2015 a 2017, bem como identificar em que medida os fatores relacionados ao indivíduo, à família e à organização influenciam esses resultados segundo a ótica da sociologia da educação de Bourdieu. Utilizou-se a abordagem quantitativa, com aplicação de regressão linear múltipla, tendo como variável explicada o resultado da nota geral do ENADE; e como variáveis explicativas três dimensões: as variáveis organizacionais, evidenciando-se a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, o percentual de mestres e doutores e o percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral. As variáveis do indivíduo, destacando-se sexo, idade, raça, estado civil, tipo de escola onde cursou o ensino médio, quantas horas por semana se dedicou aos estudos; e, as variáveis da família, existência de concluintes do ensino superior, escolarização da mãe e renda familiar. Os dados foram coletados das bases de microdados e CPC publicados pelo INEP no triênio 2015 a 2017, englobando todos as áreas de conhecimento. Os ciclos ENADE analisados evidenciam, de modo geral, um desempenho superior para os alunos da modalidade presencial quando comparados aos mesmos cursos ofertados na modalidade a distância. Evidenciou-se que para a modalidade a distância os estimadores exercem uma influência positiva com valores superiores ao presencial em todas as dimensões, além de mostrar maior impacto das variáveis relacionadas à família, seguidos do indivíduo e organização. Conclui-se que a sociologia da educação de Bourdieu corrobora com esse resultado, pois a diferença de desempenho aqui encontrada está em maior parte relacionada a diferença de capital cultural quando comparamos a origem dos indivíduos que cursaram a modalidade EAD versus o presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Bourdieu. Influenciadores Organizacionais. Capital Cultural. Sociologia Da Educação. Educação à Distância.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas pela crescente preocupação em democratizar a Educação Superior, encontramos essas evidências no Plano Nacional da Educação e nas políticas de incentivo a criação de oportunidades para uma parcela maior da população nesse nível educacional. Nesse cenário, também está inserido o incentivo a EAD, por esta associar menor custo das mensalidades, mobilidade (principalmente para moradores das cidades do




interior), possibilidade de associar jornadas de trabalho, resolvendo a equação tempo disponível para trabalho e estudo (USTARROZ et al, 2017).

Na década de 1990 com a implementação de políticas de viés neoliberal, observa-se que a democratização foi impulsionada pela ampliação de ofertas de vagas no setor privado, principalmente como da criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com isso as políticas foram marcadas por um forte cunho de inclusão social. Em meio a esse cenário de incentivos a democratização da educação iniciam-se as mudanças numéricas demonstradas pelo Censo de Educação Superior, e desperta a atenção para os efeitos dessa democratização que pressupõe uma mudança do perfil dos estudantes que acessam o ensino superior, associado a inserção e amplo crescimento da educação a distância (ARRUDA & ARRUDA, 2015).

O perfil do estudante bem como sua trajetória educacional são utilizadas por Bourdieu para explicar o resultados alcançados pelo indivíduo, alguns estudos já foram desenvolvidos analisando a influência do contexto socioeconômico dos estudantes em seus desempenhos na educação superior, pois, como afirmam Bourdieu e Passeron (2014), a origem social afeta fortemente o meio estudantil, visto que determinam o capital simbólico que esse indivíduo possui e determinará o seu desempenho em todos os aspectos da sua vida, características relacionadas ao campo, habitus e capitais.

Na busca da compreensão dos determinantes do desempenho, outros estudos já foram desenvolvidos, como, por exemplo, o estudo apresentado por Bertolin e Marcon (2015), que, ao revisar pesquisas quantitativas sobre a eficácia escolar, concluem que o fator que mais impacta no desempenho dos graduandos em exames como o provão e o ENADE, é o contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes, ou como diz Bourdieu, o capital cultural.

Por essa razão, torna-se oportuno um olhar subsidiado pela Sociologia de Bourdieu para analisar os resultados do ensino superior no Brasil nesse período de democratização e mudanças numéricas das vagas entre as modalidades de ensino. Segundo o Censo de Educação Superior, publicado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016, também em 2017 houve uma redução de 0,4%. Ao contrário da modalidade a distância que apresentou um crescimento de 7,2% entre 2015 e 2016, mantendo crescimento ainda maior em 2017, quando alcançou aumento de 17,6%. Nos últimos dez anos, o número de matrículas passou de 4,2% para 18,6% (INEP, 2017).




Os procedimentos oficiais de avaliação do Ensino Superior no Brasil se dão mediante o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Esse instrumento avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, independente da modalidade de oferta (presencial ou EAD), em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em suas formações, tendo a sua aplicação sob a responsabilidade da CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Desde 2015 os microdados publicados com os resultados do ENADE passaram a diferenciar as duas modalidades o que passou a permitir a análise comparativa entre educação presencial e a distância (INEP, 2016).

Em 2017, completa-se o primeiro ciclo de três anos envolvendo todas as áreas de educação superior com indicadores de qualidade avaliados a partir do ENADE, diferenciando as modalidades de Educação a Distância e Educação presencial, o que envolve todas as carreiras, com 175.543 alunos participantes de 877 cursos de Educação a Distância, pertencendo a um total de 144 diferentes instituições de Ensino Superior.

Optamos por utilizar os resultados da nota geral do estudante no ENADE, por compreender que esse modelo de avaliação é aplicado de modo idêntico em todos os cursos, trata-se de uma ferramenta externa para avaliar o desempenho dos alunos nas duas modalidades de ensino, além de trazer dados sobre o perfil dos alunos e das instituições de ensino que subsidiarão uma análise mais global. Essa análise será guiada pelos conceitos de *capital* e *habitus* de Pierre Bourdieu, por ampliar a avaliação às influências do background dos estudantes a partir das características individuais, da família e dos fatores organizacionais das instituições de ensino. E, com análise estatística dos dados, a partir da aplicação da regressão linear múltipla, serão demonstradas em que medida as variáveis influenciam o desempenho dos estudantes. Partindo-se do problema de pesquisa e da contextualização exposta, estabeleceu-se como objetivo comparar os resultados de cursos oferecidos nas duas modalidades, a distância e presencial, a partir do desempenho dos estudantes no ENADE, nos anos 2015 e 2017, bem como identificar em que medida os fatores relacionados ao indivíduo, à família e à organização influenciam esses resultados.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

A sociologia de Bourdieu, dentro dos seus estudos etnográficos entrelaçou conceitos para análise de realidades sociais específicas, pois observa que as condições de existência de uma classe, o meio em que vive, as interações com os indivíduos no mesmo ambiente



determinam o seu capital acumulado. Onde o conceito de capital não se limita ao contexto econômico, os capitais estão nos campos sociais e envolve as relações de poder, de ascensão e de conquista social. O capital ou poder simbólico é acumulado de diferentes formas tendo como fonte a cultura local, às condições materiais individuais e coletivas e sofrem influência dos *habitus* adotados pelo indivíduo e campo onde o mesmo está inserido (BOURDIEU e PASSERON, 2013).

Bourdieu (1979) delinea três formas fundamentais de capital: o capital Econômico, o capital social e o capital cultural. O primeiro é prontamente conversível, na forma de diferentes meios de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimentos econômicos e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo;

Enveredando para o capital cultural, de acordo com Bourdieu (2007b, p. 73) engloba “o conhecimento, as habilidades, as informações, etc, correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares”. Três estados do capital cultural foram apresentados por Bourdieu como: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural existente no estado incorporado, ou seja, internalizadas sob a forma de uma disposição permanente e durável (*habitus*), são praticamente redutíveis ao fato de ser uma forma de capital identificada para os indivíduos: sua acumulação requer tempo, bem social, requer um investimento pessoal e sua acumulação é limitada aos limites suporte biológicos do indivíduo (BOURDIEU, 1979).

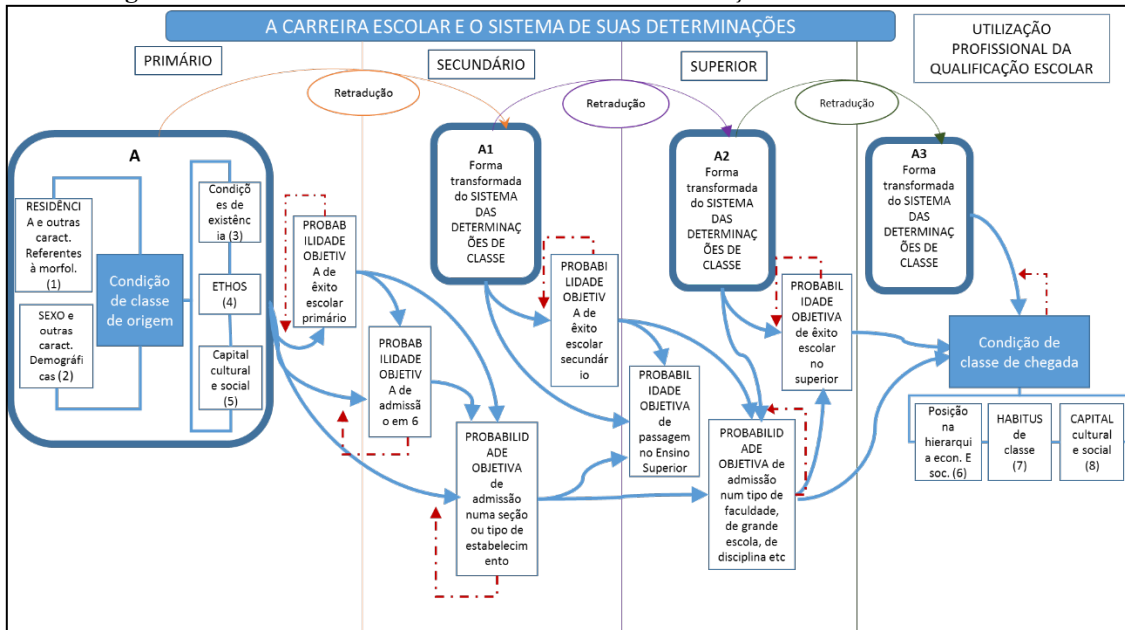
Para Bourdieu, toda dinâmica social ocorre no interior de um campo, onde a noção de campo corresponde a conceito de sociedade; sendo o campo um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global, que é o espaço social onde se manifestam relações de poder, estruturando-se através da divisão desigual de um capital simbólico (ORTIZ, 1983). Esse campo organiza-se com dois polos: dos dominantes e dos dominados, quanto maior o capital acumulado maior o poder e conseqüente dominância. E em cada polo reúnem-se indivíduos com *habitus* similares, demonstrando que características coletivas são incorporadas de tal maneira que se torna próprio de cada agente. Coexistem vários campos dentro do mundo social e cada campo tem um espaço relacional próprio, dedicado a um tipo específico de atividade (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 51).



A sociologia da educação de Bourdieu demonstra que a escola reproduz os valores de seu entorno e eles são tão decisivos na condução dos processos e ações educativas como na produção de estudantes adequados àquela realidade específica. Escolas com alunos de classes cultivadas tendem a valorizar os conhecimentos e atitudes inerentes a essa classe, sendo também muito valorizada a educação familiar e os hábitos de classe a que essa família pertence. Nas escolas com indivíduos de classes populares as ações tendem a perpetuar e reafirmar as formas de pensamento e ação que perpassam as relações sociais dentro do contexto próprio dessa classe. A escola exerce uma força imensurável na formação dos indivíduos, mas encontra limitações devido às condições sociais e familiares dentro da realidade onde se encontra. Então, para Bourdieu, o ato de transmissão cultural necessariamente afirma o valor da cultura transmitida. O ensino produz, em parte, a necessidade do próprio produto e a cultura transmitida como valor dos valores (BOURDIEU, 2007, p.218).

Bourdieu e Passeron (2013) afirmam que o sistema de ensino deve ser capaz de transformar as condições de existência de uma pessoa, ao garantir: maior conhecimento agregado aos indivíduos, formação de habitus secundário, independente do habitus primário, subsidiando acúmulo de todos os capitais. Em resumo, quando o agente adquire capital cultural e social será capaz de adquirir maior capital econômico (melhor trabalho, melhores relações sociais, melhor ganho financeiro) e, portanto, maior capital simbólico (maior poder). A carreira escolar e a dinâmica que inter-relaciona os conceitos de capital, habitus e campos foi ilustrada (figura 1) e sistematiza a lógica pela qual o sistema de determinações ligadas à condição de classe (forma A) opera ao longo da carreira escolar e é reestruturada (retraduzida) ao longo de toda carreira, desde o primário até a vida pós universidade com início da vida profissional. Ao longo dessa trajetória estão demonstrados os fatores que, em função dos seus pesos, influencia cada fase (por exemplo: renda, capital).


Figura 1: A carreira escolar e o sistema de suas determinações sob a ótica de Bourdieu



Fonte: adaptado de Bourdieu e Passeron (2013, p.118, 119)

Nesse contexto, Bourdieu e Passeron (2013) destacam que nesse sistema ocorre incessante reestruturação sob o efeito da própria ação do indivíduo, e que as determinações relacionadas à condição de classe de origem perdem progressivamente o seu peso em função das determinações da escola que são levadas a sua retratuação. As linhas indicam correlação entre as variáveis e as setas os processos genéticos, sendo as setas pontilhadas a indicação do determinismo que se efetua através da interiorização das possibilidades objetivas em esperanças subjetivas. Ou seja, relações de classe tendem a se reproduzir, reproduzindo habitus que a reproduzem.

O habitus do campo escolar está presente no trabalho docente, nos rituais dos professores e pedagogos, nos afazeres escolares, nas regras instituídas pelas obrigações e pela necessidade do ato de ensinar. Os alunos moldados pela rotina escolar são aprendizes de classe instruídos dentro de uma cultura específica retroalimentada pela cultura familiar previamente moldada à situação social estabelecida. No campo escolar, o professor / tutor pode ser comparado a um treinador de habitus, ele procede por indicações práticas, muito similares às de um treinador que imita um movimento, ou por correções feitas a partir da prática que deve ser cumprida e concebidas no espírito da prática, ou seja quando ensina através do exemplo, da orientação de uma atividade e ainda no momento de um feedback. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).




Nesse ínterim, compreende-se que o processo de educação é determinado pela realidade social e influenciará o perfil de instituição de ensino que cada indivíduo irá se inserir, condições como localização da instituição, custo, critérios de seleção, entre outros fatores, serão decisivos na trajetória educacional do aluno. Contudo reforça-se a importância de analisarmos os fatores relacionados ao indivíduo, à família e à instituição para compreender o desempenho dos estudantes e buscar diferenças entre os resultados das duas modalidades aplicadas no ensino superior Brasileiro.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESTAQUE A TRAJETÓRIA DO ENSINO A DISTÂNCIA

Martins (2002), resgata a história do ensino superior no Brasil desde as primeiras escolas que foram fundadas em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Destaca que houve um desenvolvimento lento até a proclamação da república em 1889, representando um modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas que visava assegurar um diploma profissional com foco em ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas e o número de instituições públicas era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.

Nas décadas de 1920-1930 os debates acerca do papel das universidades começaram a tomar novas formas incluindo a construção científica e promoção de pesquisas, culminando em 1931 na reforma educacional promovida por Getúlio Vargas que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. Ainda essa época era marcada pela intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação (TEIXEIRA, 1989).

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, reivindicando sobretudo o acesso à educação que atendia uma parcela mínima da população, sobretudo os estratos mais privilegiados. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961 (MARTINS, 2002). Porém as principais transformações foram se concretizar no século XX, quando as instituições de ensino superior passaram a atender à massa e não exclusivamente à elite. Na década de 1990, observou-se que na rede tanto na rede pública



quanto privada, entre 11 e 12% dos matriculados eram estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos (CARDOSO, 1994).

A partir de então, o acesso à Educação Superior no Brasil começou a ser progressivamente democratizado, a partir de políticas neoliberais impulsionando a ampliação de ofertas de vagas no setor privado e com ações de assistência estudantil como a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sistema de cotas para minorias populacionais (Lei de Cotas nº 12.711/2012) com garantias de alguma igualdade de condições de acesso (USTÁRROZ et al, 2017).

Dentro desse contexto de democratização e incentivo das políticas públicas, destaca-se também o advento da educação a distância no Brasil, exatamente em 1995 foi criado o primeiro curso de graduação a distância, o curso de Pedagogia de 1ª a 4ª série pela Universidade Federal do Mato Grosso, em caráter experimental, para professores em serviço da rede pública estadual e municipal. Na sequência, tem-se em 1996 a reedição da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em especial nos seus artigos 80 e 87, que reconhece a educação a distância e a partir de aí se intensificam os cursos nos vários níveis. A partir de 1998, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância (MORAN, 2001)

A Educação a Distância foi legitimada, apoiada, fortalecida e incentivada em todos os seus níveis, por meio da Lei das Diretrizes Básicas da Educação de 20 de dezembro de 1996. A partir de então, as instituições de ensino organizaram-se quebrando paradigmas educacionais, barreiras, distância e acesso, favorecendo a inclusão ao ensino independentemente do local onde o cidadão brasileiro se encontra, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (MAIA, 2000).

METODOLOGIA

Este artigo é de natureza quantitativa, com aplicação da análise de regressão linear múltipla, para explicar o desempenho dos estudantes na prova do ENADE de todos os cursos do Brasil que participaram dos últimos três ciclos avaliativos (2015 a 2017), período escolhido por contemplar a identificação da modalidade de cada curso diferenciando EAD e Presencial,

e por englobar todos as grandes áreas e eixos tecnológicos avaliados no ensino superior brasileiro.

A análise de regressão linear múltipla é um procedimento estatístico cujas variáveis explicativas são selecionadas de forma a observar correlação e inferir uma possível relação de dependência com a variável explicada. Ou seja, a regressão ajuda a entender como o comportamento de certas variáveis de Entrada (características do estudante, por exemplo) podem mudar o comportamento de uma variável de Saída (desempenho do aluno, por exemplo). Essa relação pode ser analisada como um modelo matemático (FÁVERO et al, 2009).

Nesse estudo, a nota geral, que mede o desempenho dos estudantes do ensino superior medido através do resultado alcançado na prova do ENADE, foi estabelecida como variável explicada, a partir de 15 variáveis explicativas selecionadas em três dimensões: sendo seis características do indivíduo, três características da família e seis aspectos organizacionais. Como variáveis de controle foram selecionados os tópicos: Ano, Tipo administrativo, Organização e Região. No Quadro 1, é apresentado o resumo das variáveis, incluindo descrições e as respectivas definições.

Quadro 1: Relação de Variáveis, descrição e definição

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO	DEFINIÇÃO DA VARIÁVEL
VARIÁVEL DEPENDENTE		
NT_GER	Nota Geral na prova Enade	Nota bruta da prova - Média ponderada da formação geral (25%) e componente específico (75%). (valor de 0 a 100)
CO_MODALIDADE	Código da modalidade de Ensino	0 = EaD 1 = presencial
VARIÁVEL EXPLICATIVA		
INDIVÍDUO	E.civil	Qual o seu estado civil? 1 = solteiro (a). 2 = Não Solteiro (a).
	Idade	Idade do estudante no ano de aplicação da prova ENADE 2015 - Idade do inscrito em 22/11/2015 2016 - Idade do inscrito em 20/11/2016 2017 - Idade do inscrito em 26/11/2017
	Sexo	Tipo de sexo declarado pelo estudante M = Masculino F = Feminino N = Não Informado
	Raça	Qual é a sua cor ou raça? 1 = Branca. 2 = Não Branca.
	Esc.EnsiMed	Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? 1 = Escola pública. 2 = não escola pública
	H.Estudo	Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula? 1 = nenhuma, apenas assisto às aulas. 2 = de uma a três. 3 = de quatro a sete. 4 = de oito a doze. 5 = Mais de doze.
F	Esup.Famil	Alguém em sua família concluiu um curso superior? 1 = sim. 2 = não.

