



História da Educação:

Aportes teóricos em interlocução

Diogo Luiz Lima Augusto
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021



História da Educação:

Aportes teóricos em interlocução

Diogo Luiz Lima Augusto
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021

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

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
Diagramação
Roger Goulart Mello
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os autores

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APORTES TEÓRICOS EM INTERLOCUÇÃO, VOL. 1

Todo o conteúdo dos capítulos, 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 do Estado de Minas Gerais
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 - 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
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)

H673 História da educação [livro eletrônico]: aportes teóricos em interlocução: volume 1 / Organizadores 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 978-65-89950-47-9

1. Educação – Brasil – História. 2. Políticas educacionais.
I. Augusto, Diogo Luiz Lima. II. Mello, Roger Goulart.

CDD 370.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada “História da educação: Aportes teóricos em interlocução, Volume 1”. Neste livro, estão presentes 18 investigações de pesquisadores(as) sobre as diversas esferas da educação e sua história de forma a contribuir com o meio científico, com a melhora da educação no Brasil e com a construção de conhecimentos no que tange as complexidades da área.

Dentre os aspectos da história da educação abordados estão presentes as temáticas da formação docente, políticas públicas, currículo, educação infantil, metodologias de ensino e aprendizagem, relatos de experiências, o papel da escola, unidades formais e não-formais de ensino, lutas e movimentos em prol da educação, dentre outros com contribuições de renomados autores da literatura sobre educação.

A educação é meio que transforma a sociedade, esta obra busca contribuir com novas discussões e reflexões a favor deste cenário tão importante da humanidade.

Este livro é composto por 31 capítulos que abordam múltiplos temas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas

Roger Goulart Mello

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
REFLEXÕES E APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O SISTEMA PENITENCIÁRIO FEMININO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO.....	10
	Erlando da Silva Rêses Walace Roza Pinel Antonia Cadijatu Alves
CAPÍTULO 2	21
(RE)FORM-AÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR HISTÓRICO EMERCANTIL....	21
	Henrique Rezende Untem Juliana Campos Francelino Tuany Inoue Pontalti Ramos
CAPÍTULO 3	30
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS TEÓRICOS.....	30
	Juliana Campos Francelino Flavinês Rebolo
CAPÍTULO 4	52
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DA VILA BELGA NA CIDADE SANTA MARIA/RS	52
	Luciana de Aguiar Belizio Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 5	67
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: (RE)VISITA AO PASSADO HISTÓRICO BRASILEIRO.....	67
	Maria Carolina Magalhães Santos André Haiske Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 6	79
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL - A BUSCA POR UMA HISTÓRIA.....	79
	Susana Da Costa Mota Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 7	92
DIREITO DOS JOVENS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO.....	92
	Marcelo Alves Pereira Eufrásio
CAPÍTULO 8	115
AS RELAÇÕES ENTRE ACERVOS ESCOLARES E A PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	115
	Marcondes dos Santos Lima

CAPÍTULO 9	125
LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE RESPALDAM OS INDÍGENAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO.....	125
	Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha
 CAPÍTULO 10	 135
ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL.....	135
	Nathália Hernandez Turke Danielle Elizabeth dos Santos Costa Felipe Tsuzuki Mayra Beraldo Lopes Amanda Regina Ferreira Rosas Geovana Nascimento Cavalcante Janete Aparecida Ferreira José Carlos de Almeida
 CAPÍTULO 11	 148
UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	148
	Romário Sena Oliveira
 CAPÍTULO 12	 160
O ESTADO - AVALIADOR NO CONTEXTO DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	160
	Sávio Guedes Fialho Bárbara Almeida Oliveira
 CAPÍTULO 13	 178
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL: EM FOCO AS IDEIAS DE MAURÍCIO TRAGTENBERG	178
	Cristiane Darossi Petry Lidnei Ventura
 CAPÍTULO 14	 197
AS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	197
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179633462	Edna Pereira dos Santos Ferreira Leidiane Gomes de Souza
 CAPÍTULO 15	 213
A MULHER UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E ANSEIOS NA HISTORIA DA EDUCAÇÃO E DOS DIREITOS ADQUIRIDOS	213
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179714479	Eliana Cristina Rosa Mayron Engel Rosa Santos

CAPÍTULO 16.....	226
ANÍSIO TEIXEIRA, DARCY RIBEIRO E PAULO FREIRE: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO	226

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179815479

Fabiana Celente Montiel
Danielle Müller de Andrade
Viviane Aquino Zitzke

CAPÍTULO 17.....	240
FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO: UMA DISCUSSÃO SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCÊNCIA.....	240

Andréa Kochhann
Ana Paula Fernandes Soares
Gabriela Cristina Gomes do Carmo

CAPÍTULO 18.....	251
ESCOLA E BUROCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	251

Erisvaldo Souza

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES E APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O SISTEMA PENITENCIÁRIO FEMININO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Erlando da Silva Rêses, Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Londres.

Professor da Faculdade de Educação e do PPGE, UnB

Walace Roza Pinel, Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília.

Professor de da Secretaria de Estado de Educação do DF

Antonia Cadijatu Alves, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação

PPGE, UnB

RESUMO


O interesse na construção deste artigo parte da necessidade de compreender a história do sistema penitenciário feminino nas capitais federais do Brasil: o Rio de Janeiro e, posteriormente, Brasília, a partir de um estudo teórico e historiográfico. Podemos observar a permanência de nomenclaturas (celas e penitenciária) advindas do período monástico que remetem ao isolamento como forma de reflexão religiosa, em que o criminoso deve demonstrar arrependimento e buscar redenção por meio do isolamento. Nesse contexto, faz sentido compreendermos a lógica penitenciária moderna a partir de categorias centrais de análise, como o controle do tempo. Dessa forma, a intensidade da punição não é mensurada pelo açoite, desterro ou tortura; mas, pelo período de tempo de aprisionamento - que é administrado de forma rigorosa, sistemática e burocrática por parte do Estado. Compreendemos que a necessidade do aprofundamento do debate histórico dos sistemas penitenciários destinados a mulheres reflete o abandono do Estado a essa população.

PALAVRAS-CHAVE: ENCARCERAMENTO; EDUCAÇÃO NAS PRISÕES; GÊNERO; EDUCAÇÃO.

INTRODUÇÃO

Pretendemos realizar uma problematização crítica do encarceramento a partir de sua perspectiva como principal mecanismo punitivo ocidentalizado. A partir de uma análise histórica, percebe-se que o encarceramento como vetor central punitivo-ideológico é uma perspectiva “moderna” naturalizada no pensamento ocidental Europeu e, posteriormente, norte americano, que influenciou o pensamento penitenciário brasileiro.

Por meio de um estudo de cunho teórico e bibliográfico, procuramos compreender as influências, sobre o imaginário social a partir da formação histórica a respeito do conceito ocidental de “prisão”. A ideia da prisão como purificadora das “almas pecaminosas”, especialmente após o período da inquisição, substituiu gradualmente o suplício físico pelo



afastamento social e isolamento compulsório como forma de redenção, remete às concepções especialmente da Igreja Católica e sua tríade: culpa – penitência - remissão.

Nesse sentido, é que observamos a permanência de nomenclaturas, como “cela” ou “penitenciária”, advindas do período monástico que remetem ao isolamento como forma de reflexão religiosa em que o criminoso deve demonstrar arrependimento por seu ato e procurar sua redenção por meio do isolamento.

Com isso, a lógica penitenciária moderna parte do princípio do “controle do tempo”; em que o aprisionamento, ao substituir o açoite, desterro ou as torturas físicas, passa a ser administrado rigorosa; sistemática e burocraticamente pelo Estado. Assim, no ideário de prisão moderna ocidental, a vida é repartida de acordo com um horário absolutamente restrito, sob vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa (FOUCAULT, 1986).