VARIÁVEIS		DESCRIÇÃO	DEFINIÇÃO DA VARIÁVEL
	Educ.Mãe	Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	1 = Nenhuma. 2 = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). 3 = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). 4 = Ensino médio. 5 = Ensino Superior - Graduação. 6 = Pós-graduação.
	Renda.fam	Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	1 = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50). 2 = de 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00). 3 = de 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50). 4 = de 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00). 5 = de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00). 6 = de 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00). 7 = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).
IES	NB_ODP	Nota Bruta - Organização Didático-Pedagógica	Nota referente à organização didática pedagógica obtida através da percepção dos estudantes nas respostas do questionário socioeconômico
	NB_INFRA	Nota Bruta - Infraestrutura e Instalações Físicas	Nota referente às instalações físicas da IES obtida através da percepção dos estudantes nas respostas do questionário socioeconômico
	NB_OPORT	Nota Bruta - Oportunidades de Ampliação da Formação	Nota do indicador de diferença do desempenho observado e esperado
	NB_MESTRES	Nota Bruta - Mestres	Nota relativa à proporção de Professores com titulação mínima de mestre na IES
	NB_DOUTORES	Nota Bruta - Doutores	Nota relativa à proporção de Professores com titulação de doutor na IES
	NB_REGIME	Nota Bruta - Regime de Trabalho	Nota relativa à proporção de Professores regime de trabalho parcial ou integral vinculados aos cursos avaliados
VARIÁVEIS CONTROLE			
Ano	Ciclo ENADE correspondente ao ano de aplicação da avaliação	Ano15 = 2015, ciclo: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; Ano16 = 2016, ciclo: Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; Ano17 = 2017, ciclo: Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins;	
Tipo	Tipo administrativo	Se pública ou privada	
Org	Organização	Se universidade, faculdade, instituto, centro universitário, centro federal de educação tecnológico	
Região	Região de funcionamento do curso	1 = Norte; 2 = Nordeste; 3 = Sudeste; 4 = Sul; 5 = Centro-Oeste	

Fonte: Elaboração do autor

Compuseram a amostra de dados do estudo 191.156 estudantes, obtendo-se a distribuição apresentada na tabela 2 conforme ano, instituições e modalidades.

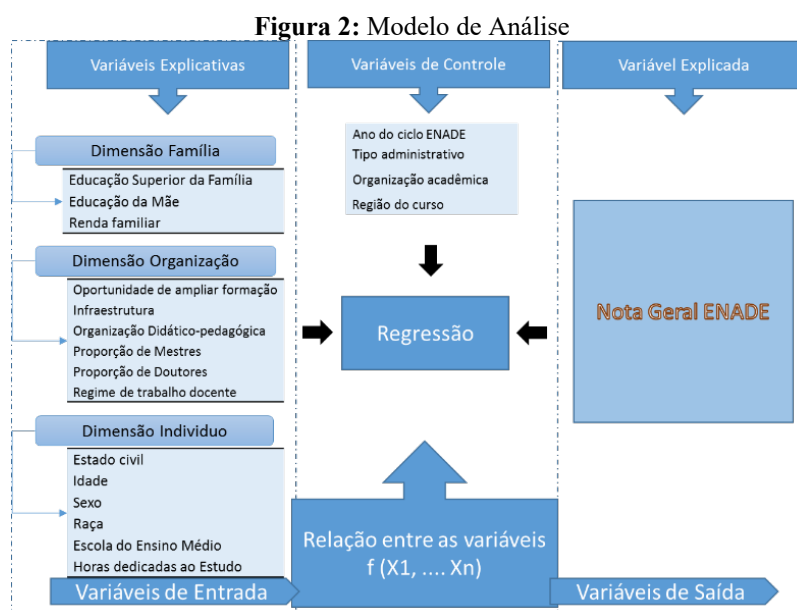
Tabela 2: Número de Instituições, cursos e alunos por modalidade incluídos na amostra

ANO	Nº Instituições		Nº de Cursos		Nº estudantes	
	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial
2015	93	93	15	15	65011	29634
2016	18	18	7	7	8275	1786
2017	101	101	29	29	60444	26606
Total Geral	212		51		133730	58026
					191756	

Fonte: elaboração própria, a partir da base de dados

Apresentando o modelo na lógica matemática, temos a seguinte representação $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_\alpha X_\alpha + e$, aplicando o conceito descrito por Malhotra (2012), Y é a variável explicada, X1, X2, ..., X α são as variáveis explicativas, β_0 o parâmetro do intercepto, β_1 , β_2 , ..., β_α os coeficientes de regressão correspondente a cada variável explicativa e o e o erro

associado ao modelo (erro aleatório independente). A relação entre as variáveis pode ser visualizada no esquema da figura 2.




Fonte: elaborado pelo autor

RESULTADOS

A modalidade presencial alcançou média (44,899) e mediana (54,300) superiores em torno de 10% aos resultados do EAD, cuja média alcançada foi de 40,594 e mediana 49,500. A distribuição das notas na amplitude inter-quartil e nota-se que 25% dos alunos da modalidade a distância obtiveram notas inferiores a 30,600. Dessa forma, não podemos afirmar que exista equivalência entre o desempenho dos alunos da modalidade EAD e presencial. Os ciclos ENADE analisados evidenciam, de modo geral, um desempenho superior para os alunos da modalidade presencial quando comparados aos mesmos cursos ofertados na modalidade a distância.

A análise por região demonstra que o Sudeste concentra o maior número de estudantes, tanto no presencial quanto no EAD, e, em todas as regiões o presencial apresenta maiores médias com destaque aos valores superiores da região Sul. Silva et al (2016) analisaram a média ENADE entre as regiões brasileiras no Período de 2008 a 2013, também observando maiores resultados vinculados à região Sul, destaca ainda que se trata da 3º maior em número de IES e de matrículas. Enquanto que, no mesmo estudo, a região Sudeste, que assume o ranking em termos de números de IES e de matrículas, possui a 2ª maior média ENADE, do Brasil.




As diferenças de desempenho de cada região podem estar articuladas ao índice de desenvolvimento dos municípios, apesar de não termos nesta pesquisa contemplado essa análise no modelo de regressão, evidencia-se que as melhores médias estão exatamente nas regiões com melhor índice de desenvolvimento. O índice Firjan (IFDM) monitora todas as cidades brasileiras e a avaliação varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior o seu desenvolvimento; a última análise publicada pelo Firjan corresponde ao período de 2015 a 2016. Nessa edição, o estudo revela que o Brasil continua com enormes disparidades regionais quando se considera o resultado geral, que inclui a média das notas dos três indicadores (Emprego e Renda, Saúde e Educação): o Sul é a região mais desenvolvida, tendo 98,8% de cidades com desenvolvimento alto ou moderado. O Sudeste e o Centro-Oeste possuem perfil semelhante. Já as regiões Norte e Nordeste têm, respectivamente, 60,2% e 50,1% dos municípios com desenvolvimento regular ou baixo (FIRJAN, 2018). Dados que legitimam a influência de fatores socioeconômicos na trajetória educacional, como apontam os estudos de Junior & Amorim (2013), Bourdieu & Passeron (2014), Tomizaki (2016), Rocha et (2018) entre outros.

Outra variável de controle analisada foi o ano de aplicação do ENADE que corresponde aos diferentes ciclos e suas respectivas áreas de enquadramento de curso. A maior média do triênio foi encontrada no ano de 2015 referente aos cursos de administração. Em segundo lugar o ano de 2017 cursos da área de exatas e com as menores médias o ano de 2016 quando foram avaliados os cursos de Saúde.

A segmentação da análise por modalidade demonstra maiores médias no presencial em todos os ciclos, porém, o ano de 2016 apresentou no presencial uma média superior a 2017 nessa modalidade. Enquanto que na modalidade EAD o ano de 2016 apresentou a pior média do triênio.

Os menores desempenhos são visualizados no ano 2016, que corresponde a área da saúde, e, atualmente, representa a área de menor oferta na modalidade EAD se considerarmos o número de cursos ofertados a distância e o número de IES correspondente, apesar de todo o crescimento da educação a distância no Brasil.

Alguns fatores justificam essa baixa representatividade, por exemplo, o que aponta a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), a EAD ainda encontra resistência e sofre questionamentos quanto a sua qualidade, especialmente em áreas como a da



Saúde, pois acredita-se que essa modalidade não consegue desenvolver as habilidades requeridas para exercício da profissão nas áreas da saúde. Outro ponto levantado é de que se trata da área que mais demanda contato com o cliente e requer maior carga horária prática para desenvolver habilidades manuais além de cognitivas e atitudinais, a exemplo do volume destinado aos estágios curriculares, impossíveis de serem, todos, cumpridos a distância e mediados tecnologicamente (ABMES, 2018).


Em suma, vimos que os estudantes das IES públicas se originam de classes mais elevadas e que o capital econômico é importante para influenciar o seu desempenho. Com esses resultados, reforçamos as discussões de Bourdieu, que relaciona as condições de origem do indivíduo ao seu acesso à escola e também ao seu sucesso dentro dela (BOURDIEU & PASSERON, 2014).

Influência das características do indivíduo no desempenho no ENADE

Neste estudo, seis características individuais foram analisadas: Idade, sexo, estado civil, raça, Escola onde cursou o Ensino médio, horas dedicadas ao estudo, dentre as quais horas dedicadas ao estudo e tipo da escola no ensino médio, demonstraram influência positiva e com maior significância, permitindo-nos inferir que se tratam das duas principais características que, quando presentes, ampliam os resultados dos estudantes.

Resultados das pesquisas de Bourdieu e Passeron (2014) explicam o melhor desempenho dos alunos do sexo masculino, principalmente pela desigualdade nas chances de acesso entre os sexos, também, por influência de suas origens, apontam probabilidades de que os homens busquem áreas de ensino mais complexas e valorizadas socialmente (Direito, medicina) enquanto as mulheres são estimuladas à docência e às áreas assistenciais. Percebe-se aí o reforço da influência dos fatores relacionados à origem social, percebemos na nossa amostra aqui estudada que, quanto ao acesso, a presença feminina tem se marcado em maior número, quase 70% da amostra; na modalidade presencial, o percentual de homens (37,5%) mostrou ser superior ao percentual de homens na modalidade a distância (30,4%); nas duas modalidades, as melhores médias foram masculinas.

Outra característica individual que demonstra forte influência está associada ao tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio, e está evidenciado que a escola pública influenciou negativamente o desempenho dos estudantes e, ao observar a distribuição dos




alunos do EAD, que se originam integralmente ou em maior parte do ensino em escola pública. Nesse ínterim, podemos presumir que a contribuição do ensino fundamental é importante para acumulação de capital, e as escolas públicas não estão desempenhando um papel satisfatório no que diz respeito à preparação do aluno para o ensino superior, ou seja, não tem promovido a acumulação de capital de forma similar ao que ocorre na rede privada.

As maiores médias no ENADE foram alcançadas por alunos que cursaram o ensino médio fora da rede pública de ensino, mais uma vez as médias alcançadas pelos alunos do EAD são inferiores ao presencial quando comparamos as modalidades e percebe-se uma concentração de mais de 81% do EAD proveniente de Escola Pública.

Outros estudos analisaram a influência do ensino fundamental e médio, como exemplo de Rocha et al (2018) que observaram que melhores condições do ensino fundamental e médio são importantes para que todos os estudantes concorram em situação de igualdade ao ensino superior. Na sua pesquisa, buscou conhecer os influenciadores no desempenho dos estudantes do curso de nutrição no ENADE, e aferiu maiores resultados dos alunos que realizaram o ensino fundamental na rede privada.

No que diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos, é bastante similar a distribuição percentualmente dos alunos no EAD e presencial com relação ao tempo que dedicam semanalmente, a maior parcela dedica de uma a três horas por semana, além do tempo de aula. Ao analisar os resultados do modelo de regressão ficou evidenciado que quanto maior o tempo de dedicação ao estudo, melhores são os resultados no ENADE, dessa forma é possível afirmar que essa característica individual influencia positivamente e apresenta alta significância para o desempenho do estudante.

Apoiando os resultados aqui apresentados, as pesquisas de Bourdieu demonstraram que o sucesso escolar depende estreitamente da aptidão real ou aparente do estudante. Dessa forma, o esforço individual é fundamental para superar as barreiras/obstáculos entre o capital acumulado pelos alunos de diferentes classes sociais. O tempo de dedicação aos estudos alavancam os resultados nas duas modalidades, porém a de considerar que é comum ao aluno do EAD associar a sua rotina outras atividades como vínculo de trabalho o que reduz o tempo para dedicar-se aos estudos. A variável tempo dedicado a trabalho foi inserido em outros estudos demonstrando influenciar o resultado escolar e, também, está associado ao perfil socioeconômico uma vez a necessidade de complementação da renda familiar leva o estudante a condição de associar trabalho e estudo.



Influência das características da família no desempenho do estudante no ENADE

Os resultados encontrados encontram suporte na teoria de Bourdieu, pois afirma que o sucesso da educação escolar do indivíduo está atrelado à educação formada pela família (habitus primário), que influenciaria na formação do habitus secundário. Ainda estabelece que ao possuir capital econômico e demais capitais valorizados, o indivíduo “herdeiro”, será capaz de manter no polo dos dominantes, como consequência do poder percebido pelo capital simbólico, o sucesso escolar (BOURDIEU, 2005).

Isto posto, as diferenças dos resultados do EAD e presencial podem ser explicadas pelo perfil familiar e suas origens uma vez que na amostra estudada o perfil de escolaridade das mães e renda foram superiores ao encontrado na modalidade a distância. Quanto a escolaridade da mãe, destaca-se que maior parte na modalidade a distância possui apenas até a 4ª série (41% da amostra) enquanto no presencial essa mesma faixa não supera 27% além disso, o ensino superior e pós-graduação foram evidenciados em mais de 16% das mães no presencial enquanto esse número não ultrapassou 10% no EAD.

No quesito renda familiar variável com maior estimador principalmente no EAD, percebe-se que na modalidade a distância concentra-se um maior percentual de famílias com renda até 4,5 salários (74% da amostra) enquanto o presencial limita-se a 69%. Além disso, no presencial encontram-se mais famílias com concentração de renda superior a 10 salários (6% no presencial, contra 4% no EAD).

As estatísticas persistem em demonstrar que as oportunidades são diferentes entre classes sociais, e a modalidade EAD é uma opção atraente para alunos de classe média baixa, por exigir um valor de investimento em matrícula e mensalidade duas a três vezes inferior aos cursos na modalidade presencial.

A Sagah e a Educa Insights realizaram uma pesquisa que demonstra que a EAD responderá por 51% do mercado até 2023. Destacando flexibilidade e preço como alguns dos importantes fatores que levam o candidato do Ensino Superior a optar por essa modalidade, nos mais diversos cursos e áreas (ABMES, 2018).

Gonçalves e Gonçalves (2011) descrevem o papel que a família exerce no processo educativo, destacando a herança social, cultural e trajetória provável apresentadas nos estudos



por Bourdieu. Considerando que o grupo familiar está situado na sociedade e que seus valores e aspirações decorrem grandemente dessa posição, tais disposições são significativas na constituição do indivíduo. Embora seu habitus possa ser modificado na trajetória posterior devido às condições e momento, a herança familiar é o mais difícil de ser modificado, porque os valores e as certezas estabelecidos naturalmente parecem naturais e darão significado ao mundo. Por isso, a família, a partir de seus habitus e capitais recebidos, indicará a trajetória possível das crianças, orientados pelas referências que os determinam no seu núcleo de origem.

No entanto, não há de se excluir situações de exceção resultantes de meritocracia, quando um aluno de origem mais humilde “supera as expectativas” destacam-se diante dos demais demonstrando um êxito excepcional (NOGUEIRA & CATANI 2005 apud GONÇALVES & GONÇALVES, 2011 p 74)

Outros estudos analisaram a influência background familiar no desempenho estudantil encontrando efeito positivo dessa relação. A exemplo de Guimarães e Arraes (2008), comprovaram que background familiar influenciaram os resultados de candidatos no vestibular, candidatos de pais com o terceiro grau apresentam maior probabilidade de maior nota.

Influência das características organizacionais no desempenho do estudante no ENADE

Organização Pedagógica, Infraestrutura, oportunidades, percentual de mestres, doutores e regime docente foram as características analisadas para avaliarmos o nível de influência da instituição de ensino superior no desempenho dos seus estudantes no ENADE.

Tratam-se de notas adquiridas a partir do Questionário de percepção do aluno, componente obrigatório para os inscritos no ENADE, e são os insumos utilizados para calcular o Conceito Preliminar dos Cursos (CPC). Os resultados dessa análise demonstraram que a influência das variáveis organizacionais sobre o desempenho do presencial não é similar ao do EAD, e essa falta de uniformidade está representada nas diferenças dos valores dos estimadores.

No que tange à infraestrutura da organização, os resultados apresentaram efeito negativo sobre o desempenho dos alunos. A nossa amostra compara a mesma IES nas duas modalidades e fica evidenciado que a expectativa no aluno EAD quanto à infraestrutura difere do aluno do presencial, as notas das IES foram um pouco superiores na modalidade a distância.



Já a variável Organização didático pedagógica, apresentou efeito positivo e também com superior influência para o desempenho no EAD. O que demonstra a importância do investimento nesse quesito como estratégia para ampliar a probabilidade de maiores resultados para os alunos da educação à distância. Na dimensão didático-pedagógica, a última edição da Horizon Report (ADAMS BECKER et al, 2017) traz algumas recomendações para investimentos em inovação para alavancar os resultados de qualidade da aprendizagem do aluno da modalidade EAD. Os desafios com a educação a distância estão presente em diferentes países, não é um panorama exclusivo Brasileiro diversos relatos foram reunidos por Quesada e Rama (2015) onde analisam a dificuldade em estabelecer padrões mínimos de qualidade bem como a complexidade em medir o fenômeno na sua integralidade.

Corroborando com essa análise, o relatório analítico da aprendizagem a distância, edição do CensoEAD.BR 2017/2018 demonstrou que quanto mais barato é o curso menores são as variedades de metodologias e tipos de conteúdo oferecidos e menor a interatividade e apoio ao aluno. Além de enfatizar a tendência de apenas os cursos de maior valor ofertarem recursos adaptativos investindo na aquisição de aprendizagem mais significativa para o estudante, o que nos alerta para valorizar ainda mais os critérios de avaliação dessa dimensão em cada IES (ABED, 2018).

No entanto, Bourdieu e Passeron (2013) trazem na obra “A Reprodução” discussões sobre a instituição escolar e o sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos agentes que os compõem, demonstrando que a escola tem reproduzido os valores do seu entorno, perpetuando os conhecimentos e atitudes inerentes a cada classe social. E no momento que adotam uma prática metódica e sistemática, uniformizando a abordagem para todos os estudantes sem considerar as diferenças de capital inicial dos estudantes, passam a sancionar e legitimar desigualdades pré-existentes.

Não se trata de atribuir à escola a função de redentora da sociedade, mas parece-nos possível que seja exercido outro papel além do caráter conservador da ordem social, como aponta Bourdieu (1998, p.61) “a Escola poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontraram a incitação a prática cultural”. Com relação a esse aspecto, Piotto (2009) cita que nos anos 1960 as ideias de “educação compensatória”, presentes no Brasil, foram amplamente criticadas entre os sistemas de ensino brasileiro, mas seria uma forma de romper a circularidade de reprodução.



CONSIDERAÇÕES FINAIS


O propósito deste estudo foi investigar os resultados de cursos oferecidos nas duas modalidades, a distância e presencial, a partir do desempenho dos estudantes no ENADE, nos anos 2015 e 2017, bem como identificar em que medida os fatores relacionados ao indivíduo, à família e à organização influenciam esses resultados. Estatisticamente, ficou evidenciado que as variáveis aqui analisadas exercem influência significativa sobre o desempenho do aluno, sobretudo na modalidade EAD, porém não são suficientes para explicar o desempenho do aluno na sua integralidade, pressupondo que outros fatores podem ser investigados e serem determinantes.

Os resultados encontrados são explicados pela Sociologia de Bourdieu principalmente por evidenciar que a origem social influencia no desempenho escolar, bem como as características individuais (capital econômico). Essa influência está presente nas duas modalidades estudadas, porém, acentua-se na EAD por concentrar alunos oriundos de classes sociais mais baixas e com tempo de dedicação ao estudo em menor volume. Na dimensão IES, a organização pedagógica exerce influência superior à infraestrutura, dessa forma, pressupõe-se que novas ações pedagógicas devem ser adotadas pelos cursos oferecidos a distância para que o desempenho dos alunos seja equivalente aos alunos do presencial, adaptando-se a origem social e capital cultural trazido pelo aluno no ingresso ao ensino superior.

Nesse ínterim, os resultados estão em consonância com Bourdieu quando afirma que o aluno não pode ser definido como único responsável por seu resultado (fracasso ou sucesso) no ENADE, mas suas características pessoais (moradia, origem social, trabalhar simultaneamente, tempo dedicado ao estudo) e características da instituição de ensino (infraestrutura, recursos humanos, projeto político-pedagógico), entre outros fatores, interferem no seu desempenho.

Pressupõe-se que as características individuais precisam ser analisadas e trabalhadas na perspectiva de ampliar a incorporação de conhecimentos. Pierre Bourdieu sinaliza que a escola reafirma valores e ideias da sociedade local, exercendo uma violência simbólica nos indivíduos quando as características de cada um são ignoradas, porém, é o único caminho na dinâmica social, capaz de promover a mudança de campo de um indivíduo (JANOWSKI, 2014).

Diante disso, podemos extrair uma outra reflexão: é possível que os cursos EAD promovam um desempenho equivalente ao Presencial? Não existe, de fato, consenso quanto à possibilidade real de romper as desigualdades de capital cultural entre os estudantes do sistema



de ensino, mas fica a reflexão e desafio de pensar em como democratizar o acesso sem atentar-se para aqueles que chegam até o ensino superior desprovidos ou menos providos de capital cultural.

Vale insistir na utilização de todos os recursos pedagógicos com vistas a “compensar” a desvantagem inicial e alcançar resultados de desempenho satisfatórios ou equivalentes em todas as modalidades de ensino e para todas as classes sociais. Principalmente, por termos evidências de que em algumas instituições os resultados do curso EAD foram superiores ou equivalentes ao desempenho do mesmo curso presencial.

Como futuras contribuições deste trabalho, destaca-se a possibilidade de replicar o modelo seguindo com a análise comparativa do desempenho nos resultados dos próximos anos, principalmente considerar o ciclo de avaliação dos cursos da área de exatas e da área de saúde analisando a continuidade dos resultados. Não restam dúvidas de que a consolidação da educação a distância é uma realidade em todos os setores e níveis de ensino do Brasil. Uma evolução crescente e sem perspectiva de limites, em todas as áreas, incluindo a saúde com as suas peculiaridades, onde percebe-se iniciativas de mesclar o presencial e ensino a distância de forma regulamentada. Com esse crescimento constante, garantir qualidade será possível se ampliarmos os estudos acerca dos processos de aprendizagem, associando a análise de desempenho dos estudantes às características do projeto pedagógico, às metodologias e ao tempo destinado à interatividade como exemplo dos tópicos descrito no relatório supracitado

Além das variáveis analisadas, outros fatores poderão ser investigados nas dimensões ambientais para ampliar esse estudo. Variáveis como Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, indicadores utilizados por Silva et al (2016) por medirem as transformações de cada município brasileiro com base na avaliação da educação e, também, dos indicadores de saúde. Buscamos esses indicadores com intuito de inserir entre as variáveis, porém, os últimos resultados publicados não contemplavam o ano de 2017 apenas 2015 e 2016.

E resta a certeza de que trazer à tona o conhecimento dos fatores que interferem no desempenho do estudante e a forma como se dá a relação é um caminho que contribuirá para revisão das políticas públicas voltadas para uma maior qualidade na formação dos estudantes universitários, conseqüentemente, para que as IES possam repensar suas estratégias para garantir a equivalência da formação de profissionais, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância.

REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. O EAD NAS GRADUAÇÕES DE SAÚDE EDIÇÃO 238 . ANO 21 . Rio de Janeiro – RJ. JANEIRO, 2018. Disponível in: <https://linhadireta.com.br/publico/images/revistas/arquivos/433775910b17a109a197e57229b91a0d.pdf>

ARRUDA, Eucídio; ARRUDA, Durcelina. **Educação À Distância No Brasil: Políticas Públicas E Democratização Do Acesso Ao Ensino Superior**. Educação em Revista: Belo Horizonte; v.31; n.03; p. 321-338. Julho-Setembro. 2015

BERTOLIN, Júlio C. G; MARCON, Telmo. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, São Paulo, v.20, n.1, p.105-122, mar. 2015. Disponível in <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00105.pdf> (acesso em março 2019)

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: Atos de Pesquisa em Ciências Sociais. Vol. 30 de novembro de 1979. A instituição escolar. pp. 3-6 ; disponível in: 10.3406 / arss.1979.2654 http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654 Documento gerado em 12/05/2016

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. (Trad. Reynaldo Bairão). 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 275p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros – os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.) **Microdados do Censo de Educação Superior 2005-2017 e Microdados do Enade**. Acesso em 31 jan. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

JANOWSKI, Daniele A. – A teoria de Pierre Bourdieu: habitus, campo social e capital cultural. UFPR. In: VIII Jornadas de Sociología de la UNPL, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponível in: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4639/ev.4639.pdf

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3 a ed. São Paulo: Papirus, 2001

Nogueira, Cláudio Marques Martins; Nogueira, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano 23, n.78, p. 15-36, abr. 2002

PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu**, 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf>. Acesso em: dez 2018.



SILVA, Flávia M G et al. **Influência dos fatores organizacionais e ambientais no desempenho dos estudantes no Enade.** In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 19, 2016, São Paulo. Anais... São Paulo, 2016, p. 1-16.



CAPÍTULO 27

BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E PARÁ COLONIAL

Thiago Sousa da Silva, Graduando de Pedagogia, UFPA

Joaquina Ianca Miranda, Graduanda de Pedagogia, UFPA

Ramily Maciel Matos, Graduanda de Pedagogia, UFPA

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Professor Titular de História na Faculdade de Educação no Instituto de Ciências da Educação, UFPA

RESUMO


Este artigo busca tratar da educação colonial durante os séculos de permanência dos jesuítas no Brasil e no Pará, por meio de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020. Sendo assim, tem-se como objetivo compreender as principais características da educação no período colonial no Brasil e no Estado do Pará, estabelecendo como recorte temporal o período de 1549 a 1759. Aponta-se como principal característica dessa educação, tanto no contexto do Brasil, como no Grão-Pará, a reflexão de uma massiva imposição dos interesses da cultura portuguesa sobre os gentios com a finalidade de extirpar os costumes nativos e doutriná-los para a utilização dos mesmos como mão de obra desempenhada nas colônias lideradas por jesuítas. Se tratava de uma educação classista e doutrinária, que se constituiu determinante na difusão dos conhecimentos necessários para cada estrato da sociedade colonial e responsável pelo ensino público por dois séculos. Marcada pela religiosidade e tendo sua organização, operação e metodologia de ensino subsidiada na doutrina cristã.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação, Brasil Colônia, Pará Colonial, Educação Jesuíta.

INTRODUÇÃO

Baseado no acervo bibliográfico de produções historiográficas referentes aos anos de 1549 a 1759, sob o olhar da educação no Brasil e Pará colonial, este trabalho busca desenvolver observações pertinentes ao que tange a forma de ensino e aprendizagem frequentes no período colonial. Concomitantemente, proporcionará uma melhor abordagem referente ao olhar dos autores Silva e Amorim (2017), tendo esses autores um olhar crítico da educação colonial no Brasil. E dar-se-á destaque ao pensamento dos autores Rodrigues (2011) e Ribeiro (2013) ao se explanar sobre o ensino no Pará Colonial.

Assim como fundamento histórico sobre o processo de educação dos jesuítas no Brasil colonial, esboçando subsídios para conhecimentos prévios de autores de grande relevância, como Casemiro, Chambouleyron, Santos e Saviani, os autores Silva e Amorim (2017) tiveram como enfoque apontar traços da atuação pedagógica dos Jesuítas no ensino dos gentios, filhos



dos colonos, bem como a educação e a instrução dos órfãos de posse, além de evidências que indicassem a instrução para os estratos da sociedade colonial. Ao se falar do contexto paraense, tomamos por base o trabalho da autora Rodrigues (2011) que faz um aparato geral do processo educacional visando compreender o processo de fabricação social dos indivíduos neste período apontando suas principais características e elementos centrais deste debate. Desta forma, pretende-se através destes compreender as principais característica da educação no período colonial no Brasil e no Estado do Pará, compreendendo as estratégias educacionais e práticas pedagógicas instituídas neste período e respondendo ao seguinte questionamento: Quais as principais características da educação no Brasil e Pará Colonial no período de 1549 a 1759?


METODOLOGIA

Para executar esse estudo, fizemos uso de uma pesquisa de abordagem qualitativa caracterizada como bibliográfica e desenvolvida no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020. Segundo Severino (2007), a “[...] pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122). Para acessar esses registros, utilizou-se plataformas virtuais de revistas e acervos científicos, construindo o levantamento bibliográfico inicial. Tomou-se como pressuposto a filtragem dos textos pesquisados, utilizando como critério a abrangência do texto no tema supracitado. Como resultado, foram selecionados os textos base para a elaboração deste artigo.

Quanto à organização estrutural do texto, optamos por dividi-lo em duas seções, além de algumas reflexões finais presentes na conclusão deste artigo. Em um primeiro momento, apresentamos uma discussão sobre a educação no Brasil colonial, para então, explanarmos sobre como se deu os processos de ensino no Estado do Grão-Pará.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL

O período que compreende o século XVII, é um período, no que diz respeito à educação no Brasil e no Estado do Maranhão e Grão-Pará – nomenclatura referente a área que compreendia o atual Estado do Pará - em que ocorre a implantação e a consolidação do projeto catequético-educacional. “Os jesuítas criam áreas [...] para realizar a catequese, nelas a verdadeira teocracia jesuíta era colocada em pratica com a finalidade de extirpar os costumes




nativos, dentre eles, as bases da organização tribal” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 386), desta forma, a educação deste período esteve intrinsecamente ligada às ações jesuítas e da Igreja católica estabelecidas no Brasil. Essa relação só foi modificada com as reformas pombalinas, que se contrapuseram “[...] ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2011, p. 114).

Limitamos esta análise ao ano de 1759, em que se iniciam as aulas régias, modelo educacional criado pela Reforma de Marquês de Pombal em 1759, e, conseqüentemente, a educação brasileira passa a ter novas características. Para que se possa ter uma visão completa sobre a educação colonial até este marco, é preciso que se compreenda os momentos históricos e processos de educação, isso pode ser possível ao se explicar as ações dos Jesuítas e a influências de outras orientações religiosas, demonstrando características e peculiaridades do ensino colonial.

A ação dos jesuítas na instrução dos gentios e crianças no período colonial teve enfoques distintos que perpassaram desde a doutrinação cristã dos gentios, o ensino das primeiras letras para as crianças, ensino de ofícios para os trabalhadores pobres livres e até o ensino das humanidades latinas para os filhos da elite colonial. Forneceu à sociedade colonial brasileira indivíduos que possuíssem os conhecimentos necessários para a civilidade, manutenção do poder estabelecido e a obediência à fé católica. Assim, compreende-se que a ação "docente" dos jesuítas, desenvolvida na Colônia, configurou-se como determinante na difusão dos conhecimentos necessários para cada estrato da sociedade colonial (SILVA; AMORIM, 2017, p. 195).

Vindos de Portugal com intuito de atender os propósitos da colonização de novas terras, a primeira posição dos religiosos era doutrinar para escravizar os nativos, por esse motivo as primeiras letras ensinadas aos indígenas em nenhum momento teve a intenção de prepará-los para uma vida baseada de estudos e de ascensão na vida social, e sim usada como modelo de dominação mediante o que Silva e Amorim (2017) destacam em seu texto como “civilizar pela palavra”, que é uma das características desse processo a conversão dos índios à fé católica. “Encarregados da dilatação da Fé, já que a do Império não cessava de alargar os navegadores lusitanos que cruzavam todos os mares, os jesuítas do Brasil dedicaram-se ardorosamente à catequese” e mantendo assim o ensino público por mais de dois séculos (VIANNA, 1945, p. 373).

Vale também ressaltar que a catequese “enquanto prática de doutrinação concatenada com o ensino dos conhecimentos elementares para a formação moral e cristã das crianças, implicou em transformações significativas na vida dos jovens índios” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 192) possuía grau de ensino diferenciado de acordo como o estrato social dos



indivíduos, em níveis distintos de instrução, “para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 187).

Segundo a análise empenhada por Silva e Amorim (2017), a educação era oferecida aos gentios e as crianças tinham metas a serem cumpridas, do qual diferenciava a educação que voltava-se para pessoas da elite tomando conta dos negócios da família, a educação feminina que tinham como aprimoramentos para cuidar da casa e do marido com formação voltada ao cunho moral e religioso, a pessoas brancas menos abastadas eram aquelas que aprendiam ofícios, ler, escrever e contar, sendo isso de acordo com a organização de classe de cada uma. A educação com melhor desempenho era aquela oferecida aos filhos dos nobres que iriam futuramente tomar frente aos negócios da família, os mais pobres longes destes aprendiam a contar, as letras e ofícios e como ressaltado na obra a educação no Brasil permaneceu com grande característica da educação dos inacianos (AMORIM; SILVA, 2017).

Em um todo, neste momento, percebe-se que a educação das crianças indígenas era de interesse dominante no aprender como se comportar e manter a fé católica como a principal nas colônias. Logo após a expulsão dos jesuítas foram mudadas a maneira de educação sofrendo influência das ideias iluministas, estas foram adotadas trazendo em si uma educação voltada ao saber científico, mas que continuou com fortes traços da educação jesuíta sendo ela a principal característica do período colonial (AMORIM; SILVA, 2017).

De acordo com Lorenz (2018) a Companhia de Jesus adotava o Ratio Studiorum, como seu manual de ensino que delineava as políticas e os procedimentos que regulavam a ministração, os currículos e as práticas de ensino nas instituições educacionais jesuítas na Europa e suas colônias, embora não seja possível saber até que ponto a pedagogia dos jesuítas brasileiros alcançou as expectativas da companhia, estes autores afirmam, com razoável certeza, que eles foram fiéis a sua profissão e as diretrizes do Ratio.

O Ratio Studiorum definiu a organização, a operação e a metodologia de ensino dos colegios jesuítas durante a maior parte do Brasil Colônia, que se estendeu desde abril de 1500, quando os primeiros exploradores portugueses pisaram na costa brasileira, até julho de 1822, quando o Brasil declarou sua independência de Portugal. [...] Durante esse período, a rede de colegios da Companhia predominou no ensino secundário no país; poucas outras opções existiam no início do período colonial que preparavam os brasileiros para estudos universitários em Portugal. O Ratio Studiorum era um documento de intenção ampla e de aplicação universal. Suas regras se aplicavam a todas as instituições jesuítas nos países europeus e suas colônias (LORENZ, 2018, p. 27).




Este manual estabeleceu para os estudos a cargo dos jesuítas três cursos, o de artes, que compreendia o estudo de filosofia e ciências, com durabilidade de três anos, o de teologia e ciências, no qual se aprendia física e ciências naturais, e o de teologia e de ciências sagradas em que desempenhava-se o estudo da física especial (VIANNA, 1995). “Os resultados dessa instrução confiada aos jesuítas não se fizeram esperar muito [...] dirigida de preferência aos indígenas catequisados e, conseqüentemente, não indo muito além das primeiras letras” e quando direcionada aos filhos dos colonos atingia o ensino de segundo grau, e seguiam ao reino (Europa) se quisessem prosseguir (VIANNA, 1945, p. 378).

A educação das meninas era voltada para a casa, mas ia além disso, aprendia-se a ser submissa ao seu marido, respeitadora e que nos conventos aprendiam uma educação ilibada que significa uma educação limpa, aprendendo a controlar seus desejos (SILVA; AMORIM, 2017). Assim como limitada ao sexo do aprendiz, a educação dos órfãos era condizente com a condição da família a qual pertencia, limitando o tipo de educação que iriam receber.

A característica principal da educação aqui presente reflete a uma massiva imposição dos interesses da cultura portuguesa sobre os indígenas que em contrapartida fariam parte da mão de obra desempenhada nas colônias e exercendo cargos de ofícios que eram determinados pelos líderes jesuítas.

Importante ressaltar que, a idéia pedagógica adotada pelos inacianos, no que cerne a educação da elite, era louvável, uma vez que tomaram frente de vários modelos educativos na perspectiva de desenvolver uma educação da mente, corpo e espírito (AMORIM; SILVA, 2017), sendo esta completa em todos seus âmbitos, e proporcionou “[..] a formação de uma elite apta a modelar perfeitamente os seus destinos políticos e sociais, uma vez chegada a oportunidade da separação dos países componentes da monarquia dual (VIANNA, 1945, p. 391).

Porém, esta colocação não pode sintetizar o ensino deste período, o que fala muito alto na história da educação brasileira - e que deixa raízes até a educação contemporânea - é o processo de aculturação indígena no procedimento de atribuição da cultura européia no seu modelo de vida, além do forte viés estatista dessa educação que era efetiva a poucos e destinada apenas ao ensino do ofício a muitos, tornando-a segregadora e a caracterizando como dual desde o período colonial.



Destaca-se que, muito embora se dei um olhar atento a instrução jesuítica, ao lado deles “[...] inferiores em número e em serviços relacionados com o ensino, outras ordens religiosas antes de finalizar o século XVI, já se haviam estabelecido no Brasil, em suas abadias e conventos também se dando instrução, pública ou circunscrita aos seus” (VIANNA, 1995, p. 379).

A EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL NO ESTADO DO GRÃO-PARÁ

No processo de aculturação a catequese teve suma importância para a civilização dos povos brasileiros no período colonial, mas “vale salientar que o processo de colonização não foi homogêneo em toda a extensão do território, muito menos foi harmônica a ocupação” (AMORIM; SILVA, 2017, p.188). A implantação dos jesuítas no Estado do Grão-Pará foi tardia e lenta, tanto devido à instabilidade política e econômica durante o seiscentos quanto em razão da ambiguidade jurídica no que diz respeito ao trato dos índios, a principal mão de obra disponível na região, interferências diretas na metrópole, por parte dos padres, e levantes violentos dos moradores marcaram a implantação dos religiosos, que viram na introdução de todas as etapas de formação interna um meio para garantir não só uma consolidação da própria Missão, mas também uma catequese mais eficaz junto aos indígenas sob sua tutela imediata (ARENZ, 2016).

Até a primeira metade dos anos setecentos as atividades educacionais dos religiosos pelo interior do Estado do Grão-Pará foram expandidas e os conteúdos transmitidos em seus estabelecimentos foram diversificados. Teve início com as missões jesuíticas que foram aldeamentos indígenas administrados por religiosos com o objetivo de evangelizar para civilizar, “[...] pela evangelização, procuraram criar ‘bons súditos’ para Deus e o rei, dosando com eficácia e argúcia a recompensa e a punição” (RODRIGUES, 2011, p. 86), recorrendo a técnicas que recorriam ao uso da língua nativa, encenações teatrais, e, entre outras estratégias que pudessem introduzir valores europeus aos nativos (RIBEIRO, 2013). Esse modelo de “civilização” nasceu no bojo do desenvolvimento do modo de produção capitalista e é marca do período colonial, um conceito de civilidade que se associa ao massacre de indígenas, tráfico negreiro e guerras coloniais, uma barbárie civilizada conduzida pelos impérios economicamente mais avançados (COLARES, 2003).