Retomando o tempo, no período medieval o suplício público do condenado por meio de fogueiras, enforcamento e decapitação era a regra. Com isso a crueldade da pena era proporcional à exposição pública de modo a assegurar o “aprendizado” das comunidades quanto a necessidade de obediência às regras do Rei.

Dentre os inúmeros fatores que incidem no encarceramento em massa de determinadas populações periferizadas, é inegável a dificuldade de acesso de determinadas populações a direitos básicos e fundamentais de cidadania, em especial a educação em seu ciclo completo. Numa era de avanço da precarização, ausência de políticas de Estado cujo objetivo seja atender populações vulneráveis em larga escala como políticas previdenciárias com ampla proteção social a prisão se torna necessária para a manutenção do *status quo* vigente, abrigando os indesejáveis sociais, não necessariamente os “bandidos e bandidas” apenas.

A relação pedagógica (oficiais ou não) no espaço prisional foi concebida a partir do conceito de reeducação. Com isso, não apenas os professores são os educadores naquele espaço, mas a educação especialmente informal ocorre a todo momento, por meio da chamada burocracia penitenciária (agentes; técnicos e demais profissionais).

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação (JULIA, 2001, p. 11).

A influência da moral religiosa se faz presente de forma onipresente na ideologia penitenciária moderna, especialmente hoje, por meio de cultos e pregações religiosas, predominantemente evangélicas e católicas. O proselitismo acaba incentivado pelo burocracia

penitenciária local, muitas vezes ela própria frequentadora das denominações, que tem acesso ao espaço prisional para fazer parte da “ressocialização” e docilização da pessoa presa.

o castigo e a correção que este deve operar são processos que se desenrolam entre o prisioneiro e aqueles que o vigiam. Processos que impõem uma transformação do indivíduo inteiro – de seu corpo e seus hábitos pelo trabalho cotidiano, de seu espírito e de sua vontade pelos cuidados espirituais de que é objeto. (...). **Deve ser feito um trabalho sobre a alma do detento, sendo a prisão, um aparelho administrativo, destinada a modificar os espíritos** (FOUCAULT, 1986, p. 111, grifo nosso)

Na busca pelo sentido histórico do encarceramento, recorremos a tradição dos povos indígenas para ver outras formas de mediação de conflitos, desnaturalizando o encarceramento como forma “natural” de punição e observar como um modelo de experiência eurocêntrica e estadunidense foi exportada para a América Latina (PINEL, 2018). Para depois disso, situamos o(a) leitor(a) no contexto histórico da breve organização do sistema carcerário no Rio de Janeiro, conhecido como Calabouço, e por fim conhecer a origem e organização do presídio feminino na nova capital da República (Brasília), conhecido popularmente por Colméia.

OS PARADIGMAS PRISIONAIS MODERNOS COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

De modo a situar no tempo histórico a concepção de encarceramento de pessoas no Brasil, numa perspectiva anti-hegemônica, abordaremos o “encarceramento” sob o ponto de vista dos membros de comunidades indígenas brasileiras. Em seguida, trataremos da história das prisões oficiais, partindo do viés eurocêntrico.

O crime deve ser compreendido como parte de determinada cultura, portanto, depende intrinsecamente dos valores associados a determinado grupo social. Neste sentido, procuramos compreender, em apertada síntese, a criminalização de pessoas a partir dos povos originários e o chamado Direito Consuetudinário¹. Também é interessante analisar de que maneira populações fortemente vinculadas à oralidade, como as comunidades indígenas brasileiras, apesar de constituírem-se como diversos povos e etnias distintas, no aspecto da punitibilidade das ações, guardavam certa semelhança.

o Direito Consuetudinário indígena, vislumbra na aplicação desses sistemas, **a ocorrência de conflitos, os quais, antes de serem jurídicos, são verdadeiramente culturais**. Se os sistemas jurídicos têm por finalidade proteger bens jurídicos para garantir a plena realização da justiça como elemento de pacificação social, o respeito

¹Direito consuetudinário é o direito que surge dos costumes de uma certa sociedade, não passando por um processo formal de criação de leis, onde um poder legislativo cria leis, emendas constitucionais, medidas provisórias etc. No direito consuetudinário, as leis não precisam necessariamente estar num papel ou serem sancionadas ou promulgadas. Os costumes transformam-se nas leis.


à alteridade cultural se torna imprescindível na consecução dessa mesma justiça, segundo os valores próprios das comunidades indígenas, valores estes que há milênios sustentam a paz social (FLORES; RIBEIRO, p. 484, 2016, grifo nosso).

Podemos observar nas comunidades indígenas que as decisões sobre as chamadas “relações jurídicas” são coletivas, sendo, não raras vezes, o chamado “castigo” substituído pela “compensação” do dano ou mal causado à comunidade. De acordo com Colaço (1998), as regras sociais não são estritamente jurídicas, como as regras de boas maneiras, de jogos, de divertimento, de moral, de religião, de produção artesanal. Analisando a perspectiva da prisão de pessoas no povo guarani, a tradição bélica era acentuada, portanto, conflitos entre tribos eram uma constante, sendo valorizada a figura do líder corajoso e guerreiro.

As decisões referentes à guerra eram tomadas pelo conselho dos anciãos; enviava-se um emissário, que dava ciência ao inimigo do que se decidira. Com o ritual de arremessar arco e setas sobre o território do inimigo, iniciava-se a guerra. Para terminá-la e restabelecer a paz, era suficiente quebrar uma das flechas. Não havia violação da trégua, traição ou evasiva. (COLAÇO, p. 39, 1998)

Ainda de acordo com a autora, destaca-se a presença das mulheres neste contexto, tendo em vista que cabia a elas, não a entrada no combate em si, mas os cânticos, a preparação da logística e o cuidado com os feridos. Compreendemos que gradualmente com a “colonização” europeia e a conseqüente “mercadorização” dos corpos (negros e indígenas) para sua venda como escravos, ocorre no Brasil o fenômeno semelhante ao ocorrido no território africano. Gradualmente as guerras entre as tribos passaram a se desenvolver com o intuito da captura e comercialização dos vencidos aos colonizadores, passando o interesse dos conflitos indígenas aos despojos de guerra.


Segundo os apontamentos históricos, a prisão não parecia ser a forma de punição àquelas pessoas desviantes da ordem social na própria tribo. Em nossa percepção, a questão da liberdade de ir e vir, caçar e viver próximo à natureza era tão cara aos povos indígenas que nos parece que era preferível a execução e o desterro como forma de punição a ser aplicada. Ademais, há de se considerar o custo para o grupo em manter uma pessoa “improdutiva” em seu meio social. A exceção a esta regra eram os “prisioneiros de guerra”, ou seja, as pessoas que eram capturadas tendo sido vencidas em combate. Os prisioneiros de outras tribos eram bem tratados, recebendo alimentação e inclusive podiam se relacionar com as mulheres da tribo vencedora. Não havia um tempo determinado para sua execução, variando de povo para povo. Alguns colocavam um colar de contas ao redor do pescoço da vítima, sendo retirada conta a conta até o dia derradeiro da execução. Outros povos, os antropófagos, executavam o prisioneiro quando o considerava suficientemente gordo.