Como se sabe por meio do processo de catequização dos indígenas, os jesuítas contribuíram para o processo de colonização e ocupação do território brasileiro, ajudando a consolidar o domínio português na Colônia. A catequização constituía-se



num esforço de civilização dos índios, com o intuito de integrá-los à sociedade portuguesa colonial como vassalos da Coroa e defensores de seus interesses. E mesmo os jesuítas sendo contra a escravização indígena, o que gerou ao longo da

história da Amazônia colonial rebeliões de colonos contra esses padres jesuítas, motivadas pelo empenho destes em impedir a escravização indígena é possível afirmar que tal processo civilizador também auxiliou a escravização indígena, com a distribuição de índios, catequizados e civilizados, às fazendas para trabalhar. Pois, eles passavam a ser tratados como escravos da terra (RIBEIRO, 2013, p. 2-3).

Desta forma, o objetivo dos religiosos era construir uma nova sociedade, pensada em termos de uma proposta próxima ao estilo de vida dos nativos, mas associada à concepção de disciplina e dever imposto como regra de vida pessoal e coletiva, em que o rigor e a austeridade se estendia a todos, e o fruto do trabalho repartido entre todos, mas não em partes iguais, instalando nessa doutrina a razão fundante da contradição do projeto evangelizador jesuítico, em que ao libertar pela evangelização e civilizar para o convívio os indígenas, fazendo-os membros de suas comunidades organizadas em aldeias, povoações ou vilas, tornava-se claro que os mesmos eram inseridos no mundo dos homens europeus de forma assimétrica quanto ao usufruto dos bens e do poder existente nessas comunidades, no qual os indígenas eram súditos inferiores aos catequistas (RODRIGUES, 2011).

De acordo com Rodrigues (2011), a análise da educação dessa região no período colonial revela dois aspectos importantes, um relacionado ao sucesso da atuação missionária dos jesuítas e o outro às medidas legais tomadas após sua expulsão que data o período final de nosso recorte temporal. O sucesso da educação jesuítica é ancorado na busca do conhecimento da natureza indígena e na adaptação dos métodos educacionais europeus às características da missão político-religiosa encejada (RODRIGUES, 2011).

Assim, os jesuítas dedicavam suas vidas procurando atingir suas metas básicas: a expansão da fé cristã e a presença da Companhia de Jesus em toda a Amazônia, enfrentando os rigores da selva, vivendo frugalmente, conquistando a confiança do indígena, ensinando, corrigindo, estimulando e aperfeiçoando estilos nos mais variados ofícios. Nas cidades mais importantes foram criados estabelecimentos educacionais importantes, destinados a preparar novos religiosos e os filhos dos colonos. Os principais colégios jesuíticos foram o do Recife, o do Maranhão e o de Santo Alexandre no Grão-Pará. Fundado em 1653, o Colégio de Santo Alexandre manteve aulas de Teologia, Latim, Humanidades. Em 1695, o padre Bento de Oliveira, Reitor do Colégio, ministrou o primeiro curso de Filosofia no Grão-Pará. Suas aulas reuniram numerosos alunos religiosos de várias ordens, inclusive vindos de Coimbra, além dos jesuítas e pessoas importantes da cidade (RODRIGUES, 2011, p. 87).

Como já mencionado, a transformação nos objetivos dos missionários, que passam a se tornarem muito mais adeptos do enriquecimento material que evangelizador e civilizador, são o principal fator de sua futura expulsão, fragilizava-se assim “[...] a motivação inicial de sua




ação evangelizadora e fortalecia-se o lado da exploração econômica do gentio que continuava sendo treinado e subordinado preferencialmente aos religiosos. Assim floresciam as fazendas da Companhia e seus demais empreendimentos” (RODRIGUES, 2011, p. 89), o que enfatiza o sucesso em sua pedagogia colonizadora que tornou a Ordem Religiosa tão poderosa quanto perigosa para o Estado português, que precisa então, se livrar da mesma para ter espaço e assumir a hegemonia.

No entanto, embora em 1459 se estipulem as Aulas Régias em todas as capitanias em um novo modelo educacional, criado pela Reforma de Marquês de Pombal em 1759, essa medida no caso específico da capitania do Grão-Pará, não mudou em quase nada o mapa educacional, devido a falta de profissionais laicos para implementar esse modelo, permanecendo uma formação típica do modelo jesuítico - no qual boa parte dos profissionais eram formados - e pertencentes a elite colonial ou da imitação da nobreza dirigente da capitania (OLIVEIRA; RAMALHO, 2002), cabendo ressaltar que a política educacional pombalina só ganha espaço entre os indígenas pela tutela eclesiástica anteriormente exercida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aponta-se como principal característica da educação colonial, tanto no contexto do Brasil, como no Grão-Pará, a reflexão de uma massiva imposição dos interesses da cultura portuguesa sobre os gentios com a finalidade de extirpar os costumes nativos e doutriná-los para a utilização dos mesmos como mão de obra desempenhada nas colônias lideradas por jesuítas, em que a educação foi usada como instrumento político para evangelização e “civilização” dos povos indígenas. Se tratava de uma educação classista e doutrinária, que se constituiu determinante na difusão dos conhecimentos necessários para cada estrato da sociedade colonial e responsável pelo ensino público por mais de dois séculos até as primeiras tentativas de passar para o controle de mestres leigos, com as políticas pombalinas.

A educação colonial foi, então, marcada pela religiosidade e teve sua organização, operação e metodologia de ensino subsidiada na doutrina cristã e que objetivou formar “bons cristãos” e leais súditos ao império português. Mas se mostra como um processo que teve êxito em alguns aspectos e fracasso em outros, evidenciando uma distância entre os objetivos iniciais e finais que têm em seus últimos fins a lucratividade, em que se formava muito mais a mão de obra que o servo fiel ao estado. Nesse sentido, a educação, aliada a catequese, se constituía



instrumento de controle e meio para implantar “um novo mundo” baseado em padrões de civilidade europeus.

Compreendemos que o objetivo de contribuir para a escrita da história da educação regional, a partir da exposição de algumas das historiografias produzidas, foi atingido, todavia, reconhecemos que esses são apenas breves apontamentos historiográficos que buscam sintetizar a educação colonial tanto no Brasil como no Pará e introduzir este importante e complexo debate no campo da História da Educação.

REFERÊNCIAS

ARENZ, K. H. “Sem educação não há missão”: a introdução da formação jesuítica no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). **Outros Tempos–Pesquisa em Foco-História**, v. 13, n. 21, p. 1-20, 2016.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

LORENZ, K. M. Introdução a la Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o Ratio Studiorum. **Cadernos de Historia da Educação**, v.17, n .1, p.25-50, jan.-abr, 2018.

OLIVEIRA, J. P. G.; RAMALHO, B. L. AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DO GRÃOPARÁ (1759-1808). In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: RN, 03 a 06 de novembro de 2002.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017.

RODRIGUES, D. S. As razões de estado e seus fracassos no período colonial: memória da educação no Pará. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 83-94, 2011.

ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>. Acesso em: 29 mar. 2019.

RIBEIRO, L. M. **Jogos de interesses**: relação entre religiosos jesuítas e nativos no Grão-Pará Colonial. In: XXXII Encontro Nacional dos Estudantes de História – ENEH, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIANNA, H. A educação no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 15, 1945, p. 372- 392.



CAPÍTULO 28

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Vânia Maria Henrique Lima, Mestra em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade de Coimbra UC- Portugal.

RESUMO


Desde os anos iniciais do presente século, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido motivo de maior preocupação governamental por meio da formulação de ações deliberadas visando erradicar o analfabetismo. O enfoque aqui abordado conduz a questionamentos de como superar as dificuldades com as quais se deparam os alunos de EJA que possuem baixa visão ou cegueira total, visto que são estigmatizados. Como eles podem enfrentar as barreiras que lhe são impostas pela sociedade, fazendo-os incluídos? Neste contexto, o que se procura é encontrar respostas ajustadas a uma reflexão voltada as práticas pedagógicas e metodológicas que favoreçam a inclusão social desses alunos. A pesquisa bibliográfica utilizada reuniu o suporte teórico de compreensão dos obstáculos presentes no ensino para jovens e adultos cegos ou com baixa visão, permitindo fundamentar uma abordagem descritiva, interpretativa e qualitativa do assunto em questão. Em face dos desafios aos quais as pessoas com deficiência visual estão sujeitas, diante das dificuldades que enfrentam no seu dia a dia, para elas a escola é o espaço privilegiado de que dispõem, assim esta precisa adquirir, inquestionavelmente, a condição de instância essencial na sedimentação de valores. Neste caso específico, seguramente, é o ambiente capaz de formar e transformar indivíduos em cidadãos para que possam exercer seu papel na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Jovens e Adultos, Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se, ao longo dos anos, alvo de uma maior atenção dos governantes no Brasil em razão da formulação de iniciativas definidas tendo em vista a erradicação do analfabetismo. Vale considerar, todavia, que o termo tem alcance muito mais amplo, uma vez que, necessariamente, envolve outros aspectos básicos no campo das políticas públicas, que muitas vezes não são levados em conta.

É notoriamente reconhecido, que um país só consegue avançar se seu processo de desenvolvimento quando os distintos segmentos que formam sua sociedade participam mais ativamente da superação das contradições existentes e mantém sintonia com as medidas adotadas, em face da finalidade de transformar a realidade. Por isso, urgentemente, precisamos fazer com que os nossos adolescentes, os jovens em geral e, porque não, também os idosos tenham oportunidade de acesso e interação com as melhorias advindas dos novos conhecimentos incorporados ao cotidiano, muitos dos quais inseridos na sociedade em função



da disseminação das novas tecnologias.

Para tanto, alguns elementos adquirem, efetivamente, significados centrais diante do desafio da adoção desses novos procedimentos. Com a postura do professor facilitador de aprendizagem que pode contribuir para superar a evasão que ocorre frequentemente nas salas de aula. Como prepara seus alunos para que possam aumentar a autoestima, na medida em que, não raro, se encontram marginalizados do quadro social contemporâneo.

ESTEREÓTIPOS AO LONGO DA HISTÓRIA


Nas sociedades primitivas, acreditava-se que pessoas com cegueira eram possuídas por espíritos malignos ou possuíam poderes místicos. Por volta de 480 a.C., em Esparta, as crianças que nascessem com alguma anomalia eram jogadas a 2.400 metros de altura no alto de um penhasco (SULLIVAN, 2001 apud LOPES, 2013).

Na civilização romana, o deficiente de um modo geral era considerado uma pessoa monstruosa. Diferentemente, no Egito os portadores de deficiência se integravam às diferentes classes sociais, muitos deles eram de famílias importantes. Em certa medida, havia alguma inclusão de pessoas com deficiência.

Mas foi somente a partir do século XVIII, “que surgiram os primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos para o posterior desenvolvimento de uma compreensão científica sobre o funcionamento do cérebro e do olho com suas respectivas estruturas” (SANCHEZ, 1992 citado por FRANÇA, 2013, p.584). Para Vygotsky (1934/1997), citado por Nunes e Lomônaco, (2010), existem três momentos principais na concepção da cegueira. A primeira seria o período místico, que foi mencionado anteriormente. O segundo momento é período biológico e ingênuo, onde a cegueira passa a ser vista como objeto de estudo científico, e o último momento é o período científico ou sociopsicológico, este coloca o cego como um ser capaz de se organizar para suprir a visão.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sabemos que no Brasil ainda há um índice elevado de pessoas analfabetas, que o processo para erradicar o analfabetismo no país ainda levará algum tempo para ser adotado



como prioridade nacional pelos dirigentes públicos, embora se deva reconhecer que houve nesse campo considerável evolução.

Por certo, a própria necessidade das pessoas se perceberem com mais oportunidades e mais ativas na sociedade em que vivem, ao lado da pressão das entidades de movimentos sociais e da atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs), tem contribuído de forma significativa para o combate ao analfabetismo.


Não podemos falar de analfabetos sem levar em conta os vários aspectos que estão presentes neste contexto, como as condições sociais de exclusão a que estão submetidos os segmentos populacionais mais pobres, a falta de infraestrutura pública com oferta adequada de educação básica e a fragilidades ou limitações das políticas sociais, fatores que interferem na permanência de altas taxas de analfabetismo no Brasil.

A Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988, definiu os direitos da criança e do adolescente em seu Artigo 227, Capítulo VII. Embora esses direitos sejam assegurados pela Constituição, ainda precisam ser colocados plenamente em prática para, neste caso específico, superar esse quadro de existência de analfabetismo no Brasil.

A AUTOESTIMA DEFRENTEA EVASÃO ESCOLAR

Os alunos que estão fora da faixa escolar, que é a grande clientela do programa de Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes se apresentam interessados e, ademais, com idade para buscar o mercado de trabalho, um forte componente indutor do desejo de aprender a ler e a escrever, de modo que retornam para os bancos escolares ou vão pela primeira vez à procura das salas de aula de alfabetização. Também, no sentido de atender as exigências do mundo moderno com suas novas tecnologias, muitos são compelidos a voltar a estudar para obter outra qualificação, vislumbrando atender exigências do mercado de trabalho com a expectativa de um melhor emprego.

A motivação é um dos fatores mais importantes para a aprendizagem do aluno, razão pela qual o professor deve se manter sempre atento para atender ao interesse manifestado pelo aluno, permanentemente estimular a sua curiosidade relacionada ao cotidiano de aprendizado, que lhes será útil como ser humano, como profissional e como cidadão. Não há dúvida que “a falta de motivação conduzirá ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe” (CAMPOS, 2005, p. 108).



De acordo com Freud citado por Schwartz (2012, p.72), “que o ser humano é movido pelo princípio do prazer, mas também pelo instinto de vida e de morte. Esses princípios também precisam estar na base para a construção do desejo de aprender a ler e a escrever”.

Tomando esses fundamentos teóricos como premissa, torna-se perceptível que adotar métodos de incentivo aos alunos para que estes cresçam emocionalmente e alcancem estágios nos quais se sintam mais seguros é indispensável, pois muitos acham que não vão aprender e outros ao encontrar dificuldades rejeitam o novo método de aprendizagem.

O QUE ENTENDEMOS POR PESSOAS ALFABETIZADAS


Compassar dos anos, este conceito sofreu modificações. Por volta de 1940, as pessoas vistas como alfabetizadas eram as que sabiam ler e escrever e que assinavam seu nome, ao contrário o analfabeto não conseguia fazer a sua assinatura. Segundo Schwartz (2012), a partir dos anos de 1950 e até o censo 2000 eram consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que eram capazes de ler e escrever, mesmo que um pequeno texto.

No sentido etimológico para Schwartz, alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto” (SCHWARTZ, 2012, p. 24). Não raramente é comum encontrar pessoas que já estão com grau de escolaridade considerável, mas não conseguem fazer uso compreensível da leitura e, minimamente, valer-se da escrita corretamente, sendo então classificadas como *analfabetos funcionais*, um termo que foi criado após a primeira Guerra Mundial.

DEFICIÊNCIA VISUAL

Deficiência Visual é a perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que resultem numa limitação ou incapacidade do desempenho normal para uma determinada atividade (RODRIGUES, 2006).

Segundo Aristóteles (s.d., citado por CAMPOS, 2005, p. 77), “nada está na inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos”, portanto a perda da visão significa que a aprendizagem fica defasada. Sabemos que grande parte de nossa aprendizagem é feita através da visão. Logo que nascemos, começamos a aprender por meio da comunicação visual. Uma criança de pouca visão deverá ser estimulada para entender o que vê, dessa forma usará o resíduo de visão para se locomover, por exemplo.



Para Amiralian, citados por NUNES & LOMÔNACO (2010), a medicina teve a primeira preocupação com a cegueira, quando queria entender o quanto uma pessoa com deficiência visual era capaz de ver, a partir do que passou então a medir a acuidade visual (é a capacidade visual de cada olho, monocular ou dos dois olhos) e o campo visual. (OLIVEIRA, et al., 2000). Desse modo, pode distinguir que havia diferença entre uma pessoa totalmente cega e uma que possuía uma visão residual, que chamou de baixa visão.

INTERFERÊNCIAS PSICOLÓGICAS QUANDO O INDIVÍDUO PERDE A VISÃO

Quando uma criança nasce com deficiência, seja visual ou de outro tipo, costuma ocorrer no âmbito familiar uma desestruturação psicológica dos pais. Assim, é comum acontecer dois extremos em relação aos pais, ou eles rejeitam seus filhos ou superprotegem, de tal forma que eles passam a não ter uma vida própria e se tornam totalmente dependentes. Quando a perda da visão ocorre em pessoas adultas, à aceitação do indivíduo para esse novo contexto é marcado por processos que podem levar algum tempo para encarar uma nova etapa da vida.

Em 1908, William Dunton, no seu livro “The Mental State of Blind”, tratava sobre as reações que um indivíduo tinha quando perdia a visão. Segundo Luiz Cholden (1984 apud BARCZINSKI, 2005), quando a pessoa perde a visão passa por três fases. A primeira é o choque, sendo no global traduzida pelo estado de imobilidade psicológica, descrito como “proteção emocional anestésica”, mostra que quanto mais longa for essa fase, mais difícil seria o processo de reabilitação do indivíduo.

A segunda fase é a depressão, onde muitas vezes há pensamentos suicidas e apresenta retardo psicomotor em decorrência de deambular, ou seja, de seguir sem rumo e com dificuldade de se situar no ambiente (BARCZINSKI, 2005).

Segundo Cholden, as fases 1 e 2 de choque são necessárias para o paciente lidar na etapa seguinte. A depressão seria para Cholden a fase de luto pelos “dead eyes”, perda da visão, quando o paciente teria que morrer como pessoa que enxerga para renascer como pessoa cega.

A terceira corresponde a um desafio de grande importância não sendo superada de forma adaptativa podem produzir consequências nefastas em longo prazo.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO

A escola há pouco tempo se caracterizava por ser um privilégio daqueles que detinham um poder socioeconômico favorável, desse modo aquelas pessoas com poder aquisitivo mais



baixo eram excluídas do processo educacional, principalmente as que possuíam algum tipo de deficiência, estas eram marginalizadas.


Mas a história, com sua evolução, vai cumprindo um papel transformador e consegue demarcar avanços qualitativos para a educação em benefício das pessoas em condições diversas de deficiência, colocando-as como um ser humano também possuidor de direitos e de deveres. Um momento significativo a merecer registro é a criação da primeira escola para deficientes visuais em Paris, em 1784, chamado de Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, iniciada por Valentim Haüy que foi um dos primeiros a criar um programa para ensinar os cegos a ler, dando oportunidade para aqueles que viviam à margem da sociedade.

Mas foi Louis Braille, baseado no método de Charles Barbie, que aperfeiçoou o código de escrita, com seis pontos em relevo, admitindo 63 tipos de combinações, disposto em duas colunas de três pontos, permitindo a combinação representativa de todo o alfabeto. O código foi adotado em 1854, após dois anos de sua morte.

Na França, a invenção foi reconhecida pelo Estado, e hoje permite ao deficiente visual a sua participação nos meios educacionais e culturais, tornando-os independentes pelo acesso que possuem à escrita em Braille.

No Brasil ainda em 1854, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve início na época do império, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant (IBC) e anos depois foi criado o Imperial Instituto dos Surdos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos situados no Rio de Janeiro. Nota-se à época uma grande preocupação com os deficientes, o atendimento a essas pessoas passa a ser fundamentado em leis, decretos e outros instrumentos para se legitimar o direito a educação para as pessoas com deficiência.

No decorrer da história, estudos realizados mostram-nos que a postura de exclusão passou por várias etapas, desde a exploração ou o próprio abandono das pessoas que tinham algum tipo de deficiência. Para evitar e como sobreposição à situação de abandono, adveio um período compreendido como de proteção a esses indivíduos, com práticas onde eram conduzidos, muitas vezes, para instituições de internação; em seguida veio o período em que essas pessoas passaram a ter oportunidade de acesso a escolas especiais ou às chamadas classes especiais; hoje, já se verifica uma evolução que comporta casos em que essas pessoas conseguem ser integradas e socializadas com os demais integrantes nas escolas regulares.



É necessário, todavia, que haja instituições classificadas como especiais, devido a vários tipos e graus de síndromes que uma pessoa possa ter. No caso de participação em escolas regulares, a iniciativa de inclusão deve corresponder àqueles que possuem um déficit leve de comprometimento.

O Decreto lei nº 3.298/99 que regulamenta a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no seu Capítulo I – Das Disposições Gerais. Estabelece o Art. 1º:

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Afirma o Art. 2º:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Mas foi a partir da Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, que as pessoas com necessidades especiais tiveram seus direitos realmente reconhecidos. O termo inclusão mereceu atenção especial, enfatizando-se que a todos fosse garantido o acesso à escola e a se integrar na sociedade. Um dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) consiste:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Uma questão importante que não se deve desprezar é a falta de recursos, a verba que se destina à educação é sempre questionável. O aluno é o que mais sofre em termos de acessibilidade, alimentação, transporte e atendimento especializado.

A EJA para os deficientes visuais requer um período mais extenso, currículos adaptados além de materiais especializados para que possa atender a sua realidade e as suas necessidades diárias.

Foi no ano de 1967, que Malcolm Knowles, em um de seus artigos, fez referência ao termo Andragogia, proposta por Knowles onde a educação é centrada no educando, difundido nos estados Unidos, com suas principais características apoiadas no humanismo.



Knowles contribuiu para uma teoria de modelo diferente, fazendo uma diferenciação entre a Pedagogia e a Andragogia, o que ainda está presente na maioria das escolas com a influência do humanismo, principalmente na educação de adultos.

Embora os dois termos possam tratar da educação de adultos, podemos distinguir uma educação com suporte na Andragogia, considerando um adulto que já possui uma experiência, mas busca desafios e soluções que ajudem sua vida cotidiana, tendo como ponto principal o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança.

Enquanto na Educação de Jovens e Adultos, a sua base está nos alunos que por algum motivo não deram continuidade escolar ou que não tiveram o ensino fundamental ou o médio na idade certa. Assim, podemos diferenciar a metodologia do EJA e da Andragogia, embora ambas tratem de educação de adultos.

OS DEFICIENTES VISUAIS NA SALA DE AULA

Ainda não tendo uma educação satisfatória para os alunos com deficiência visual, a escola no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil, ainda caminha de forma lenta, com falta de material adaptado para os deficientes visuais, problemas de acessibilidade dentro da própria escola, a falta de apoio entre os próprios colegas e do órgão competente.

São limites que certamente dificultam a aprendizagem desses alunos, neste caso o esforço de inclusão evidencia a exclusão do deficiente pela própria dificuldade de chegar à escola. Muitas vezes, quando consegue chegar lá, é apenas um número na sala de aula, dessa forma o que existe é uma segregação. “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 1999, p.08).

A educação de Jovens e Adultos para os deficientes visuais inseridos nas escolas especiais segue o mesmo programa das escolas regulares, o que diferencia é a maneira como é repassado para o aluno e os materiais didáticos que são distintos.

Usam as máquinas Perkins; a prancheta *reglet* (perfurada, na qual se escreve em Braille); contam com o auxílio do punção, objeto usado para produzir o relevo no papel; material em alto relevo; leitura e escrita em Braille; sorobã (instrumento que possibilita a operação de cálculos matemáticos, desenvolvido a partir do ábaco e de origem oriental); livros falados (recurso largamente difundido a partir da popularização dos gravadores portáteis, que



viabiliza a pessoa portadora de cegueira o acesso ao conteúdo de livros impressos em tinta e gravados em fitas ou CDs por voluntários chamados leitores), recursos facilitadores da sua aprendizagem, além das aulas realizadas fora da escola, como as visitas aos museus, teatro, etc. procurando inserir o aluno nos centros culturais que a cidade oferece.

SALA DE REABILITAÇÃO PARA DEFICIENTES VISUAIS

É nessa sala onde são desenvolvidas as habilidades que o indivíduo necessita ter para viver de maneira mais prazerosa, oferecendo oportunidade de novas expectativas para se tornar uma pessoa independente capaz de progredir em seus estudos, profissão, etc. As atividades são voltadas para a leitura em Braille, com o fim de fazer o aluno ser capaz de se orientar na cidade. Portanto, tem aulas de Orientação e Mobilidade, como também de atividades para a vida cotidiana, dirigidas a saber como arrumar uma cama, varrer, utilizar utensílios domésticos, de modo que esses objetos façam parte da sua rotina.

O cego tem inúmeras possibilidades de aprender, como qualquer indivíduo, o que frequentemente lhe falta são oportunidades para que possa se desenvolver, na medida em que “a visão não é a única fonte de informação” (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 61).

CONCLUSÃO

Diante de tantos desafios aos quais está exposta a pessoa com deficiência visual e diante das dificuldades que precisa enfrentar no seu dia a dia, a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado, assumindo mesmo a condição de uma instância valiosa na sedimentação de valores. É o espaço capaz de formar e transformar indivíduos para que possam exercer seu papel de cidadãos na sociedade em que vivem.

A influência da educação humanista, por ter uma aprendizagem autodirigida, mais valoriza o crescimento da autonomia adquirida pelo aluno e é disso que ele mais precisa para desenvolver-se e continuar seus estudos, tenha ele deficiência ou não. Então, “a educação de jovens e adultos, por isso, deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se de instruí-lo” (SCHWARTZ, 2012, p.74).

Cabe não somente aos governantes, mas também aos professores e cidadãos promover uma sociedade baseada no respeito a serviço dos direitos humanos mais igualitários, o que exige

investimento em educação em seus mais diferentes níveis e abordagens, incluindo a formação de professores especializados para lidar com pessoas com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BARCZINSKI, Maria Cristina de Castro. Reações psicológicas à perda da visão. **Disponível em:** <http://www.ibr.gov.br> **Acedido em 28 Nov. 2014.**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília, DF: 1988. Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm **Acedido em: 20 nov. 2014**

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.* **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. **Acedido em 25 Jun.2016.**

_____. **Ministério da Educação. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais.** **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. **Acedido em: 28 Nov. 2015.**

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **Psicologia da Aprendizagem.** (34ª ed.). Petrópolis. RJ: 2005.

FRANÇA, Dalva Nazaré Omelas. Sexualidade da pessoa com cegueira: Da percepção à expressão. **Revista brasileira.** Ed. Esp. Marilac. Brasil, 2013.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. [200-]. **Os conceitos da deficiência.** Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/>. Acedido em: 26 Jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.Ibge.gov.br>. Acedido em: 29 Nov. 2014

LOPES, Gustavo Casimiro. **O preconceito contra o deficiente ao longo da história.** Revista digital. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm> Acedido em 28 Nov. 2014.

NUNES, Sylvia, & LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: Preconceitos e potencialidades. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** v.14, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, R. C. de S., KARA-JOSÉ, N. & SAMPAIO, M. W. **Entendendo a baixa visão: Orientação aos professores.** Brasília: DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2000.

RODRIGUES, M. R. C. **Apostila de Baixa Visão (1).** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Instituto Benjamin Constant, 2006.



SAWAIA, Bader (org.), WANDERLEY, Mariângela Belfiore, VERAS, Maura, JODELET, Denise, PAUGAM, Serge, CARRETEIRO, Tereza Cristina, GUARESCHI, Pedrinho A. **As artimanhas da exclusão e análise psicossocial e ética da desigualdade social.** (6ª ed.). Petrópolis, RJ: 1999.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



CAPÍTULO 29

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE BRAGANÇA (PARÁ, BRASIL)

Antonio Matheus do Rosário Corrêa, Mestrando em Linguagens e Saberes da Amazônia, Universidade Federal do Pará. Pós-Graduando em Coordenação Pedagógica, Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Luane de Cássia Carvalho de Oliveira, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Universidade Pitágoras/UNOPAR.

RESUMO


Este trabalho analisa experiências e práticas de gestão escolar democrática em escola pública municipal. Para tanto, o estudo parte de abordagem qualitativa, pela realização de pesquisas dos tipos bibliográfica, documental e de campo, sendo nessa última aplicada técnica de questionário semiestruturado, além de instrumentos de registro em diário de campo dos achados nas fontes documentais do Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógico-Curricular. O lócus de estudo foi a Escola Municipal Jiquiri, localizada no município de Bragança - PA, sendo os sujeitos um diretor escolar e uma coordenadora pedagógica. Quanto ao enfoque teórico de análise, utilizamos o dialogismo discursivo de Bakhtin (2011), na perspectiva dos gêneros do discurso. Os resultados revelam que a perspectiva epistemológica da escola se fundamenta nos Temas Geradores de Freire (1978). A equipe gestora busca proximidade com a comunidade escolar, em diversos momentos do ano letivo, por meio do planejamento anual e bimestral, sondagem de conhecimentos e, simultaneamente, o contexto apresenta desafios a respeito da participação política dos sujeitos ligados a instituição. Os movimentos de implementação dessa modalidade de gestão proporcionaram melhoria do IDEB da escola. Portanto, as experiências e práticas com os agentes do contexto escolar se demonstram proveitosas para a educação da localidade e até resultados em esfera municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade escolar. Gestão escolar democrática. Práticas e experiências.

INTRODUÇÃO

Este texto possui como objeto de estudo as experiências de gestão escolar democrática em uma escola pública municipal de Bragança, Estado do Pará, Brasil. Nesse contexto, as práticas de gestão escolar estão ligadas aos saberes construídos nas interações e trabalho pedagógico realizado no seio da unidade escolar, além das representações e comportamentos elaborados no seio de planejamentos, planos, projetos, ações e atividades cotidianas com servidores, alunos, família e sociedade.

Assim, nosso estudo surge de pesquisas realizadas durante o componente curricular *Gestão de Unidades e Sistemas Educacionais*(60h), enquanto discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança. Na oportunidade, foram proporcionadas reflexões teóricas e práticas a respeito de



perspectivas epistemológicas, consensos, dissensos e aplicações da gestão democrática na área educacional e Escola Básica brasileira.

A relevância acadêmica se apresenta na discussão sobre a implementação da gestão na perspectiva da participação e colaboração dos agentes educativos no processo de tomada de decisões e gerenciamento das dimensões políticas, administrativas, filosóficas e pedagógicas de unidades educacionais. Nesse sentido, busca-se contribuir para a ampliação de estudos sobre gestão a democrática nas instituições escolares, assim como socializar experiências e discursos sobre a temática, tão cara a educação brasileira.


Quanto a relevância social, nos dedicamos a dar voz aos agentes construtores da gestão escolar democrática e compartilhadores de saberes profissionais que são importantes para implementação dessa modalidade de administração no contexto escolar. Para além, propor caminhos para reflexão sobre o lugar que os profissionais da gestão escolar ocupam na busca pela democracia e participação dos sujeitos, considerando suas culturas e diversidades que são inerentes as relações desenvolvidas na sociedade e escola.

A partir dessas incursões, compreendemos que a democracia na gestão escolar não está limitada ao ato político de eleger seu corpo gestor (direção escolar, coordenação pedagógica, secretário, dentre outras ocupações), mas sim nos diálogos, acordos, discordâncias, reflexões para melhoria e desenvolvimento do contexto escolar. Nesse sentido, para promoção da democracia na gestão da escola básica, Paro (2007, p. 25) pontua que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata.

A gestão escolar democrática deve buscar a formação de sujeitos para reflexão e crítica da sociedade que estão inseridos e participam. Além disso, a luta pelo reconhecimento e valorização dos direitos conquistados, considerando a equidade e igualdade, são elementos fundamentais na promoção de educação e gerenciamento com qualidade.

Assim, o ato gestor se refere as atividades de gerenciar, administrar e articular sobre situações concernentes a determinado contexto, no caso a gestão escolar pautada na democracia. Para Souza (2009), a gestão democrática se caracteriza como processo político que os sujeitos da comunidade escolar atuam e participam das decisões, planejam e avaliam questões concernentes ao contexto escolar em busca de desenvolvimento e possíveis soluções.



Essa perspectiva de gestão contribui significativamente para melhoria do gerenciamento das situações e processos decisórios da escola, sendo observados princípios políticos, pedagógicos e filosóficos. De acordo com Cury (2002), esses princípios estão ligados á transparência e impessoalidade, assim como liderança, autonomia, participação, representatividade, competência e trabalho coletivo.

Para Silva e Cazumbá (2015), vários elementos contribuem para efetivação da gestão democrática seja efetivada no âmbito escolar, como o Projeto Político-Pedagógico, que une elaboração e organização de atividades administrativas, pedagógicas e didáticas, definidas pela comunidade escolar. Sendo assim, faz-se necessário que a gestão utilize mecanismos que favoreçam a participação coletiva, oportunizando a estipulação e o alcance de metas.


A partir de leituras de bibliografias a respeito da gestão escolar e discussões realizadas no cotidiano das aulas, elaboramos a seguinte questão-problema: que experiências e práticas de gestão escolar democrática são produzidas em escolas públicas municipais da cidade de Bragança, Estado do Pará?

Com base nessa indagação de pesquisa, temos como objetivo geral analisar experiências e práticas de gestão escolar democrática em escola pública municipal. Quanto aos objetivos específicos, delineou-se os seguintes: a) investigar como a gestão democrática é desenvolvida na unidade escolar; b) identificar como as práticas de gestão democrática são constituídas no contexto escolar; c) compreender as formas de articulação entre gestão escolar e comunidade local no tocante do Projeto Político-Pedagógico.

CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo é de abordagem qualitativa, que possibilita ao pesquisador a investigação, compreensão, interpretação e reflexão de fenômenos sociais, vislumbrando aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, dentre outros (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, essa abordagem contribui significativamente para compreendermos as experiências vivenciadas no campo da gestão escolar e práticas desenvolvidas para concretização da democracia na escola em documentos e discursos.

Nessa perspectiva de investigação científica, primeiramente realizamos pesquisa bibliográfica, pela possibilidade de visualizar e aprender conhecimentos produzidos por outros pesquisadores a respeito de determinada temática, para tecer projeções teóricas e práticas. Nas



palavras de Pizzani et al (2012, p. 54): “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, [...] a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

No tocante a pesquisa documental, consideramos a leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógico-Curricular (PPC) da instituição escolar, por esses documentos serem elaborados pela comunidade escolar como um todo e possuir aspectos sociais, políticos e pedagógicos. A opção por esse tipo de pesquisa surge da oportunidade de conhecer uma riqueza de informações registradas sobre algo ou alguém, que “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Por fim, realizamos pesquisa de campo pela visita a uma escola pública municipal de Bragança-PA e aplicação de questionário com agentes educativos pertencentes ao contexto escolar. Optamos por esse tipo de pesquisa por proporcionar uma aproximação maior com um espaço produtor de culturas e conhecimentos sobre a gestão escolar, onde se caracteriza como “[...] investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa [...]” (FONSECA, 2002, p. 32).

O lócus de estudo foi a Escola Municipal Jiquiri (nome fictício), localizada em perímetro de transição entre o meio urbano e rural no município de Bragança (Pará). No ano de 2018, em que foi realizado a pesquisa, a instituição ofertava os níveis de Educação Infantil (Pré II e III) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tendo um corpo docente composto por dez docentes, um corpo discente com 190 alunos, um diretor escolar e um vice-diretor escolar e dois coordenadores pedagógicos, sendo essas informações coletadas em janeiro de 2018.

Salienta-se que o município de Bragança localiza-se na região nordeste do Estado do Pará, a 210 km da capital paraense Belém, no seio da Amazônia Brasileira. Amazônia aqui compreendida como uma territorialidade repleta de populações, saberes, culturas, dentre outros aspectos que são marcados pelas heterogeneidades ambiental (ecossistemas, fauna e flora), sociocultural (diversidade de espaços ribeirinhos, indígenas, quilombolas, campesinos, dentre outros) e produtiva (considerando os dissensos e consensos da economia). (CORRÊA; HAGE, 2011).

Em sondagem inicial para participação da pesquisa, convidamos a equipe gestora composta pelo diretor escolar, vice-diretor escolar e coordenadores pedagógicos, contudo

recebemos o aceite apenas do diretor escolar e uma coordenadora pedagógica. Para identificação dos participantes, utilizamos nomes fictícios escolhidos pelos pesquisadores. Assim, os sujeitos são:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.

Nº	SUJEITO	PERFIL PROFISSIONAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
01	Marcos	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar; Especialização em Ciências Ambientais.	Diretor escolar a seis anos.
02	Cláudia	Licenciada em Pedagogia.	Coordenadora pedagógica a dois anos.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Quanto as técnicas de levantamento de dados, elaboramos um questionário com perguntas semiestruturadas e aplicamos com os participantes da pesquisa, individualmente e em dias diferentes. Essa técnica de pesquisa oportuniza uma “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 128). Nessa perspectiva, apresentamos as questões que perfazem o questionário.

Quadro 1: Questionário aplicado ao gestor escolar.

PERGUNTA	DESCRIÇÃO
P1	Como está organizada a rotina escolar?
P2	Com estão dispostos os recursos pedagógicos na escola? Qual a acessibilidade das crianças a esses materiais?
P3	De que forma acontece o planejamento escolar?
P4	Como acontece a utilização dos espaços disponíveis na escola?
P5	Quais são as metas previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola?
P6	Quais são os maiores desafios da escola em relação a Educação Infantil e Ensino Fundamental?
P7	Existem propostas de formação continuada para os/as docentes? Como ocorre?
P8	Qual é o perfil dos sujeitos que estudam nesta escola?
P9	Qual a participação da comunidade na organização do trabalho pedagógico da escola?

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Essas questões buscam desvelar discursos sobre o planejamento escolar, a organização da rotina escolar, disponibilidade de recursos e espaços pedagógicos, aspectos fundamentais ao Projeto Político-Pedagógico e caracterização da comunidade escolar a partir dos olhares de profissionais que estão na gestão escolar.

O enfoque teórico de análise de fundamenta no dialogismo discursivo de Bakhtin (2011), na perspectiva dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2011), os gêneros do discursos são produzidos a partir de enunciados partilhados na comunicação discursiva que revelam textos e contextos de grupos sociais e sujeitos, sendo divididos em dois grupos: gêneros primários - representados por discursos do cotidiano, opiniões, dentre outros; e gêneros secundários - complexos, predominantemente escritos, representados por textos científicos, sociopolíticos, dentre outros.


Ambos tipos de gêneros do discurso emergem do convívio cultural e das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, em que suas falas reverberam em discursividades e comportamentos, pelas entrelinhas das linguagens que são inerentes a condição humana. Assim, apresentamos na figura a seguir o campo discursivo do estudo.

Figura 1: campo discursivo do estudo.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Os gêneros discursivos se apresentam por meio de discursos de profissionais sobre a gestão escolar democrática e pesquisas acerca da temática em questão, além de documentos produzidos pela comunidade escolar que participa ativamente e com proximidade das decisões, ações e atividades. Os sujeitos do discurso estão presentes em pesquisas sobre a gestão escolar, por meio de pesquisadoras e pesquisadores, além da direção escolar e coordenação pedagógica. A partir do contexto de enunciação da escola pública municipal, as experiências e práticas são



reveladas nos discursos dos agentes educativos, além de elementos presentes no PPP e PPC da unidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO: O ENTRE-LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Nesta seção, teceremos breves reflexões teóricas a respeito da gestão escolar em perspectiva democrática, considerando as trajetórias históricas e sociais desse campo de estudo no Brasil. Desse modo, contribui para compreensão dos avanços e possibilidades de relação entre as dimensões políticas, administrativas e técnicas que são desenvolvidas no cenário educacional e em contextos escolares diversos.

A administração escolar é considerada uma das facetas da gestão escolar, que fornece instrumentos e mecanismos para gerir recursos financeiros, espaços da escola, projeções para alcance dos objetivos, além de estar pautado em caminhos políticos e pedagógicos. De acordo com Paro (2010), a administração pode ter funcionalidades de manutenção do *status quo* da sociedade dominante e hegemônica para privilégio de classes, bem como transformação social para abrangência de camadas sociais consideradas menos favorecidas, sendo a última devendo estar presente na administração escolar, uma vez que a escola se apresenta como espaço de formação e transformação social e cidadã.