Acerca da questão da vigilância sobre seus corpos, um dos paradigmas das ditas prisões modernas, em regra não havia necessidade de se vigiar o prisioneiro. Não havia o interesse pela fuga, porque que se assim o fizesse, seria tido como covarde por seu grupo originário, sendo repellido seu retorno. Aponta-se que, baseando-se no pensamento místico, o fato da pessoa de ter sido capturada em combate já denotava seu abandono por parte dos espíritos protetores, sendo sua vida entregue aos “maus espíritos”. Uma morte na guerra, ou na condição de cativo era um sinal de orgulho e valentia por parte das vítimas. No dia escolhido para execução nas tribos antropofágicas - especialmente entre os guaranis- ocorria uma grande festa, distribuindo-se partes do corpo do supliciado para alimento da comunidade vencedora. Tais festas eram acompanhadas de muita "chicha", bebida fermentada de milho, batata, mel e mandioca. As borracheiras ou bebedeiras, como eram chamadas pelos antigos cronistas, faziam parte do tradicional modo de ser Guarani. (Colaço, 1998). Neste sentido vale a pena trazer à tela o extenso e detalhado relato narrado em 1543, por Alvar Nunez, “Cabeza de Vaca”, explorador espanhol em terras guaranis, sul americanas.

Quando capturam um inimigo na guerra, trazem-no para seu povoado e fazem com ele grandes festas e regozijos, dançando e cantando, o que dura até que ele esteja gordo, no ponto de ser abatido. Porém, enquanto está cativo, dão a ele tudo o que quer comer e lhe entregam suas próprias mulheres ou filhas para que faça com elas os seus prazeres. São estas mesmas mulheres que se encarregam de tratá-lo e de ornamentá-lo com muitas plumas e muitos colares que fazem de ossos e de pedras brancas. Quando está gordo, as festividades são ainda maiores. Os índios se reúnem e adereçam três meninos de seis ou sete anos de idade e colocam-lhes nas mãos umas machadinhas de cobre. Chamam então um índio que é tido como o mais valente entre eles colocam-lhe uma espada de madeira nas mãos, que chamam de macana, e o conduzem até uma praça onde o fazem dançar durante uma hora. Terminada a dança, dirige-se para o prisioneiro e começa a golpeá-lo pelos ombros, segurando o pau com as duas mãos. Depois bate-lhe pela espinha e em seguida dá seis golpes na cabeça, o que não é suficiente para derrubá-lo, pois é impressionante a resistência que eles possuem, especialmente na cabeça. Somente depois de muito baterem com aquela espada, que é feita de uma madeira negra muito resistente, é que consegue derrubar o prisioneiro e inimigo. Aí então chegam os meninos com as machadinhas e o maior deles, ou filho do principal, é o primeiro a golpeá-lo com a machadilha na cabeça até fazer correr o sangue. Em seguida, os outros também começam a golpear e, enquanto estão batendo, os índios que estão em volta gritam e incentivam para que sejam valentes, para que tenham ânimo para enfrentar as guerras e para matar seus inimigos; que se recordem que aquele que ali já matou sua gente. Quando terminam de matá-lo, aquele índio que o matou toma o seu nome, passando assim a chamar-se como sinal de valentia. Em seguida, as velhas pegam o corpo tombado, começam a despedaçá-lo e a cozinhá-lo em suas panelas. Depois repartem entre si, sendo considerado algo muito bom de comer, e voltam às suas danças e cantos por mais alguns dias, como forma de regozijo (CABEZA DE VACA, p. 47, 1987).

Após dialogarmos, a partir da ancestralidade presente em nossa origem histórica, procuraremos na sequência do texto um salto histórico, afim de buscarmos na influência do pensamento eurocêntrico a “naturalização” de uma forma punitiva à qual dissemina a segregação em espaços penitenciários como forma oficial de punição, influenciando a



concepção ocidental de prisões. Somente no curso do século XIX pacifica-se a restrição de liberdade como o modelo ideal de punição, o qual veio a ser um paradigma metodológico utilizado em larga escala nas sociedades capitalistas modernas, como método principal de solução de conflitos, mesmo considerando que a pena privativa de liberdade continuou coexistindo – extraoficialmente – com as antigas práticas de punição consideradas bárbaras, ou não científicas, nos porões das prisões “modernas” (PINEL, 2018). A partir de Michel Foucault, pensador francês que influenciou áreas como a Psicologia, o Direito e a Educação, podemos debater as relações de poder e controle social. Em seu clássico *Vigiar e Punir* (1986), o autor explica como a técnica do encarceramento se desenvolveu em substituição ao suplício do condenado.

O Estado moderno propõe uma “troca”, ou seja, quanto mais ofensiva a moral da sociedade à ofensa da pessoa criminosa, maior é o tempo que aquele será penalizado com seu afastamento do convívio social. A crueldade da pena era proporcional à exposição pública de modo a assegurar o “aprendizado” das comunidades quanto a necessidade de obediência às regras do monarca.


A partir deste momento procuraremos ressaltar o debate para a história dos sistemas prisionais destinados às populações femininas e suas relações com as políticas públicas para este segmento.

BREVE HISTÓRIA DOS SISTEMAS PENITENCIÁRIOS FEMININOS NAS CAPITAIS FEDERAIS: RIO DE JANEIRO E BRASÍLIA

Para uma melhor compreensão da história do sistema prisional em Brasília, atual Distrito Federal, faz-se necessário uma regressão na história do então Distrito Federal quando situado no Rio de Janeiro, e as condições de funcionamento das prisões desde os primórdios da então nascente capital do Império até sua transferência para Brasília. O Rio de Janeiro, então capital do Brasil – e em um breve momento do Império Português (1763 a 1960) – possui inequívoca relevância cultural, social e política sobre a organização social de Brasília – DF, tendo a transferência da sede do governo impactado diretamente as políticas públicas de modo geral e repercutindo, assim, de forma direta sobre o sistema prisional da nova capital federal.

As cadeias não eram demasiadamente importantes dentro dos esquemas punitivos idealizados pelas autoridades coloniais. Os castigos se aplicavam por meio de outros meios punitivos como: execuções públicas, açoites, trabalhos forçados ou o desterro (AGUIRRE, 2009 p. 20).

Nota-se que não havia uma política pública clara que abrigasse os condenados ou aqueles que aguardavam o julgamento, visto que a prisão era vista apenas como um lugar de




passagem para o castigo em si, não sendo entendida, à época, a privação de liberdade como forma de punição devida. No período entre 1790 até 1850, as prisões disponíveis na então Capital eram dispersas em pequenas unidades destinadas ao recolhimento principalmente de pequenos (as) desordeiros (as), prostitutas, desertores e escravos fugitivos, quais sejam: para a Marinha (a Ilha das Cobras, em funcionamento até os dias atuais), e para Exército (Fortaleza de Santiago e de Santa Bárbara), destinadas inicialmente aos presos militares. Já os civis, de pele branca, eram destinados à Cadeia Pública e à Cadeia do Tribunal da Relação (em funcionamento no prédio do então Senado).

Havia, também, o Aljube, inicialmente uma prisão eclesiástica, destinada aos padres e membros da Igreja Católica que, por ordem episcopal, eram afastados do convívio social, por motivações diversas como: arruaças, contrabando de pedras preciosas, entre outros motivos; que foi adaptada, após à chegada da família real, para a população, escravos (as) desordeiros (as), fugitivos (as) ou entregues pelos seus senhores para castigo exemplar civil; e o terrível Calabouço, localizado no Morro do Castelo, destinado exclusivamente aos (às) escravos (as) desordeiros (as), fugitivos (as) ou entregues pelos seus senhores para “castigo exemplar”.

As mulheres livres, em cumprimento de pena, notadamente aquelas consideradas vadias ou prostitutas, eram encaminhadas ao Aljube, localizado na subida do Morro da Conceição, em precaríssimas condições sanitárias, tendo sido descrita à época como verdadeiro sepulcro. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares, homens e mulheres.

Contava com nove celas distribuídas em três andares, sendo um deles ao nível da rua. Havia ainda as celas femininas e as enfermarias divididas por sexo. Os leitos das enfermarias eram fatais aos doentes. Poucos recuperavam a saúde, quase todos envenenados pelo ar insalubre e pestífero da enfermaria passavam do leito da doença para o leito da morte. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares, homens e mulheres. Havia confusão de crimes, de idades, de sexos e de condições (ARAÚJO, 2009, p. 115).

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, notadamente Chile (1856), Peru (1862), Equador (1874) e Argentina (1877) ocorre, tardiamente e vagarosamente, a substituição dos modelos punitivos físicos, abandonando-se, gradualmente, o suplício do condenado (RÊSES e PINEL, 2016). Entretanto, importa salientar que a extinção formal da escravidão no país data de 1888, a qual se deu no decorrer de trinta e oito anos após o início das atividades da Casa de Correção. Quando da abolição da escravatura, nota-se uma dubiedade nas intenções da sociedade burguesa liberal que pressionava as autoridades por maior respeito às condições sanitárias e sociais do cárcere, mas ao mesmo tempo não avançava em propostas que pudessem emancipar os segregados, especificamente os negros ou mestiços pobres.



Contudo, e do ponto de vista da problemática republicana brasileira, este é o drama de mais de um século na história política brasileira, desde o fim da escravidão (1888): Como garantir um controle social absoluto (porque apoiado em fantasias do Estado absolutista de controle total – político, social e ideológico) sobre a massa de escravos? (NEDER 2009, p. 41)

Às vésperas da transferência da Capital Federal para Brasília, em 1957, a Penitenciária Central do Distrito Federal passa a denominar-se Penitenciária Professor Lemos Brito, em Bangu, bairro da Zona Oeste carioca. Tendo sido a Casa de Detenção transformada em 04 de dezembro de 1948, na Penitenciária Milton Dias Moreira, funcionando no mesmo local até dezembro de 2006, quando de sua desativação após quase 156 anos nas mesmas dependências, em dezembro de 2009. Na atualidade, as unidades penitenciárias masculinas e femininas do Rio de Janeiro, embora separadas e autônomas, encontram-se no Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu (Lemos Brito).

No Rio de Janeiro como parte dessa reorganização, por meio do Decreto nº 3971, de 24 de dezembro de 1941, que implementa reformas nos sistemas penais do Distrito Federal, surge a primeira penitenciária exclusivamente feminina da capital federal, a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF). Inicialmente, eram destinadas àqueles espaços prisionais apenas às mulheres já condenadas, continuando a grande maioria da população carcerária feminina, que aguardava julgamento ou estava detida para “averiguação”, ainda em espaços mistos, mesmo que em alas separadas.

A partir desta análise histórica, compreendemos a importância do desvelamento dos espaços e lugares do passado e suas relações simbióticas e dialéticas com o presente. Observamos que o lugar de produção das práticas é sempre um espaço de interditos e possibilidades, já que o lugar permite algumas coisas, torna possível e proíbe outras (CERTEAU, 2002).

A PFDF afastada dos presídios para homens, àquela época, as mulheres em cumprimento de pena tinham finalmente o amparo legal, ao menos formalmente, que lhes permitia o cumprimento de suas penas em espaços destinados exclusivamente para esse fim. Inicialmente, sob forte influência eclesiástica, mesmo sob a tutela de um estado laico, a administração interna e pedagógica do presídio ficou a cargo das Irmãs do Bom Pastor.

Entretanto, devido ao insucesso da tentativa, 13 anos depois de sua inauguração, a administração do espaço é entregue à tutela estatal, não possuindo autonomia e espaço próprio. Apenas no ano de 1966, a Penitenciária Feminina adquiriu autonomia administrativa, deixando de pertencer à estrutura administrativa (ainda sob o mesmo espaço físico em estruturas

separadas) da Penitenciária Professor Lemos Brito, situado no Complexo Penitenciário de Bangu, e recebeu o nome de Instituto Penal Talavera Bruce.

Já em Brasília, seguindo a lógica de uma capital pensada e centrada na lógica do Plano Piloto, e em sua estrutura burocrático-administrativa, em que os próprios candangos que construíram a estrutura do poder nacional foram relegados às áreas afastadas do então perímetro urbano, pode-se entender a lógica na escolha do local, cerca de 25km da rodoviária do Plano Piloto. Assim, durante o ano de 1979, deu-se a transferência do então Núcleo de Custódia para o Complexo Penitenciário de Brasília, que era composto por: Núcleo de Custódia de Brasília (NCB), Centro de Internamento e Reeducação (CIR) e o Centro de Observação Criminológica.

Para as mulheres, inicialmente, era reservada uma ala do Núcleo de Custódia de Brasília, dividindo espaço com presos homens, aqueles em prisão provisória, em cumprimento de pena no regime semiaberto e os considerados de bom comportamento. Posteriormente, foi construído um pavilhão feminino que ficou conhecido por Presídio Feminino (PF), ainda nas estruturas físicas do NCB. Em paralelo, havia no Distrito Federal uma unidade correcional destinada ao abrigo de menores infratores na cidade satélite do Gama, distante cerca de 30 km da rodoviária do Plano Piloto. Era o Centro de Observação para Menores Infratores, conhecido como COLMÉIA.

Tendo em vista a mudança dos menores em cumprimento de medidas socioeducativas para o Plano Piloto, o espaço tornou-se ocioso, ocorrendo, no ano de 1997, a transferência das mulheres criminalizadas em cumprimento de pena restritiva de liberdade do Presídio Feminino 25 (PF) – situado no NCB dentro Complexo Penitenciário da Papuda – para o Núcleo de Custódia Feminino de Brasília (NCFB), ficando conhecido desde o início pelo antigo nome de COLMÉIA. Em 2002, por meio da Lei nº 2.997, se agregou à Penitenciária Feminina do Distrito Federal, sob esta denominação, à estrutura da Secretaria de Estado de Segurança Pública, apenas após 14 anos da promulgação da nova Constituição Federal, e 20 anos depois da Lei de Execuções Penais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que apesar dos imensos desafios que circundam a compreensão do espaço penitenciário como um local expiatório e “reformante” na perspectiva moral do sujeito, que isso intrinsecamente se conecta, ao menos no senso comum, como “positivo”. Acreditamos que se pode observar, diante do quadro apresentado, perspectivas que defendem a laicidade do Estado enquanto alicerce e pilar fundamental das políticas públicas de educação destinadas

àquele espaço. Compreendemos, portanto, a necessidade do aprofundamento histórico na discussão sobre os paradigmas penitenciários, especialmente nas capitais federais (Rio de Janeiro e Brasília), que influenciam práticas e políticas em todo o território nacional.

Desse modo, consideramos importante que o espaço penitenciário seja compreendido também como um espaço educativo e não apenas um espaço de segregação espacial simples. Isso porque não podemos ignorar a compreensão de que o avanço das perspectivas ultraconservadoras é uma realidade, especialmente nas periferias urbanas, com reflexos claros no espaço prisional, onde há a lacuna da presença do Estado, mesmo em cuidados básicos como o fornecimento de materiais essenciais de higiene pessoal, acesso a leituras (bíblias e materiais religiosos) e, principalmente, espaço para o culto (PINEL; RÊSES, 2021).