A dimensão política também faz parte das ações de gestão escolar, uma vez que se faz necessária para articulação, diálogo e elaboração dos passos e caminhos a serem seguidos pela instituição escolar inserida na comunidade. Nesse sentido, Campos e Silva (2009, p. 1867) pontuam que:

Essa dimensão associa-se ao desenvolvimento do trabalho no sentido de buscar parcerias, articular a comunidade escolar na representatividade dos conselhos escolares, nas ações que envolvem o trabalho no cotidiano escolar, trazendo a comunidade exterior para o interior da escola, ou seja, abrir as portas do espaço educacional para que toda a comunidade possa usufruir e participar das decisões decorrentes daquele ambiente educacional.

Assim, compreendemos que a política no ato gestor da escola básica é de suma importância, na promoção da democracia e entrelaces de discursos que contribuem para a formação de um contexto propício ao desenvolvimento dos sujeitos na vida cidadã, principalmente pais e alunos que quando não inseridos nesse espaço, ficam alheios as decisões e participação ativa.

Para efetivação desses pilares na gestão, a dimensão técnica se apresenta nas competências e habilidades inerentes a condição de diretor escolar, uma vez que a obtenção de uma formação inicial que forneça bases teóricas sólidas, no sentido de conhecimento que possibilite a realização profícua do trabalho, e busca por formação continuada que promova a reconstrução cotidiana de suas práticas administrativas com base em experiências.

Para Leal e Novaes (2018), o aspecto técnico na escola é representado pelas tomadas de decisões e resoluções de conflitos. Para além dessas, ter conhecimento das estratégias necessárias para favorecer a participação do maior número de agentes da comunidade escolar e proporcionar reflexão sobre os limites, desafios e possibilidades que são inerentes ao contextos escolares se faz relevante, para melhoria e maximização da qualidade da formação dos sujeitos da gestão, por compreendermos que não devem se distanciar da esfera pedagógica.


Salienta-se que essa modalidade de gestão escolar está preconizada nos marcos legais da educação nacional, como Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015), conforme os artigos estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 3: Gestão escolar democrática nos marcos legais nacionais da educação.

LEGISLAÇÃO	ABRANGÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Art. 206, VI– gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	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 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.
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2014)	Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A gestão democrática na Constituição Federal de 1988 aparece de forma abrangente, projetando essa necessidade na Escola Básica e no Ensino Superior, sendo posteriormente promulgadas legislações que garantem essa prática de administração. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação começa a afunilar essa responsabilidade para além da esfera



federal, para os sistemas de ensino, naquele momento compreendidos por Estados e Municípios brasileiros.


Nesta lei, preconiza que a gestão democrática educacional (em sentido mais amplo) e das escolas (representadas pelas unidades escolares), incide a importância da congregação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola, documento máximo das escolas, além da participação da comunidade que transita esse espaço, por meio da existência de conselhos escolares, de modo a descentralizar a gestão da figura do diretor.

Nesse percurso, surge o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que dispõe na Meta 19 a seguridade no prazo de dois anos, no caso 2016, de consulta pública a comunidade escolar para escolha do corpo gestor em escolas públicas brasileiras. Destarte, ainda há dificuldades de muitos sistemas educacionais para concretude da gestão democrática, principalmente acerca dos entraves provocados pela arbitrariedade de governos municipais, pela indicação político-partidária para os cargos de diretor escolar e coordenador pedagógico.

Em contrapartida, a gestão escolar democrática como significação político-administrativa de gerenciamento busca a multidimensionalidade da educação, por diferentes processos formativos e da constituição social dos sujeitos. Segundo Hora (2010, p. 579) possibilita aos alunos “[...] crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, tornar-se mais humano”, estando pautados no contexto da democracia, por meio da gestão participativa.

De acordo com Silva (2017, p. 17004) “[...] a gestão democrática, [...] proporciona ao aluno vivências de democracia o que amplia sua possibilidade de conceber a sociedade como espaço de democracia o que gera aprendizagens significativas como a cidadania [...]”, conscrevendo direitos e deveres pela participação na sociedade e gerando compreensão dos lugares que ocupam e em outros que estão ausentes no contexto escolar, possibilitando a reflexão crítica.

Para Oliveira, Moraes e Dourado (s/d, p. 04) a gestão democrática está caracterizada como “[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola [...]”. Ela se realiza mediante a participação coletiva da comunidade, em todos os processos de decisões na instituição, seja elas



de caráter pedagógico, como a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, quanto processos administrativos de captação de recursos e eleições de Conselho Escolar.

Silva (2017) enfatiza que a gestão escolar democrática prioriza o trabalho em equipe, a decisão em conjunto, a participação com propostas de ideias que facilitem a execução de atividades na escola, e incursiona o confronto de ideias, por meio das diferentes propostas que surgem mediante as reuniões, que ocasionará o êxito da organização na instituição, pois há uma atuação da comunidade de forma consciente e profícua.

Por mais que a gestão democrática seja um caminho que valorize a comunidade em geral nas decisões escolares, não se torna fácil à participação de todos cotidianamente, sendo necessária ação, comprometimento, dinâmica, entre outros, que visam melhorias para assim trazer a comunidade e obter participação para tratar de assuntos com ética.


Ainda sobre essa discussão, Fernandes e Pereira (2016, p. 458) ressaltam que:

No Brasil, nos dias atuais, é fundamental o aprimoramento da gestão escolar democrática visando à obtenção de uma educação de qualidade, propiciando meios para que as escolas sejam capazes de assegurar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e, principalmente, de prepará-lo para conviver na comunidade como cidadão consciente de seu papel no trabalho, na política e na cultura.

Percebe-se a necessidade de promover e aprimorar a atuação da gestão, não somente para subsidiar o avanço de uma educação de qualidade, mas facilitar a integração do aluno no contexto escolar, influenciando seu papel na sociedade e promovendo o desenvolvimento. Apesar de ser um modelo de gestão estabelecido em legislações educacionais e pesquisas científicas, diversas instituições mantem sua gestão centralizada na pessoa do gestor, pautada na administração unilateral, sem que os sujeitos integrantes da comunidade escolar participem de reuniões e escolhas que estejam relacionadas à instituição.

Segundo Boschetti, Mota e Abreu (2016) o diferencial da gestão democrática em relação a gestão centralizadora se encontra na participação ativa dos atores da escola mediante as ações que são almejadas, de modo a superar ações individuais, que tem como desafio a convivência diária e o trabalho pautado nas dimensões políticas, pedagógicas e sociais. Elencar a gestão democrática como trajetória político-administrativa na escola é permitir uma dinâmica social dentro do contexto educacional, que não considera unicamente o lado técnico e estrutural, mas a linha tênue que a educação proporciona.

Tais elementos transcendem os campos da gestão educacional e da gestão escolar, que encontra sua especificidade “[...] marcada por resistências e contradições, representando a um só tempo espaço de democratização e de educação individual e de transmissão de valores e da



consciência social, cuja função política e social é a formação do cidadão” (HORA, 2010, p. 575). Nesse território de relações complexas que são delineados os processos, percursos pedagógicos, ações, organização do trabalho pedagógico, construção de documentos oficiais da escola, orientações e diretrizes, dentre outros aspectos.

Nessas tessituras, compreendemos que há diversos avanços no tocante a gestão escolar na perspectiva democrática, bem como os desafios para sua efetivação são muitos, principalmente no convite e concretude da participação dos diversos agentes educativos da comunidade escolar nas decisões e gestão. Assim, apresentamos na seção a seguir os resultados do estudo, apresentando e analisando os discursos que versam sobre as experiências e práticas de gestão escolar de democrática, a partir de uma unidade escolar de Bragança - PA.


ACHADOS DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção apresentaremos os resultados de pesquisa e suas respectivas incursões teóricas a partir de bibliografias básicas e complementares do componente curricular, além de outras que foram levantadas ao decorrer do estudo, para identificação e compreensão de práticas de gestão escolar democrática contida nos discursos.

A primeira questão versa sobre a organização da rotina escolar, fundamental para a estrutura dos acontecimentos e situações cotidianas do espaço educativo, que ocorre “[...] de acordo com o planejamento do PPP [Projeto Político-Pedagógico]: entrada e saída dos alunos, planejamento na sala de aula, a forma como a merenda é feita e servida” (MARCOS, 2018, questionário). Nesse discurso constatamos três seguimentos de organização: 1) Permanência dos discentes na escola; 2) Planejamento escolar e de ensino; 3) Momento de recreação e socialização entre as crianças, além do fornecimento de lanche.

Observamos na fala do diretor Marcos que, para efetivação da rotina escolar, esses elementos são importantes, uma vez que o planejamento das atividades a serem exercidas possuem forte influência dos modos que serão ensinadas para os alunos, tornando o tempo que as crianças permanecem na escola atrativo e significativo para seus desenvolvimentos, como por meio de momentos de recreação e diálogos por meio da socialização em momentos de aprendizagem.

Para tanto, a rotina escolar é aqui compreendida como contribuinte para organização dos momentos de ensino, aprendizagem e socialização das crianças, assim como adequação do âmbito familiar para o escolar, de modo a diferenciar as condutas que são desenvolvidas nestes espaços. De acordo com Reis *et al* (2011, p. 1),



As atividades de rotina são as realizadas diariamente e colaboram para a preservação da saúde física e mental como, por exemplo, a ordem a organização, a higiene, o repouso, a alimentação correta, o tempo e o espaço as ações adequados as atitudes, as atividades do dia e outros.


Para além da rotina elaborada e desenvolvida pela escola, a estrutura física e as possibilidades de utilização pelos agentes participantes da comunidade escolar é de suma relevância, sendo os espaços “[...] disponibilizados para todos os alunos, através de aulas, recreações, pesquisas na sala de informática” (MARCOS, 2018, questionário). Nesse trecho está expresso possibilidades de trabalho com os alunos, apresentando diversos espaços para desenvolvimento de atividades teóricas e práticas que permitem aproximação entre conhecimentos das experiências dos discentes com conhecimentos escolares, mas não observamos a comunidade escolar ser citada no discurso.

A ausência parcial da comunidade escolar no discurso do diretor escolar - pela inserção, nesse momento, apenas dos alunos que são participantes ativos da sociedade - seja uma abertura para reflexão e convite dos demais agentes educativos para integrarem os demais espaços, por meio de programas e projetos direcionados aos demais grupos sociais. Essa reflexão para possíveis projeções podem ocorrerem pelo contato e enlace de diferentes enunciados e ideias do contexto de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), como na consulta dos demais sujeitos da comunidade escolar a respeito de quais opções podem ser feitas para modificação da problemática.

Para realização de tais práticas, a escola deve obter recursos pedagógicos que estejam em condições de uso e acessíveis aos formadores, sejam professores responsáveis pelo ensino em sala de aula ou outros profissionais responsáveis por outros processos formativos. Nesse sentido, o diretor escolar pontua que “[...] os recursos ficam organizados na coordenação pedagógica e são disponibilizadas as crianças de acordo com as atividades que as professoras organizam” (MARCOS, 2018, questionário).

Complementando essa informação, a coordenadora pedagógica pontua que “[...] estão organizados em armários e estantes a disposição das docentes e alunos sempre que necessário. Estão organizados na coordenação pedagógica (armários) e na sala de informática” (CLÁUDIA, 2018, questionário). A respeito, a profissional demonstra os locais em que estão armazenados os recursos pedagógicos, revelando conhecimento da presença deles, porém, não citando os tipos de materiais disponíveis para docentes e discentes envolvidos no processo educativo.

Percebe-se que o acesso aos recursos didático-pedagógicos não ocorre de maneira desorientada, pois fica em responsabilidade das professoras de organizar seu trabalho pedagógico e selecionar quais materiais curriculares seriam necessários. Nas respostas dos



agentes da gestão escolar, visualizamos uma articulação entre gestão e coordenação pedagógica, que nos apresenta uma conexão dos enunciados discursivos, concluído no primeiro sujeito e completado pelo segundo, considerando “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Deslocando brevemente das perguntas e enunciações contidas nos questionários, em uma breve conversa informal com o diretor escolar, ele relatou que os recursos pedagógicos da escola são confeccionados artesanalmente por docentes, alguns são adquiridos por meio de compras pela gestão e outros ofertados pela SEMED-Bragança. Além disso, informou que a captação de recursos financeiros pela instituição ocorre de duas maneiras: via SEMED-Bragança e por promoções realizadas pela escola, como sorteios, para compra de materiais pedagógicos e estruturais, com prestação de contas a comunidade ao final do processo.

Essas ações são justificadas pela necessidade de expansão de estrutura física e disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos. Barba (2009, p. 130) afirma que:


O entendimento das novas exigências educacionais causadas pelo impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais necessárias se fazem à implantação e mudanças mais profundas na escola, que possibilite uma melhor adequação às novas demandas sociais proporcionando uma educação de qualidade que requer modificações de gestão das organizações escolares.

Dessa maneira, o planejamento escolar coletivo é um dos pilares da gestão democrática em direção, coordenação pedagógica, docentes, discentes e comunidade participam do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, documento principal da instituição escolar. Na Escola Municipal Jiquiri, esse documento passa por reelaborações de três em três anos, com o intuito de atualizar diretrizes, problemáticas, avanços, desafios e metas, de acordo com conteúdos que surgem das vivências e experiências sociais.

De acordo com Theobald *et al* (2009, p. 85), o Projeto Político-Pedagógico é um documento privilegiado e identitário ao tocante da gestão democrática escolar, que:

Requer um comprometimento coletivo por ser um particular de responsabilidades dos sujeitos envolvidos em conjunto, de maneira que a escola alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspectos: humano – reconhecendo e valorizando o profissional e oportunizando o desenvolvimento social dos alunos, tendo como pano de fundo o desenvolvimento educativo. É importante ressaltar ainda o desenvolvimento cultural, buscando o entendimento da cultura através dos conteúdos desenvolvidos.

O desenvolvimento humano e cultural são elementos que contribuem para compreensão do contexto escolar e produção de trajetórias de avanço da instituição escolar, expressando a relevância de conhecer as interculturalidades e aspectos linguísticos, cognitivos, históricos, dentre outros, integrantes das relações humanas. Para alcance desses, um planejamento bem estruturado é importante, assim como uma periodicidade na realização desse, conforme



apontado pelo diretor escolar, ao dizer que ocorre na Escola Municipal Jiquiri “[...] no início do ano de forma igual. Depois fica acontecendo a cada bimestre” (MARCOS, 2018, questionário).


Ao citar que acontece *no início do ano de forma igual*, refere-se ao primeiro planejamento é promovido pela Secretaria Municipal de Educação, nomeada como *Jornada Pedagógica*, que tem por objetivo discutir os caminhos educacionais que serão percorridos durante o ano no sistema de ensino municipal e, conseqüentemente, o planejamento da escola, prevendo quais ações serão realizadas, por meio de projetos e programas educacionais, que visem a melhoria da qualidade do ensino.

Ressalta-se que a escola utiliza como perspectiva educacional para planejamento, desenvolvimento de atividades e avaliação a *Teoria dos Temas Geradores* de Freire (1987), que objetiva investigar o contexto social que circunda a instituição escolar, para construir propostas voltadas à realidade dos sujeitos participantes do processo educativo, bem como relacionar o conhecimento escolar com os saberes, experiências e vivências da sociedade.

Nesse sentido, a elaboração do PPP e PPC da escola foram delineadas a partir de: a) reuniões com os responsáveis, por meio de diálogos, para sondagem de problemáticas; b) reunião com docentes, coordenação pedagógica e direção escolar, para impetrar estratégias e conhecimentos mínimos da matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação e diretrizes curriculares Ministério da Educação; c) diagnóstico a partir de desenhos e textos produzidos pelos alunos, para visualizar conhecimentos necessários ao conhecimento escolar, de modo a contextualizar práticas curriculares, pedagógicas e gerência de ações durante o ano letivo.

Essa trajetória de organização curricular e de proposta político-pedagógica pode ser compreendida melhor a partir de Sousa *et al* (2014, p. 157), que pondera a construção de propostas com base nos Temas Geradores: a) Levantamento preliminar: reconhecimento do contexto da comunidade; b) Codificação: análise e seleção de dissensões e similitudes de sujeitos e grupos; c) Descodificação: sintetização em Temas Geradores (norteamento); d) Redução temática: escolha de conceitos e conhecimentos para compreensão do tema, planejamento do ensino e demais ações realizadas na escola; e) Desenvolvimento em sala de aula: implementação nas atividades educativas da escola.

Com esse cenário, a comunidade possui uma participação efetiva e contribui no processo de construção do conhecimento escolar, assim como a organização do trabalho pedagógico. Desse modo, familiares e demais grupos sociais da sociedade revelam suas necessidades e aspirações, para que sejam abordadas pela gestão escolar, conforme aponta o diretor escolar:



“[...] aos poucos estão contribuindo, opinando com temas que são desenvolvidos durante o ano letivo. Participam nas reuniões de pais e mestres e geralmente quando questionados sobre algo que desenvolva melhor a escola contribuem com sugestões” (MARCOS, 2018, questionário).

Observamos nesse discurso que, paulatinamente, os sujeitos exteriores a estrutura funcionamento da escolar se faz presente, por suas opiniões e sugestões a serem desenvolvidas em projetos e nas práticas de ensino, que são enunciadas em reuniões de periodicidade bimestral, para além do planejamento anual de criação do cronograma e ações do ano letivo.


Bakhtin (2011), ao analisar a importância das enunciações nos gêneros discursivos para compreensão da realidade, como em nosso caso das sugestões da comunidade escolar para visualização das necessidades, diz que as enunciações discursivas são correias que revelam a história da sociedade e abordagens construídas acerca da linguagem. Percebemos essas incursões quando são realizadas reuniões para os pais e responsáveis e aplicadas técnicas projetivas, para encontrar possíveis Temas Geradores a serem desenvolvidos no ano letivo e triênio do Projeto Político-Pedagógico pela gestão escolar.

Ainda sobre as contribuições da comunidade, a coordenadora pedagógica relata que: “A comunidade participa diretamente das reuniões pedagógicas das escolas de temas para a proposta pedagógica da escola, dos eventos pedagógicos e folclóricos do ambiente escolar, de construção do PPC e do conselho escolar” (CLÁUDIA, 2018, questionário). Compreendemos que a enunciação discursiva da coordenadora Cláudia acompanha os discursos do diretor Marcos, revelando em quais momentos do planejamento a comunidade escolar aparece com assiduidade de na participação coletiva.

Quando a comunidade é incentivada a contribuir com informações e possíveis temas a serem trabalhados, apreendemos a importância dessa para a escola, pois desenha nas dimensões política, pedagógica e técnica sua identidade, possibilitando reconhecimento de experiências e saberes. Para além disso, insere os sujeitos na gestão democrática da instituição escolar, seja pelas reuniões, seja no conselho escolar, uma vez que “[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (1994, p. 2).

O PPP da Escola Municipal Jiquiri, em perspectiva de gerir ações e propensão da gestão escolar no trabalho colaborativo, busca:

Nortear e operacionalizar ação educativa enquanto prática social, considerando a atividade docente e os demais atores do processo ensino-aprendizagem como partes integrantes de um projeto global, que propõe contribuir no desenvolvimento do homem integral, sendo intelectual, cognitivo, afetivo, emocional, social, político, etc (ESCOLA MUNICIPAL JIQUIRI [nome fictício], 2017, p. 2).



As contribuições da escola visam a plena formação do sujeito, por meio de educação formal e não formal, para que possam trabalhar as diferentes dimensões constitutivas dos sujeitos. Desse modo, a gestão escolar busca a autonomia dos profissionais em sua ação educativa, não apenas em sala de aula, mas de todos os servidores envolvidos.