Longe de pretendermos encerrar as discussões no campo, a nossa experiência teórica e empírica nos mostra a importância do exercício da religiosidade enquanto constitutivo de humanidade, entretanto seguimos na defesa da perspectiva laica, pública, gratuita e universal da Educação nas prisões, enquanto dever constitucional do Estado democrático de direito.

REFERENCIAS

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América latina 1800 - 1900. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. **História das prisões no Brasil**. Rocco: Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO Carlos Eduardo M. de. Entre dois cativeros escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790 - 1821. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. **História das prisões no Brasil**. Rocco: Rio de Janeiro, 2009

CABEZA DE VACA. **Naufrágios e comentários**. Porto Alegre: L & PM. 1987.


CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

COLAÇO, Thais. **O direito Guarani pré-colonial e as missões jesuíticas: a questão da incapacidade indígena e da tutela religiosa**. Florianópolis-SC, 1998. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina

FLORES, Andrea; RIBEIRO, Lamartine. **Crime e Castigo: O Sistema Penal Positivista e o Direito Consuetudinário Indígena**. Revista Thesis Juris, v. 5, n. 2, 2016

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1986

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.



NEDER, Gizlene. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: Pena de Morte e Degredo em dois Tempos. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PINEL, Wallace Roza. **Educação nas Prisões para Mulheres em Brasília – DF**. Brasília, Ed. Novas Edições Acadêmicas, 2018

PINEL, Wallace Roza; RÊSES, Erlando da Silva. **O crescimento do discurso religioso ultraconservador e sua influência nas políticas de educação no Brasil**. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.12, n.34, p. 78-92, 2021.

CAPÍTULO 2

(RE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR HISTÓRICO EMERCANTIL

Henrique Rezende Untem, Mestre em Educação
Juliana Campos Francelino, Mestra em Educação
Tuany Inoue Pontalti Ramos, Mestra em Educação

RESUMO

Valorizar a formação de professores é uma forma de alcançar uma educação de qualidade, uma vez que professores que estejam devidamente habilitados podem ressignificar a vida de seus alunos. Entende-se que a formação do professor é conduzida pelas marcas da trajetória de vida de cada um e sempre está em consonância com os dois momentos acadêmicos dos professores: a formação inicial e a formação continuada, esta vem sendo muito debatida ultimamente por conta da meta 16 do PNE e principalmente por sua mercantilização de grandes grupos educacionais. Podemos compreender que o processo de form(ação) faz parte da constituição do docente, tenhamos claro também que por esse desenvolvimento ser contínuo seu fim não tem fim. O texto está organizado em três momentos: primeiro com um olhar dos aspectos históricos que envolve a formação de professores no Brasil; como os professores são formados e por fim discute um pouco sobre o processo de formação continuada.


PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; formação continuada; mercantilização.

UM BREVE OLHAR HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores ocupa um grande espaço nas discussões que tangem a educação, de alguns anos para cá mais ainda. Pereira e Minasi (2014) apontam que os principais motivos que levam estas discussões são por conta dos problemas da precarização do trabalho docente, pouco investimento para a educação, pressões políticas internas e externas e o compromisso econômico com o sistema financeiro mundial e nacional. Nesta perspectiva, propomos uma reflexão acerca de alguns pontos do processo histórico que acompanhou a formação de professores no Brasil.

Tanuri (2000) ressalta que em 1823 já existiam as escolas de ensino mútuo que além de ensinar as primeiras letras, tinham o cuidado de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Esta perspectiva de educação podemos comparar ao que posteriormente dominou as escolas no começo do século seguinte, a perspectiva tecnicista. Neste primeiro momento de escolarização, poucos tinham acesso a esta educação já que era destinada a atender algumas (selecionadas) categorias sociais.

Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo



estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. (TANURI, 2000, p. 63)

Temos registrado que o primeiro ato oficial voltado especificamente para a formação de professores ocorreu primeiro na província do Rio de Janeiro com o Decreto nº10 de 1835, que decreta a criação de escolas normais:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835)


Buscando atender a carência de educadores, as escolas normais utilizaram o método lancasteriano, cujo teve início na Inglaterra, buscando uma educação rápida e de baixo custo que atendesse as necessidades trabalhistas, mais uma vez evidenciando a perspectiva tecnicista. O método era baseado em sistemas de repetição e memorização, o necessário para a ocupação de postos no mercado de trabalho, sobretudo nas fábricas.

Esta proposta de educação rápida e que oferecesse uma mínima qualificação profissional para o mercado de trabalho atendia ao que o governo tinha como necessidade na época, uma vez que a corte portuguesa estava instaurada no Brasil e precisava domesticar/manter o controle da população. Neste sentido, Saviani (2014, p. 143) afirma: “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.”

Neste período, o educador poderia ser um profissional liberal ou que apenas tivesse dom para educar. Por algum tempo deu certo, mas tornou-se insustentável pois os salários eram baixos, o ensino era insuficiente, o ensino pedagógico era nulo e imperfeito à fiscalização (MOACYR, 1937, *apud* PEREIRA; MINASI, 2014, p. 9).

No final da década de 1930, surge o sistema popularmente conhecido por 3+1, em que os bacharéis cumprem a carga horária de 3 anos de seu curso para obtenção do diploma e poderiam estudar por mais 1 ano disciplinas específicas da educação, acrescentando o grau de licenciado.

Somente em 1939, o curso de Pedagogia foi criado com o intuito de formar especialistas em educação. E em 1986, o Conselho Federal de Educação estabelece que o curso de Pedagogia deve formar professores para atuarem da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mas muitas instituições ainda continuaram a ofertar o curso no formato 3+1.



Atualmente, para atuarem, os professores precisam ter o curso em licenciatura em nível superior segundo a Lei 9.394/96. A partir desta Lei, pudemos observar que vários professores atuantes tiveram que fazer as complementações – cursos diversos – que os habilitassem com diploma de nível superior e de licenciatura.

COMO SE FORMAM OS FORMADORES?

A form(ação) de professores deve ser vista como um processo contínuo e que faz parte do constructo humano, iniciando no contexto familiar e cultural que o indivíduo está inserido, passando pela academia que lhe permite uma formação e posição profissional de docente.

Ressaltamos, assim como Freire (2016) que “ninguém começa a ser educador num certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

As nossas trajetórias de vida são constituídas de marcas, que nos proporcionam a singularidade que cada um tem, marcas das quais fazem parte da construção do indivíduo como ser social e também de sua identidade enquanto professor. Freire (2016) deixa muito claro que é extremamente importante que haja esse reconhecimento identitário em que as experiências e as marcas de nossa trajetória de vida ajudem na assunção do meu eu.


Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 2016, p. 42)

Esse reconhecimento do meu eu, coloca-nos em uma posição de afirmação de nossa identidade, de nossas opiniões e de nossas lutas. Entende-se que a formação do professor é conduzida pelas marcas da trajetória de vida de cada um e sempre está em consonância

com os dois momentos acadêmicos dos professores: a formação inicial e a formação continuada.

Por formação inicial, entende-se como o processo em que se frequenta as instituições de ensino e que posteriormente assegura seu direito de ocupar um cargo dentro da área educativa, ou seja, lhe garante o direito e reconhecimento legal e público para exercer sua profissão.

Por formação continuada, enxergamos como um processo que se dá durante e depois da formação inicial e mantém-se ao longo da trajetória profissional, podendo ser oferecida pela



própria instituição de ensino, como é na maioria dos casos, em que o profissional estará se aperfeiçoando e se atualizando as novas descobertas e tendências, ou então ofertada por instituições terceiras.