Isso conscreve as metas educacionais institucionais a serem alcançadas em sua integralidade, sendo as principais “aumento do IDEB; reduzir o abandono escolar; aumentar a aprovação; diminuir reprovação; aumentar a participação dos pais em reuniões” (GESTOR ESCOLAR, 2018, questionário). Outras metas são estipuladas a partir do PPP, a citar:

Criar 02 projetos (aluno e família) até 2018 que desestimule o abandono e a reprovação; Implementar integralmente o Projeto Político-Pedagógico da escola em até 02 anos; Avaliar qualitativamente 70 % dos estudantes, tendo sempre a lista atualizada dos alunos com dificuldades de aprendizagem; Aumentar em 80 % os funcionários capazes de citar as metas e os objetivos da escola; Garantir que em 03 anos; 90 % dos espaços e dependências da escola estejam em perfeito estado de conservação e manutenção; Garantir que em 03 anos, 90 % dos equipamentos e instrumentos de apoio pedagógico estejam em condições adequadas de uso (ESCOLA MUNICIPAL JIQUIRI [nome fictício], 2017, p. 13).

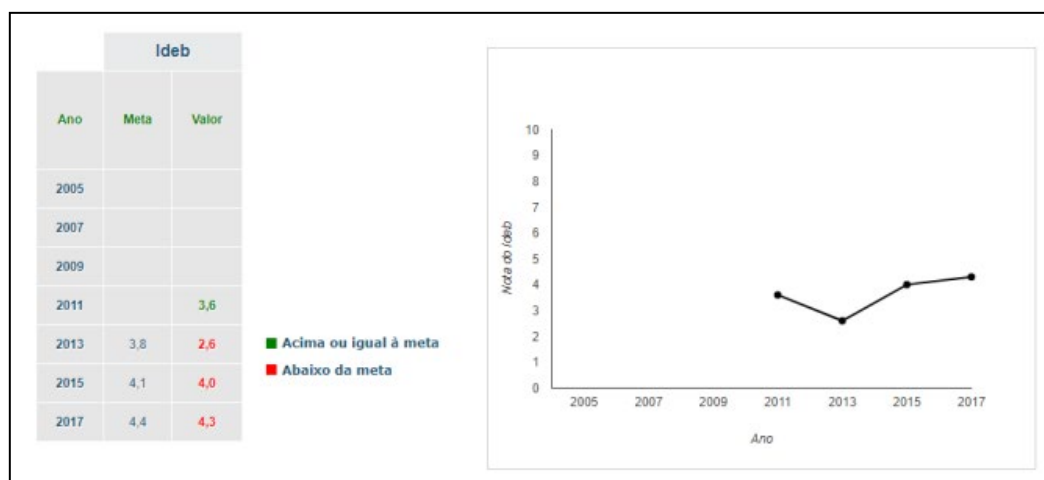
Dentre os desafios percebemos a necessidade de articular família e escola no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, principalmente nas reuniões informativas sobre a situação escolar, assim como a redução da taxa de abandono de estudantes durante o ano letivo. O perfil desses discentes e de suas famílias em sua grande maioria é de “crianças na idade correta; com problemas familiares em sua grande maioria. Com renda baixa” (MARCOS, 2018, questionário).

A esse respeito, a coordenadora pedagógica complementa que são “[...] filhos de trabalhadores autônomos, pescadores, agricultores, funcionários públicos (alguns) e também filhos daqueles que dependem exclusivamente do Programa Bolsa Família dentro da série/idade correta” (CLÁUDIA, 2018, questionário). A partir da caracterização dos alunos e de seus núcleos familiares, sociais e econômicos, a escola passa a tomar conhecimento dos anseios e entraves que se tornam foco da formulação da proposta curricular.

Destaca-se o alcance da nota 4.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017, número este que superou a nota 2.6 que diz respeito ao ano de 2013, pelos quais se infere que a instituição está progredindo quanto ao aprendizado dos alunos e as relações estabelecidas com a comunidade escolar, bem como o acesso e permanência de alunos, mesmo havendo limitações de estrutura física.

Em demonstrativo dos resultados do IDEB da escola pudemos acompanhar o planejamento de longo prazo e as influências da gestão democrática para alcance das metas:

Figura 1: IDEB da Escola Municipal Jiquiri entre os anos de 2005 e 2017.




Fonte: Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2018).

Esses dados demonstram o progresso por meio da gestão democrática, que levou a instituição ao 2º lugar no IDEB entre as escolas municipais de Bragança, ficando atrás somente da Escola Municipal Júlia Quadros Peinado. Esses referenciais de desenvolvimento da qualidade do ensino ofertado refletem na relevância da abordagem da gestão escolar democrática, além da escolha pela aplicabilidade dos Temas Geradores no PPP e PPC.

Tais elementos estão contidos em dois objetivos da escola, sendo: “Fortalecer as iniciativas de gestão democrática; estabelecer e executar o projeto político pedagógico coletivo e unificado, incentivando a integração e a interação entre todos” (ESCOLA MUNICIPAL JIQUIRI [nome fictício], 2017, p. 4), que preconiza os desafios a serem superados pela gestão escolar nos níveis de ensino e aproximação com a comunidade escolar.

De acordo com o diretor, os principais desafios em relação a Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola é “a falta de formação continuada para os professores, coordenação e gestão”, pontuando a emergência desses pilares na gestão escolar, uma vez que suas orientações técnicas e formativas são significativas para melhoria do trabalho. Compreende-se que a formação continuada aperfeiçoa e fornece ao professor bases teóricas para refletir e inovar em sua prática, uma vez que ocorrem dentro do contexto escolar com ações organizadas e articuladas pela equipe gestora (CAVALINI, 2013).

Isso é expresso quando o gestor diz que a formação em serviço dos professores “ocorre de acordo com o tema proposto para o ano letivo, mas essa formação é ministrada pela coordenação e gestão da escola” (MARCOS, 2018, questionário). Quanto à formação



continuada da direção e coordenação escolar, necessita-se de ampliação do quadro teórico de forma profunda, para que possam exercer a articulação entre os agentes educativos, pois as formações políticas e didáticas são promovidas principalmente por eles próprios.

Segundo Leite e Lima (2015), a identidade dos gestores escolares é construída a partir do exercício de sua função e das formações teóricas que tem acesso, que são consideradas essenciais no âmbito da escola democratizada, complexa e necessária. A consolidação da gestão democrática não depende apenas das ações que são desenvolvidas nos documentos norteadores e pela equipe gestora, mas sim pelas atitudes comunicadas a comunidade escolar, pelo acompanhamento de decisões coletivas e não centralizadas.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos experiências e práticas de gestão escolar democrática em escola pública municipal, que possibilitou visualização e reflexão de aspectos políticos, pedagógicos e técnicos da gestão na perspectiva democrática entre diferentes atores sociais e educativos na constituição dos processos decisórios, PPP e PPC da escola.

No exercício da pesquisa, ampliou-se o conhecimento teórico-prático dos pesquisadores na perspectiva de gestão democrática de unidades educacionais, pela análise das enunciações discursivas de profissionais presentes na administração e coordenação pedagógica, além de fontes documentais produzidas pela escola, considerando os sujeitos envolvidos no processo educativo como fundamentais para a formação cidadã e política. Desse modo, contribui significativamente para o processo formativo quando a profissionalidade e articulações das funções supracitadas.

Os desafios enfrentados pela equipe gestora da Escola Municipal Jiquiri demonstram necessidade reformulação da dinâmica de planejamento a longo prazo, que proporcione o alcance de, pelo menos, 50% das metas educacionais e sociais elaboradas pela gestão no PPP. Desse modo, sugere-se que as ações visem projetos que envolvam mais a comunidade escolar, como pais, adolescentes em situação de vulnerabilidade, dentre outras de acordo com as problemáticas que surgem a partir dos Temas Geradores.

O conjunto de ações desenvolvidas pela equipe gestoraprojetou aumento progressivo do IDEB, principal índice de avaliação do desempenho e permanência escolar dos alunos, alcançadas no ano de 2018. Essas conquistas oportunizam visibilidade da instituição e direcionamento de diversos programas e projetos, como: Programa Novo Mais Educação do Ministério da Educação (PNME/MEC); Programa Mais Alfabetização do MEC (PMA/MEC);



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Pibid/CAPES) com atuação de bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia UFPA, conforme apontado no PPP.

Portanto, a gestão escolar democrática da instituição vislumba contribuições quanto as interfaces entre comunidade e escola, além de possibilidades de aplicação de diversas técnicas para sondagem de conhecimentos dos sujeitos, como revelado nos discursos do diretor escolar, coordenação pedagógica e fontes documentais. Nesse sentido, as ações de aproximação com os agentes do contexto escolar se demonstram proveitosas e relevantes para a educação da localidade e até pelos resultados em esfera municipal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBA, Clarides Henrich de [*et al*]. Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). **Gestão escolar: enfrentando desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 129-139.

BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros da; ABREU, Dayse Lúcida de Freitas. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 5, n. 10, jul./dez. p. 103-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22257>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em 29, set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de passe**. Brasília: Inep, 2015.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2009. p. 1860-1873.

CAVALINI, Marcia Eliza. **Gestão escolar democrática e a formação de professores**. 41f. Monografia (Especialização em Educação). Três Passos-RS: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Especialização em Gestão Educacional, 2013.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, Presidente Prudente, n. 18, v. 1, jan./jun. p. 79-105, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 18, n. 2, jul./dez. p. 164.174, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 07 abr. 2018.

FERNANDES, Sergio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 41, n. 2, mai./ago. p. 451-474, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9566>. Acesso em: 11 mai. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**: Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Brasília: MEC/FNUAP, 1994

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 26, n. 3, set./dez. p. 565-581, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19799>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 2, jun. p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174879.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado de. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./jun. p. 45-64, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58913>. Acesso em: 05 nov. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Escolas de Gestores - Ministério da Educação**, sem data.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007. (Coleção Educação em Ação).

PIZZANI, Luciana [et al]. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, jul./dez. p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 07 nov. 2020.

REIS, Mara Cristina [et al]. A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, XI., 2011, São José dos Campos. **Anais** [...]. São José dos Campos: UNIVAP, 2011. p. 1-4.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, v. 1, jul. p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SILVA, Jéssika Nogueira da. Os desafios da gestão democrática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 16997-17009.

SILVA, Raimunda Maria da; CAZUMBÁ, Rodrigo da Silva Santos. Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos/BA. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 4, n. 8, jul./dez. p. 17-28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/16023>. Acesso em 01 out. 2020.

SOUSA, Polliane Santos de [et al]. Investigação Temática no Contexto do Ensino de Ciências: Relações entre a Abordagem Temática Freireana e a Práxis Curricular via Tema Gerador. **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.7, n.2, p.155-177, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38222>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. p. 123-140, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

THEOBALD, Irmgard Margarida *et al*. Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar: princípio de democracia. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. (Orgs.). **Gestão escolar: enfrentando desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 83-92.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



CAPÍTULO 30

PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ABORDAGEM TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL

Francinete Sousa de Oliveira, Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, IFMA-Campus Caxias

Eliane de Sousa Almeida, Professora do IFMA - Campus Caxias

RESUMO


Este estudo procurou conhecer como ocorre o processo de construção da identidade do ser professor em acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química, no decorrer da formação inicial. Os interlocutores desta pesquisa foram licenciandos e duas Instituições públicas de Ensino Superior, localizadas em Caxias - Maranhão. A coleta de informações ocorreu através da aplicação de um questionário semiaberto, de onde se obteve informações sobre a percepção dos alunos, no que se refere ao objeto de estudo. Este trabalho caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa e possuiu como método de tratamento das informações a análise de conteúdo. A pesquisa apontou que, para estes licenciandos, a opção pela licenciatura surgiu através do gosto pela área de atuação ou gosto pela docência, por influência, pela oportunidade de obtenção de um diploma ou por ter sido esta a única opção que obteve no processo seletivo. A partir desta análise foi possível identificar que a construção da identidade docente nesses cursos é adquirida nas experiências relacionadas no contato com o ambiente escolar, com os professores formadores e com as disciplinas pedagógicas e específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciandos em Ciências da Natureza. Processos formativos. Identidade do Professor.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões relacionadas a identidade é essencial, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais que acontecem na história, por esta ser influenciada por tudo o que a envolve. Assim, a construção da identidade docente enquanto processo de um grupo que está incluído na dinâmica social, não está alheia às modificações ocorridas nesse meio. Dessa maneira, a formação da identidade não é fruto apenas das escolhas pessoais, mas de modelos postos pela sociedade (FOUCAULT, 1978).

No que se refere à formação de professores de Ciências da Natureza, é possível verificar em Instituições de Ensino Superior (IES) a prevalência de um currículo que, em alguns casos, não tem se mostrado eficaz no preparo do licenciando para a realidade da sala de aula e que, também, não contribui para que o licenciando se descubra ou se consolide enquanto docente (GATTI; NUNES, 2009). A existência de tais problemas não é de responsabilidade apenas do



currículo, outros fatores também podem ter relação, a exemplo os relacionados às perspectivas do ingresso em um curso de licenciatura e sua permanência; os referentes a sua auto percepção profissional como professor e a imagem da profissão; e os relativos à representatividade social da profissão (NASCIMENTO, 2007).

Desse modo, torna-se importante se fazer o levantamento de questionamentos relacionados à construção da identidade docente nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), por considerar relevante conhecer como esse processo ocorre, tendo em vista ser comum muitos licenciandos destas áreas apresentarem, em alguns momentos, restrições às disciplinas pedagógicas e, assim voltam-se a valorizar apenas as disciplinas da sua área de atuação, esquecendo-se que estão em um curso de formação de professores.


Este trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa, os interlocutores da pesquisa foram estudantes dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Caxias e do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA).

Os objetivos propostos foram o de analisar como se constrói a identidade do ser professor nas licenciaturas em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), na perspectiva das reflexões de estudantes de licenciaturas sobre as contribuições das disciplinas pedagógicas na sua formação e prática docente, verificar como avaliam sua formação pedagógica e de que forma ela poderá influenciar em sua prática pedagógica.

CURRÍCULO E PROFESSORES FORMADORES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A formação de professores de Ciências da Natureza, é marcada por um conflito, onde é identificado nestas áreas forte interesse pela pesquisa específica na área de atuação em contraposição da docência, por conter em seu currículo, no que diz respeito à formação para a docência, carga horária inferior, se comparada com as das disciplinas específicas (TOTI; PIERSON, 2012).

Gatti e Nunes (2009), ao analisarem dados das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas identificaram que a maioria dos componentes curriculares obrigatórios oferecidos pelas IES refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”, com



64,3% do total e com proporção menor, estão os “Conhecimentos específicos para a docência”, com 10,4%. Em consonância à esta pesquisa, é verificado também na análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Química e Biologia em uma das IES participantes deste estudo, que a distribuição das disciplinas entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico no curso de Química equivalem a 43,49% (específico) e 20,41% (pedagógico) e no curso de Biologia são 43,31% (específico) e 21,73% (pedagógico). Estas distribuições curriculares atendem as exigências estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).


Os dados apontam para a existência de certa dualidade na formação de professores na área de Ciências da Natureza, pois conforme Brando e Caldeira (2009), esses cursos são estruturados com possibilidades de formação concomitante com a pesquisa em áreas específicas de atuação do biólogo, do físico, do químico e, muitas vezes, permite ao aluno se identificar mais com o perfil de pesquisador do que como professor ou pesquisador em ensino.

Isso se torna mais evidente com as disciplinas pedagógicas, verificando-se, na maioria dos alunos, manifestações de pouco interesse por elas e comentários típicos são comuns: “Eu não gosto das disciplinas pedagógicas”; as “disciplinas pedagógicas não me interessam por que eu sou/serei biólogo/físico/químico”, dentre outros, são recorrentes nos cursos de licenciaturas em Ciências da Natureza. Dessa forma, às IES e aos professores formadores cabe a tarefa de oferecer aos alunos os suportes necessários para assegurar as suas concepções de que estão sendo preparados para serem professores-pesquisadores.

Os professores formadores nas licenciaturas costumam ser referências para a maioria dos estudantes na construção da prática docente e, assim, cabe-lhes a adoção de práticas curriculares que rompam com modelos de formação que privilegiam a construção do profissional bacharel em detrimento da formação para professor (SÁ; SANTOS, 2017).

Desse modo, destaca-se a ausência, ainda, da falta de integração das áreas de: conteúdos específicos e conhecimentos didático-pedagógicos dentro de cada área; renovação nos currículos; deficiência de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários e a precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016).

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO “SER PROFESSOR”



É consenso entre estudiosos a existência de “uma crise de identidade”, assim como também que o processo que envolve a construção da identidade é dinâmico e contínuo, a exemplo de Bauman (2005) e Hall (2006), para quem não existe identidade, mas identidades, pois “na visão da modernidade tardia não existe uma identidade, mas identidades permanentemente se transformando” (HALL, 2006, p. 109).

Bauman (2005) aponta para a ideia de que as identidades modernas são líquidas e que em um pequeno espaço de tempo o indivíduo tende a assumir vários personagens, atitude esta proveniente das transformações oriundas do processo de globalização e do efeito que esta causa, exigindo a fluidez dos sujeitos. Desse modo, “a identidade se coloca no campo do (re)conhecimento, do se reconhecer enquanto indivíduo de uma cultura, conhecendo suas manifestações através do agir, do produzir e do construir que caracterizam o grupo social do qual o indivíduo pertence [...]. A identidade firma-se nos limites do pertencimento, do saber e sentir-se membro de um determinado mecanismo social (ALMEIDA, 2009, p. 70).

É diante das perspectivas de identidade/s que se constrói a identidade docente. O lugar no qual o sujeito é inserido socialmente, que perpassa por todos os fragmentos de identidades como a social, profissional, individual, é produto da marcação da diferença e exclusão do que não gera significação e depende da diferença (BAUMAN, 2005; HALL, 2006). Sendo assim, a identidade docente envolve experiências adquiridas nas esferas individual, social e profissional.

No aspecto social, o sujeito é o resultado do contato contínuo entre o seu próprio eu e o que se apropria do social; nunca é somente o sujeito/social, é a interação dos dois fatores. A identidade do eu só pode se confirmar na capacidade de se construir, em situações conflituosas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas (HALL, 2006).

A identidade profissional é gestada a partir de uma socialização secundária, na qual apropria-se de saberes especializados e sistematizados relativos a um campo específico. Assim, esta seria uma identidade psicossocial nova, em que a formação inicial proporciona o contato da socialização profissional e geraria uma nova perspectiva sobre o mundo, pois identidades virtuais vão interagir com outras identidades do indivíduo, oriundas de suas trajetórias (DUBAR, 2005).

As identidades individuais, coletivas e profissionais se formam por meio de um processo cultural que envolve práticas de significação, como sistemas simbólicos que produzem

significados, que nomeia as pessoas e permitem assumir determinadas posições de sujeito, e quando questionadas conseguem responder “Sim, esse sou eu!”, ou: “Sim, eu poderia ser isso!”, ou ainda: “Sim, eu quero ser isso!” (WOODWARD, 2009).

METODOLOGIA

O estudo em questão é uma pesquisa qualitativa, pois foi definida como a adequada para esta proposta, constituindo-se como essencial para a produção de novos conhecimentos, aqui voltando-se para a identidade do “ser e/ou constituir-se” enquanto docente da área de Ciências da Natureza (OLIVEIRA NETTO, 2008).

Na construção de dados na pesquisa de campo, foi aplicado questionário semiaberto a 80 alunos dos cursos de licenciaturas em Biologia, Física e Química, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Caxias, e do Centro de Estudos Superiores de Caxias, Campus da Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA), quem assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa.

A análise dos dados teve por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que possibilitou a construção das categorias de análises, identificar padrões, descobrir as relações entre os dados coletados e desvendar/analisar seus significados por meio da interpretação e da comparação dos resultados com outras pesquisas e referenciais teóricos (APOLINÁRIO, 2012). As categorias de análises estão descritas e analisadas no capítulo Resultados e Discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, expõem-se os dados e as análises feitas a partir do referencial teórico adotado. Antes, apresenta-se o perfil dos interlocutores, que traz informações sobre gênero, faixa etária e curso (Tabela 1):

Tabela 1 – Perfil com curso, gênero e faixa etária dos participantes do estudo – Caxias – MA – setembro de 2018

Curso	Gênero		Faixa etária			
	M	F	18 – 25	26 – 33	34 – 41	+ 42
Biologia	10	39	43	02	04	01
Química	11	14	16	05	03	-
Física	05	01	06	-	-	-
Total	26	54	65	07	07	01

A Tabela 1 mostra a predominância do gênero feminino em alguns cursos (Biologia e Química) e masculino (Física), que podem ser associada à condição de que a ciência moderna e os espaços acadêmicos de produção de conhecimentos foram historicamente estruturados desconsiderando a participação e a contribuição das mulheres, fator que, atualmente, reflete na dificuldade de inserção, reconhecimento e produtividade de mulheres cientistas, que lidam simultaneamente com as carreiras profissionais e os papéis de gênero a que estão sujeitas (SILVA, 2015).

Outro fator importante apontado na Tabela 1 está relacionado à faixa etária, com predominância de graduandos com faixa etária entre 18 e 25 anos (81,25%) em relação aos de 26 e 33 anos (8,75%), 34 e 41 anos (8,75%) e acima de 42 anos (1,25%). Isto evidencia que os jovens estão obtendo maiores oportunidades de acesso ao ensino superior em relação às décadas anteriores, graças à criação de políticas públicas voltadas para redução das desigualdades de acesso ao sistema de ensino; como: a expansão e democratização do ensino superior, o que contribui para que os jovens ingressem cada vez mais cedo às IES (SALATA, 2018).

Por outro lado, a obtenção do diploma não significa necessariamente a promoção de igualdades sociais, pois o que é verificado entre as teorias reprodutivistas é que o sistema de ensino, em vez de proporcionar a igualdade de acesso, tem reproduzido desigualdades sociais, isto porque é acrescida à escola a oportunidade de ascensão social, no entanto, diplomar nem sempre é habilitar ou pode estar habilitado e não ascender (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

CATEGORIA I: MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO EM CURSOS DE LICENCIATURAS

Fatores relativos à baixos salários, carga horária excessiva, desvalorização pela sociedade e governo, propiciam para que os cursos de licenciaturas, de modo geral, sejam considerados pouco atrativos (GATTI, 2016). Mesmo com essas informações, existem aqueles que procuram percorrer o caminho docente e, diante disso, o questionamento se voltou para quais motivações contribuíram para que o graduando optasse pela licenciatura.

Diversas foram as motivações apresentados pelos interlocutores da pesquisa; muitas destas oriundas de fatores externos e internos ao indivíduo. Dentro do que se considera como




motivações de caráter interno, segundo a voz dos interlocutores, há os fatores gostar da área de atuação (Física, Química e Biologia), ou, gosto pela docência. Não obstante, ressalta-se que nem sempre o gostar está associado à pretensão pela profissão docente; em alguns casos, é afirmado que a motivação se dá por conta da área de atuação (Biologia, Física e Química), mas existem casos em que há o interesse recíproco pela área de atuação e pela profissão docente. Dentre as falas que evidenciam essa categoria de análise, destacam-se: “Interesse pela área; gostar de ensinar; ajudar as pessoas; melhor educação” (Acadêmico, 5º período/ Química); “Gosto da área de Biologia, mas não tenho foco na licenciatura” (Acadêmico, 2º período/Biologia). Identifica-se nas falas dos participantes mudanças de postura quanto à escolha da profissão docente, quando passa a existir o compromisso de atuação pelo gostar, aos poucos deixam de lado as falas negativas impregnadas na escolha da profissão, admitindo-se que é comum encontrar como justificativas: “escolhi por não ter outra alternativa”, ou “só quero o diploma”.

Modificações quanto a esses posicionamentos podem estar associadas a mudanças na área educacional, como a organização nos financiamentos educacionais, reestruturação nos currículos da educação básica, maior acesso ao ensino superior, investimentos na formação de professores, planos de carreira e instituição do piso salarial nacional (GATTI, 2016).

No que se refere às motivações externas, o que mais se evidenciou nas vozes dos sujeitos foram as categorias: influência, diploma e opção. Dentro do aspecto influência vê-se que a escolha por um curso de formação de professores foi motivada por sugestão da família ou por algum professor do Ensino Médio: “Pelo motivo de ao longo do estudo de nível médio, tive professores que me motivava a ingressar, vendo seus métodos de ensino na qual fui motivada” (Acadêmico, 7º período/Química); e, “Um dos motivos foram meus tios, devido eles já serem professores” (Acadêmico, 2º período/Biologia).

Como se evidencia nas falas dos interlocutores, ao ingressarem em um curso de formação de professores, os licenciandos trazem a pré-ideia do que é o ser professor, muitas vezes adquirida a partir do contato com seus professores da educação básica e, muitas vezes, o convívio com o professor influencia diretamente na opção pela escolha de um curso de licenciatura, até mesmo na postura desses futuros professores na sala de aula (QUADROS et al, 2005).

A categoria diploma é outro fator externo que muito contribuiu para a opção pela licenciatura; para muitos dos participantes, à ele é agregado valor não somente financeiro, como



também tende a propiciar ao sentimento de ascensão social, pois muitos dos que optam pela licenciatura são oriundos de famílias de baixa renda (TERRIBILI FILHO, 2008).


A categoria opção, o que mais se identifica nas vozes dos interlocutores é que a escolha pelo curso de licenciatura deu-se por este ter sido a única disponível na cidade, mesmo que o desejado por muitos fosse o bacharelado e/ou outras áreas. Alguns revelaram que a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi um fator determinante; outros, por sua vez, relataram que não poderiam escolher outro curso por motivações financeiras: “O curso de Ciências Biológicas do Cesc/Uema tem em sua grade, grande quantidade de matérias específicas e que me possibilita quase trabalhar como bacharel e ter a carteira de biólogo; com mais algumas horas de matérias específicas vou poder trabalhar como biólogo” (Acadêmico, 2º período/Biologia); “Falta de opção e por não ter condições financeiras para cursar uma faculdade particular” (Acadêmico, 8º período/Química); “A nota do ENEM que deu para o curso; mas ao longo do curso comecei a gostar da licenciatura” (Acadêmico, 7º período/Química).

O que se verifica dentro dos cursos de licenciaturas é a configuração do perfil de graduandos provenientes de famílias de baixa renda. Quem explica tal situação é a teoria da causalidade do provável, segundo a qual, diante das baixas condições de capital econômico, social e cultural, muitas vezes, o estudante advindo de camadas sociais menos favorecidas é impedido de buscar outras alternativas para terem a chance de se apropriarem de um diploma de curso superior (BOURDIEU; PASSERON 1975).

CATEGORIA II: EXPECTATIVAS RELACIONADAS AO CURSO

A partir das vozes dos participantes, observa-se que dentre as expectativas para o ingresso em um curso de licenciatura as mais citadas estão: adquirir conhecimento, preparo e identificação com a docência e começo do curso.

No aspecto adquirir conhecimento está a busca na preparação para a docência, não se referindo apenas aos conteúdos específicos da área de atuação, mas também a aprender técnicas, métodos, postura em sala, que se relaciona à maneira de falar com os alunos ou de transmitir o conteúdo, de como resolver certas situações na sala. Dentre outras questões, destaca-se o valor social da profissão, existindo então a intenção de ser e fazer diferente, de contribuir efetivamente para a sociedade. “Todas as minhas expectativas foram boas, que irei me formar,



ser uma professora de qualidade, e fazer parte de um grupo de pessoas que façam diferença ao ensinar em uma sociedade” (Acadêmico, 5º período/Química).

É comum verificar esse tipo de pensamento com relação à disciplina Didática, acreditando-se que esta apresenta uma receita padrão de como se faz para ser professor. Neste componente, o que mais se destaca é a aprendizagem da postura em sala de aula, de como falar com os alunos, a maneira de repassar os conteúdos; esperam, enfim, obter mecanismos e estratégias que os orientem no agir na sala de aula. É importante investir em uma formação de professores que desvincule a imagem do professor à do ator principal da aprendizagem, e do aluno como sua plateia. A demanda hoje é por um profissional que faça a intermediação do processo de ensino e aprendizagem.


Assim, o aluno transforma-se em um ser autônomo, e a imagem do professor como transmissor de conceitos se faz presente de uma forma significativa (QUADROS, et al; 2005). O processo de construção do “sentir-se professor” envolve as identidades individual, coletiva e profissional, para isso, se apropria das representações que faz desse sujeito, como a busca por aprender a dar aula, ter uma boa didática, entre outras. Enfim, essas falas simbolizam as representações que envolvem o ser professor, considerando que assim serão reconhecidos pelos outros como um profissional docente (PENNA, 1992).

A aspiração dos licenciandos é que a formação inicial proporcione a eles o auto e o inter reconhecimento docente, para que dessa maneira possam desenvolver o sentimento de pertencimento a esse determinado grupo social. Assim, a busca pela identidade docente demanda saberes sistematizados de um grupo específico (BAUMAN, 2005; PENNA, 1992).

CATEGORIA III: OLHAR DOS ALUNOS SOBRE DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

É de conhecimento comum que os cursos de licenciaturas possuem em sua estruturação disciplinas relacionadas ao conhecimento científico e pedagógico, e é justamente por meio disso que se difere o bacharelado da licenciatura. As disciplinas pedagógicas são componentes curriculares indispensáveis à formação do professor (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Observa-se entre os participantes desse estudo motivações diversificadas referentes à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas pedagógicas. Para muitos dos licenciandos, as disciplinas pedagógicas são consideradas fundamentais no seu processo formativo, portanto,




fazem parte de suas preocupações com a sua formação. É presente em alguns relatos de alunos queixas quanto à falta de atratividade nos estudos dos conteúdos das disciplinas de conhecimento pedagógico. Cerca de 31,25% dos discentes relataram que o método utilizado pelos professores da área da educação envolve apenas leituras, também consideram o conteúdo é difícil onde acreditam que demandam muita carga horária na matriz curricular.

Em relação à carga horária menções de que demandam muito no currículo, não devem ser consideradas, pois o que mais é identificado nos currículos destes cursos é que existe predominância das disciplinas de conhecimento específico em relação às do conhecimento pedagógico (POLINARSKI, 2013). Queixas relacionadas à leitura muitas vezes é oriunda da falta de tal hábito entre muitos estudantes do ensino superior o que conseqüentemente proporciona dificuldade em qualquer conteúdo (TOURINHO, 2011). Isto é verificado durante as discussões sobre textos trabalhados pelos professores de qualquer disciplina, onde muitos alegam o tempo que não tiveram para fazer a leitura ou que não entenderam, assim poucos participam dos momentos de interação alegando estas e outras situações: “Às vezes tem conteúdo difícil de compreender e as metodologias não ajudam na assimilação do conteúdo” (Acadêmico, 7º período/Biologia).

Muitas vezes, a falta de interesse alunos nas disciplinas pedagógicas desmotiva o professor em trabalhar de forma aprofundada e melhor elaborada as temáticas que envolvem tais disciplinas. O depoimento de um dos alunos reforça essa afirmação: “Muitas vezes os alunos não estão interessados nas pedagógicas, e isso desestimula o professor” (Acadêmico, 4º período/Física).

Embora os licenciandos tenham manifestado dificuldades com métodos, conteúdos e carga horária das disciplinas pedagógicas, identifica-se também comentários positivos referentes às contribuições destas para sua formação docente: “As disciplinas pedagógicas contribuem para que eu tinha conhecimento da história da educação [...], dando-me ferramentas necessárias para utilizá-las em sala de aula (Acadêmico, 5º período/Química).

Há, ainda, relatos que fazem menções aos professores formadores de áreas específicas do curso sobre as disciplinas pedagógicas, quando afirmam que muitos desses profissionais transmitem para os alunos concepção de baixo valor para estas disciplinas: “A maioria não dá muita importância, mas existem alguns que se apoiam e auxiliam nas discussões” (Acadêmico, 5º período/Química). O ideal é que professor formador da área específica reveja postura e reflita as atitudes que repassam essa imagem não muito atrativa para o licenciandos sobre as




disciplinas pedagógicas. Muitos professores nas IES não percebem sua grande influência como formadores de professores e tendem a se identificar apenas como pesquisadores, e as representações desses sujeitos, diversas vezes, se refletem diretamente no licenciando, quando muitos não conseguem se reconhecer como futuros professores. Comprova-se esse pensamento quando licenciandos se intitulam como biólogos, físicos ou químicos, e que não se reconhecem como professores; provavelmente isso é advindo da significação social do magistério, ou por conta da sensação de maior status proporcionado ao bacharel (DINIZ-PEREIRA, 2011).

CATEGORIA IV: PRETENSÃO DE SEGUIR A CARREIRA DOCENTE APÓS O TÉRMINO DO CURSO

Sobre a pretensão de seguirem a carreira docente, as afirmações foram: sim (75%), talvez (8,75%) e não (16,25%). Dentre os que declararam sim (75%), verificou-se a prevalência dos relatos de que no decorrer do curso conseguiram/estão conseguindo se identificar com a futura profissão. Uma das falas que fortalecem essas afirmativas: “Por ter vivenciado a experiência no estágio eu gostaria de seguir a carreira” (Acadêmico, 7º período/Biologia); “No início não queria, pois sentia um pouco de desvalorização, porém no decorrer do curso tenho me apaixonado cada vez mais por esta profissão” (Acadêmico, 5º período/Química). Das afirmações, percebe-se que há muitos casos de futuros professores que não entram em um curso superior com intenção de seguir a carreira docente. No entanto, no decorrer da formação inicial o sentimento de identificação com a docência acaba sendo construído. Isso fortalece a ideia de identidade móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais serão representados ou interpelados nos sistemas culturais que rodeiam o sujeito, nos quais ele assume várias identidades em diferentes momentos (HALL, 2006).

Entre os pesquisados que afirmaram não ou talvez, a licenciatura é colocada como uma profissão de segundo plano, estes destinam a ela um caráter de trabalho temporário (“bico”): “Não, mais se por ventura não apresentar outra saída, sim (Acadêmico, 5º período/Biologia); “Jamais. Vou para o mestrado e doutorado e me tornar um astrofísico super respeitado” (Acadêmico, 4º período/Física). Dar à profissão docente o aspecto de “bico” tende a proporcionar uma falta de compromisso com o ensino, além de promover um círculo vicioso, no qual o Estado finge que remunera e o profissional finge que trabalha. O “bico” geralmente não oferece satisfação pessoal e é considerado como uma atividade transitória, que pode ser



abandonada a qualquer momento em face de outra oportunidade de trabalho mais atrativa (BRANDO; CALDEIRA, 2009).

Analisa-se a partir dessas falas que a profissão, devido a circunstâncias diversas, pode adquirir o aspecto de emprego inferior, seja devido à remuneração, nos casos em que o docente recorre a horas excessivas de jornada de trabalho em outras escolas, ou nos casos em que existe a necessidade de se desenvolver uma profissão alternativa para complementação de renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A realização deste estudo possibilitou análise de como ocorre o processo de construção da identidade docente nos cursos de Ciências da Natureza no âmbito da formação inicial de professores, nas referidas áreas de estudo, e de como a prática docente, os professores formadores e as disciplinas pedagógicas tornam-se os meios facilitadores nesse processo, além de descobrir as principais motivações que levam muitos à escolha por esta carreira.

É consenso entre os estudantes as contribuições das disciplinas pedagógicas na sua formação. Para eles, estas contribuem não apenas na questão de metodologia (transposição didática), mas também no desenvolvimento pessoal (aprender a olhar as dificuldades e se colocar no lugar do outro) e profissional (sentir-se professor).

É importante destacar a grande influência que os professores formadores exercem nas decisões dos licenciandos, quanto a seguir ou não a carreira docente. Para os futuros profissionais, aqueles, que são mais experientes, são espelhos; são constantemente avaliados segundo a forma como realizam a transposição didática, na área do conhecimento à qual se dedicam e a maneira como cativam seus alunos, na relação direta entre aluno e professor.

Mesmo diante do conflito que envolve o querer ou não seguir a carreira do magistério, identifica-se em uma parcela significativa de participantes que o sentir-se professor foi adquirido no decorrer da formação inicial. Para aqueles que optam pela docência o esperado é obter na formação o preparo para a sala de aula, não somente para o conhecimento específico da área de atuação, como também para a área pedagógica, e para aqueles que ainda não se auto reconhecem como professores, é criada a expectativa que a formação proporcione essa identificação com a docência.

Assim surge uma infinidade de papéis exercidos por professores na era da modernidade líquida, na qual as funções clássicas atribuídas ao docente são somadas àquelas que nem sempre



são duradouras, pois novas funções demandam adaptação às exigências do momento, por isso é comum surgirem entre os licenciandos de Ciências da Natureza conflito entre o ser Bacharel/Professor.

A identidade do futuro professor de Ciências da Natureza é acrescida, para aqueles que a declararam como primeira opção no processo seletivo, de fatores históricos, como os professores que tiveram no decorrer de sua vida escolar, ou por familiares, e também reforçadas na convivência coletiva com pessoas do mesmo grupo e com as experiências de socialização dos ofícios de professor. Já para aqueles que declararam que a escolha pela carreira docente não foi a primeira opção, o gosto pela docência surgiu mediante a convivência coletiva e através das experiências com o exercício da profissão.

Deve-se lembrar que essas identidades estão em constante processo de transformação na profissão docente, onde é necessário a cada dia que se acompanhem as novas demandas dos processos de ensino, e para isso o professor precisa dispor de várias identidades como: o pesquisador, o psicólogo, o pedagogo, o bacharel. Além disso, trata-se de uma pessoa que está inserida na dinâmica social e, conseqüentemente, precisa atender também às suas demandas pessoais.


Este estudo oferece indicativos para um dos caminhos a serem trilhados no que se refere à construção da identidade docente nos cursos de Ciências da Natureza, reconhecendo-se a importância do papel da IES na efetivação dessa construção no licenciando, pois é esta a detentora dos recursos materiais e imateriais que contribuem nesse processo. Reforça-se, assim, a necessidade de se criar políticas que permitam não somente o acesso, como também a estadia dos licenciandos na IES.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: Filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. Ed. Lisboa/Portugal: Universitaires de France, 1977.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.



BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da pesquisa científica guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PENNA, M. **O que Faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7 – 72.

BRANDO, F. R; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 01, p. 155-73, 2009.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista **HISTEDBRon-line**, nº 42, p. 94 - 12, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEP**, v. 92, nº 230, p. 34 – 51, jan/abr, 2011.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo, 2009, v. 29. (Textos FCC).

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v.01, nº 02, 2016.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, nº 02, p. 207 – 218, 2007.

QUADROS, A. L; CARVALHO, E; COELHO, F. S; SALVIANO, L; GOMES, M. F. P. A; MENDONÇA, P. C; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio**, v. 07, nº 01, p. 04 – 11, jan/abr, 2005.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social Revista de sociologia da USP**, v. 30, nº 02, 2018.

SÁ, C. S. S; SANTOS, W. L. P. Constituição da identidade em um curso de licenciatura em Química. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, nº. 69, abr/jun. 2017.

TERRIBILIFILHO, A. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? **Revista Pensamento & Realidade**, v. 22, 2008.



TOTI, F. A; PIERSON, A. H. C. Compreensões sobre o processo de formação para a docência: concepções de bacharéis e licenciandos sobre a licenciatura em Física. **Cad. Bras.Ens.Fís**, v. 29, n. 03, p. 1074-1107, dez./2012.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simplesmente falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, v.01, n° 02, p. 325 – 346, 2011.

ALMEIDA, E. S. **O patrimônio edificado do centro histórico de Caxias-MA como lugar de memória:** entre a materialidade e a imaterialidade. (Dissertação de mestrado em Políticas Públicas). Teresina: UFPI, 2009.

POLINARSKI, C. **A formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais.** 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SILVA, J. D. C. **Mulheres e ciência: a trajetória de mulheres cientistas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFRRJ.** 2015, 66p, Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA
**EDUCAÇÃO
NO
BRASIL**

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**

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



2021