Em um momento em que tudo acontece e de maneira surpreendentemente rápida, os alunos chegam alvoroçados a discutir um acontecimento recente ou então aquela nova tecnologia que acabou de ser lançada, por vezes o professor fica perdido e sem saber como responder ao seu aluno, Paulo Freire já deixava claro de que somos seres inacabados, e devemos ter a ciência de que não sabemos de tudo, mas que podemos aprender.

É questionado se os cursos de licenciatura estão andando no mesmo ritmo do processo de globalização, será que os cursos de licenciatura estão oferecendo uma educação de qualidade aos professores? Para Avalos (1992) educação de qualidade é aquela que capacita o indivíduo a se mover da situação de viver restritamente seu cotidiano, para tornar-se ativo na mudança de seu ambiente.


Para Altenfelder (2005) “Para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas”. Ainda nesta perspectiva, Perrenoud (2008) traz que: Nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo o que se sabe, mas para se ‘ter uma margem’, dominar a matéria, relativizar os saberes e ter a suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos ou para debater o significado dos saberes.

Permeando essa discussão podemos compreender que o processo de form(ação) faz parte da constituição do docente, tenhamos claro também que por esse desenvolvimento ser contínuo seu fim não tem fim, conforme estará sendo debatido no tópico posterior.

SE (RE)FORMANDO

Estamos sempre aprendendo, como Freire (2016) diz: somos inacabados. A todo momento somos desafiados, sobretudo em um contexto globalizado e interligado ao processo evolutivo da sociedade que acontece em um ritmo acelerado e de modo difícil de acompanhar, nos forçando mais ainda a atualizarmos a cada dia.

Com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fica cada vez mais fácil ingressar no Ensino Superior ou então garantir uma formação continuada, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - apontam que em 1995 haviam 1,76 milhões de matriculado no Ensino Superior (BRASIL, INEP, 2009) enquanto que em 2011 o número já chegava a 6,74 milhões (BRASIL, INEP, 2013).



É muito bom saber que cada vez mais o número de pessoas no Ensino Superior vem crescendo, todavia ainda estamos um pouco distantes de atingir toda a população ou pelo menos a maioria, Diniz-Pereira (2015) estima que cerca de 20% dos jovens tem acesso ao Ensino Superior.

Atualmente boa parte dos professores que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não possuem licenciatura na área que atuam, portanto esta discussão parte de um pressuposto de que a formação continuada seja oferecida como uma complementação/atualização ou até mesmo a reciclagem¹² do professor.

Questiono, será que os professores da educação básica realmente participam das formações continuadas ofertadas pelas suas instituições de trabalho? Vejo diversas situações em algumas de minhas vivências nestas formações. Uma pequena parcela que realmente está interessada em participar, um grande grupo participa por obrigatoriedade em cumprir a presença exigida pela escola, e ainda um outro grupo dos que não estão interessados e nem se dão o trabalho de ir no dia que ocorre esta formação.

A respeito do grupo que não apresenta interesse em participar das formações podemos levantar os diversos motivos que os levam a este desinteresse, conforme suscita Gatti, 2003, p. 197:

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Acontece que a formação continuada vem sendo mercantilizada, aliás a educação como um todo, para Neves (2005) a educação passa por reformas e novos paradigmas.

[...] alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira [...]. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialista e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos do capitalismo periférico [...]. (NEVES, 2005, p.104)

Vendo estas reformas a formação continuada vem com propostas de tirar cada vez mais a valorização de um professor reflexivo e inovador para dar espaço a um professor que atenda

² Termo popularmente utilizado entre os formadores, que reafirma a ideia de que o professor é um sujeito incapacitado que precisa se transformar em algo novo para ser útil.

as necessidades do mercado de trabalho.

Trazemos outro ponto para discutir, o Plano Nacional de Educação com vigência nos 2014-24 traz na meta 16 que os professores da educação básica tenham títulos em nível de pós-graduação.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Uma das estratégias é que haja uma iniciativa de todas as esferas do governo para garantir essa formação continuada aos professores, mas não é mencionado como e em que condições acontecerá. Com uma jornada de trabalho longa, salário baixo e pouco incentivo como os professores irão dispor de tempo para se qualificarem em cursos *latu* ou *stricto sensu*? Conciliar o trabalho com os estudos é uma tarefa árdua.

Segundos dados do INEP (2018) o PNE vigente tem na meta 16 que 50% dos professores da educação básica tenham cursos em nível de pós-graduação, somente a região sul do país atingiu a meta, enquanto que a média nacional está em 30%.

O governo federal em 2006 estabelece um decreto que cria o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferta formação inicial em nível superior a professores que ainda não possuem o título, além dos próprios cursos de formação continuada, todos na modalidade à distância. Quem vem sendo um dos grandes agentes de formação continuada para os professores das escolas públicas.

Várias instituições públicas participam deste sistema sendo o próprio corpo docente responsável por elaborar o projeto, enviar para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e ministrar as aulas por meio de módulos.

Quando as formações continuadas ocorrem na escola geralmente são verticalizadas o Ministério da Educação manda temas prontos, até mesmo o passo a passo do que deve ser feito, contudo nem sempre esses temas prontos são as necessidades mais urgentes de cada escola, reforçando um currículo homogêneo e mercantil.

É necessário que dar voz ao professor e entender quais são suas principais dificuldades e necessidades que precisam ser atendidas aos alunos, os professores da educação básica são tão mudos neste aspecto que suas práticas e reflexões não são compartilhadas e publicadas em eventos científicos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES

Valorizar a formação de professores é uma forma de alcançar uma educação de qualidade, uma vez que professores que estejam devidamente habilitados podem ressignificar a vida de seus alunos. Ainda que “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (NÓVOA, 2019, p. 10)

Nossa concepção vai ao encontro de uma metáfora utilizada por Diniz-Pereira (2015) que a “[...] formação de professores que representariam verdadeiros ‘óasis’ em meio a tamanha hostilidade pedagógica.”, mas que não devemos perder nossas esperanças por essa mesma formação de professores que se encontra em meio a tamanho desarranjo como está a educação brasileira ainda é “[...] um fio de esperança em meio a um Saara de desilusão.” (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Para finalizar levantamos um questionamento que caberia um outro texto para sua discussão, como o currículo é visto e pensado nos cursos de licenciatura. O modelo atual de currículo ainda segue um modelo cultural hegemônico, não valorizando a regionalidade. É possível afirmar ainda que o currículo sobretudo dos cursos de licenciatura vem assumindo fortemente uma identidade mercantil.

Tal fato sustenta uma discussão popular de que os cursos aligeirados principalmente aqueles ofertados na modalidade à distância possuem uma credibilidade

questionável, mas que não deveria ser. A questão não é como o curso foi realizado, muito menos o tempo, mas sim a forma que se desenvolveu.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ARROYO, Miguel. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

AVALOS, Beatrice. Education for the poor: quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 13, n. 4, p. 419-436, 1992.

BRASIL. Decreto Nº 10 de 10 de abril de 1835. Rio de Janeiro.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. **Lei 9.9394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ano 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449> >. Acesso em: 28 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2019.


NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>>. Acesso em: 01 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1238/1723>>. Acesso em: 27 jul. 2019.



SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS TEÓRICOS

Juliana Campos Francelino, Mestra em Educação, UCDB
Flavinês Rebolo, Doutora em Educação, UCDB

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema o uso de Metodologias Ativas na formação do Professor. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um levantamento teórico bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, realizada por meio de levantamento dos estudos já realizados no Brasil, sobre o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Licenciaturas. O objetivo desta pesquisa consistiu em mapear e analisar os estudos publicados nos últimos 5 (cinco) anos sobre Metodologias Ativas empregadas nos cursos de Licenciaturas, buscou-se: Identificar e analisar os conceitos de Metodologias utilizados pelos autores; Identificar e analisar os aportes teóricos utilizados pelos autores; Identificar e dar visibilidade às contribuições das Metodologias Ativas na formação do futuro professor a partir dos estudos analisados. O levantamento dos estudos foi realizado na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Scientific Electronic Library Online (SciELO), em setembro de 2019. Foram analisados 103 trabalhos (12 teses, 60 dissertações e 31 artigos). As análises se pautaram em vários estudiosos como Dewey, Morán, Freire, dentre outros. Como resultados apresenta-se a análise qualitativa dos objetivos das pesquisas selecionadas, suas conceituações acerca das Metodologias Ativas, quais foram os referenciais teóricos utilizados pelos autores dos 103 trabalhos analisados, tendo com destaque Freire, seguido de Dewey e Morán. Alguns resultados apresentados nessa pesquisa observaram como as práticas pedagógicas superaram os modelos de aprendizagem, até então focados apenas na fala do professor, na leitura e pesquisa em livros e na passividade e falta de autonomia do aluno, que se manifesta e responde às indagações que lhe foram solicitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Pesquisa Qualitativa. Pesquisa Científica. Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como tema o uso de Metodologias Ativas na formação do Professor. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um levantamento teórico bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, realizada por meio de levantamento dos estudos já realizados no Brasil sobre o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Licenciaturas. O objetivo desta pesquisa consistiu em mapear e analisar os estudos publicados nos últimos 5 (cinco) anos que apresentaram características pertinentes ao tema em questão.

O levantamento dos estudos foi realizado na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Scientific Electronic

Library Online (SciELO), em setembro de 2019.

Neste estudo são apresentados os resultados da pesquisa, as tabelas do estado do conhecimento, o resultado qualitativo acerca dos estudos realizados sobre Metodologias Ativas no país no espaço temporal de 2015-2019. É importante ressaltar que todas as pesquisas que utilizaram como descritor “Metodologias Ativas” foram mapeadas, e os trabalhos que não estavam relacionados aos cursos de licenciaturas no Brasil não foram analisados.

Na Tabela 1 ficou evidenciada o quantitativo dos trabalhos que tinham ligação direta com o tema desse estudo. Do total das 307 pesquisas que utilizaram como descritor “Metodologias Ativas”, 204 pesquisas foram excluídas tendo em vista não tratarem o uso das Metodologias Ativas na formação de professores, essas pesquisas estavam direcionadas a diversas áreas, dentre elas: medicina, direito, administração de empresas, contabilidades, enfermagem, fisioterapia, psicologia, nutrição, bioquímica, turismo, odontologia, farmácia, engenharias, dentre outras áreas.

Tabela 1 – Número de trabalhos selecionados para análise

TERMO UTILIZADO PARA BUSCA: “Metodologias Ativas”
DATA DA BUSCA: 09/2019
RECORTE TEMPORAL: 2015 - 2019
TESES: 12
DISSERTAÇÕES: 60
ARTIGOS: 31
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 103


Fonte: Autoras, 2020.

Finalizado o processo de mapeamento e seleção dos estudos levantados, iniciou-se a análise qualitativa dos trabalhos e as respostas aos objetivos dessa pesquisa, que são:

- 1- Identificar e analisar os conceitos de Metodologias utilizados pelos autores;
- 2- Identificar e analisar os aportes teóricos utilizados pelos autores;
- 3- Identificar e observar às contribuições das Metodologias Ativas na formação do futuro professor a partir dos trabalhos analisados.

OS VÁRIOS CONCEITOS DE METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADOS PELOS AUTORES

Essa pesquisa iniciou-se com a definição da temática, sendo nesse caso definido Metodologias Ativas na formação de Professores. Posterior a escolha do tema definiu-se o



(2017) apresentam os seguintes métodos: Blended Learning ou Aprendizagem Híbrida; Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom; Peer Instruction ou Instrução entre pares; Estudo de Caso; Aprendizagem Baseada em Problemas ABP; Avaliação por Pares; Design Thinking; Games, Jogos; Simulação; Pesquisa; e Aprendizagem Baseada em Projetos ABP.

Esses métodos ativos são indicados no cenário atual das novas escolas, incorporando os conteúdos curriculares as mídias e tecnologias existentes. As TIC's corroboram para atrair os alunos além de possibilitar a aplicação de conteúdos programáticos de diversas formas, propiciando a aprendizagem e a construção do conhecimento. Todavia, é necessário que as instituições de ensino incentivem seus estudantes a produzir suas próprias narrativas, através da alfabetização midiática, pois não é suficiente apenas repassar as mídias num sistema de instrução bancária, sistema esse criticado por Freire, quando ressalta, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). A “educação bancária se processava de modo unidirecional no qual o docente aplica teorias para os alunos acumularem conhecimento e os devolverem nas provas e exames”.

Cabe ao professor diante da metodologia ativa aplicada em sala de aula, sanar as dúvidas e questões apresentadas pelos alunos, cabe ainda acompanhar as atividades e as ferramentas avaliativas direcionando a prática pedagógica ideal a partir das necessidades observadas.

Sobre as atividades docente, Moran completa:

O articulador das etapas individuais e grupais é o docente, com sua capacidade de acompanhar, mediar, analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades a partir dos percursos realizados pelos alunos individualmente e em grupo. Esse novo papel do professor é mais complexo do que o anterior de transmitir informações. Precisa de uma preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno, planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes. (MORAN, 2018, p. 683)

Berbel (2011) defende que a aprendizagem através dos métodos ativos diferente da educação tradicional, desenvolve nos alunos algumas habilidades, tais quais: motivação, interesse, autodeterminação, engajamento, iniciativa, investigação, criação, pensamento crítico, autonomia, descoberta, dentre outras.

O desenvolvimento dessas habilidades se torna possível tendo em vista o aluno participar de todo o processo de sua aprendizagem, além dessa participação direta é importante que o professor reconheça a realidade em que seus alunos estão inseridos e valorizar seus conhecimentos prévios. Teixeira (2018) ressalta o perfil do aluno frente a essas transformações “Esse novo perfil de aluno demanda muita disciplina, proatividade e integração em equipe,

habilidades que não costumam desenvolver-se no ensino tradicional”. (TEIXEIRA, 2018, p. 55).

Delimitar os papéis do professor e do aluno diante dos métodos ativos torna-se fundamental para que essas metodologias resultem numa aprendizagem significativa. Conhecer o objetivo de cada metodologia, observar a realidade a qual este aluno está inserido e integrá-las de modo eficaz, são fatores indispensáveis na busca de uma educação inovadora e com qualidade.

Após a análise dos 103 trabalhos selecionados observou-se que 53 desse total não conceituaram Metodologias Ativas, enquanto 50 pesquisas apresentaram o conceito.

Abaixo apresentamos os conceitos utilizados pelas pesquisas analisadas a partir da visão dos autores:

- Araújo: MA colocam o aluno no centro de sua aprendizagem, exigindo uma maior participação dele no processo de aprendizagem. (BATAGLIA, 2019); (LOUREIRO, 2017);
- Barbosa e Moura: Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo (ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando) sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebe-lo de forma passiva do professor. (LEITE, 2018); (MENDONÇA; COTTA; PAULA; MOREIRA; CARVALHO, 2016); (SANTOS, 2018);
- Batista: As MA são uma perspectiva teórica bastante favorável à concepção de ensino que leva o aprendente a uma postura bachelardiana ante a novidade, uma abertura do espírito. (BATISTA, 2015);
- Bebel (2011): O método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017); (BRAGA, 2015); (EMILIO, 2018); (PAULA, 2019); (PRADO, 2019); (VAZZI, 2017); (YOSHIZAWA, 2018); (VALERIO; MOREIRA; BRAZ; NASCIMENTO, 2019);
- Benito; Cruz: MA são aquelas centradas na atividade que o estudante desempenha em seu processo de aprendizagem, partindo-se do pressuposto de que, embora aprendamos, em última instância, para nós mesmos, a aprendizagem é um processo eminentemente social, de fazer sentido interpretativo do mundo. (POLEZI, 2015);

- Borges: São formas dinamizadas de ensino e de aprendizagem que redirecionam o papel do professor (e do estudante) deslocando o aluno como elemento que exerce ação plena sobre todo processo, ou seja, o aluno não é mais apenas o receptáculo daquilo que o professor (apenas) expõe em sala de aula. (BORGES, 2018);
- Borges; Alencar: As MA são métodos para desenvolver o processo do aprender que são utilizadas pelo professor, buscando conduzir à formação crítica do aluno. (MELO, 2017); (SOUZA, 2015);
- Cáliz: El profesor aprende de su alumno a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante intervenciones anteriores. El alumno enseña a su maestro a enseñarle. (JUNG, 2018);
- Catherall: Se compreende como o processo de ensino e aprendizagem realizado com suporte eletrônico: internet, computadores, dentre outros, em um ambiente que pode ser a sala de aula ou outro com acesso digital. (RODRIGUES, 2019);
- Costa; Beserra e Alves: As MA, abarcam um processo que visa principalmente a inserção do aluno como sujeito ou agente responsável pela construção de sua história no aprendizado. (COSTA; BESERRA; ALVES, 2015);
- Danielle: São práticas de ensino que considerem as habilidades dos estudantes ao invés das dificuldades, dado que o ensino é coletivo, mas a aprendizagem é individual e possui sentido e significado diferente para cada um. (DANIELLE, 2019);
- De Miguel: Um conjunto de oportunidades e condições oferecidas aos estudantes, organizados de maneira sistemática e intencional que, ainda que não promovam diretamente a aprendizagem, aumenta a possibilidade de que isso ocorra. (JUNIOR, 2018);
- Duarte: MA podem ser consideradas práticas pedagógicas que, entre outras áreas, estão também sendo difundidas nas disciplinas das ciências exatas, com características próprias, que se fundamentam no cognitivismo/construtivismo. (DUARTE, 2018);
- Fernandes: São métodos de ensino, que deslocam o aprendente para o centro da aprendizagem, buscando torná-lo sujeito de sua formação, destacando a formação sobre a informação. (MARTINS, 2017);
- Ferreira: As MA de Ensino e Aprendizagem, com seu conjunto de técnicas estimulam os processos construtivos de ação-reflexão-ação, com base na pedagogia de Paulo Freire, na qual o estudante deve ter uma postura ativa no percurso de seus estudos. (FERREIRA, 2017);

- Frantz; Nunes; Marques e Marques: MA privilegiam o maior envolvimento dos alunos. Esse método possibilita que esses sejam mais ativos no seu processo de aprendizagem, em que o professor exerce um papel de provocador e que o conhecimento é construído pelo próprio aluno. (FRANTZ; NUNES; MARQUES; MARQUES, 2018);
- Freire: Tem como características principais: centralizar o processo de aprendizagem no próprio aluno; estimular a autonomia do estudante; promover a reflexão, interação entre os sujeitos. (DIESEL, 2016);
- Lima: São consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. (LIMA, 2017);
- Maftum e Campo: MA: reúne concepções de aprendizagem que investem no conhecimento como construção, exigindo do sujeito movimento de busca, crítica, estudo, produção, autonomia e compartilhamento entre seus pares. (CARVALHO, 2018); (FONSECA; NETO, 2017);
- Marin: São metodologias de ensino inovadoras, que promovam e estimulem o pensamento crítico, reflexivo e capacidade de resolver os problemas da sociedade. (SENA; RABELO; ESCALANTE, 2018);
- Masetto; Behrens: MA são situações de aprendizagem planejadas pelo professor em parceria com os alunos que provocam e incentivam a participação, postura ativa e crítica frente à aprendizagem. (TONON, 2017);
- Melo; Santana: Iniciativas que colocam o estudante no centro da discussão, sendo ele o responsável pela construção do próprio conhecimento. (CARVALHO, 2017);
- Mitre: MA compreendemos os processos de conhecimento e análise, pesquisas e estudos, levantamento de informações, processos decisórios individuais ou coletivos com a finalidade de analisar um tema, um assunto ou problema. (GODINHO, 2015);
- Moran: Baseiam-se no discente como sujeito central da aprendizagem, em atividades de grupos e/ou individuais, nos processos de aprendizagem colaborativa e também cooperativa, em aprendizado por experiência, assim como em temas fundamentados em problemas e projetos. (CARNEIRO, 2018); (DUARTE, 2018); (KRAVISKI, 2019); (MILANEZ, 2017); (PRADO, 2018); (SAVICZKI, 2019);
- Noguero: Significa apostar em uma educação: que desenvolva processos críticos, que desperte a criatividade e nela se embase, que considere o diálogo como aspecto

fundamental, que estimule a reflexão e que apresente as situações como problemas a resolver. (COTTA; COSTA; MENDONÇA, 2015);

- Pais: São aquelas que colocam os alunos no papel de agentes principais de sua aprendizagem, que se desenvolve de maneira crítica e reflexiva. (PAIS, 2017);
- Silberman: As MA são pontos de partida para progredir nos processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (MARQUES, 2019);
- Simons: As MA podem ser métodos identificados com um processo pedagógico centrado no aluno que o leva a conquistar sua autonomia, mas não deve ser utilizada de forma isolada, mas sim, de forma associada à metodologia da educação popular. (PAULA, 2018);
- Sobral; Campos: É uma concepção educativa que estimula processos de ensino aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. (REIS, 2017);
- Valente; Almeida; Geraldini: As MA são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados. (SANTOS, 2018); (REZENDE, 2018);
- Vygotsky: MA são aquelas nas quais os alunos podem fazer perguntas e testar previsões por meio da aquisição de dados e discussão. (FERREIRA; SILVA, 2017);
- Wang: São métodos de ensino mais dinâmicos, o aluno ocupa uma posição de agente ativo dentro do processo de aprendizagem, por meio de atividades estimuladoras do desenvolvimento e da capacidade de iniciativa e descobrimento, propiciando uma aprendizagem contínua e dinâmica. (ROSA, 2017);

OS APORTES TEÓRICOS UTILIZADOS PELOS AUTORES

Em relação ao aporte teórico dos 103 trabalhos analisados, foi observado que 24 trabalhos não apresentaram um referencial teórico com clareza, não sendo possível precisar qual teórico foi utilizado na pesquisa. Na tabela abaixo é possível observar os autores utilizados nas 79 pesquisas analisadas.

Tabela 03 – Relação dos trabalhos com Referencial Teórico

Autor/Obra	Referencial Teórico
1. (ARAUJO, 2019)	Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud.
2. (ASSUMPÇÃO, 2017)	Cleide do Amaral Terzi; Paulo Afonso Caruso Ronca; Philippe Perrenoud; John Dewey; Jean William Fritz Piaget; Lev Semenovitch Vygotsky; Louis Raths.
3. (BARBOSA, 2018)	Bardin.

4. (BATAGLIA, 2019)	Moro, Neide e Rehfejdt (2016). Araújo et al. (2017).
5. (BATISTA, 2015)	Gaston Bachelard; Paulo Freire; Nina Talizina; Yrjo Engestrom.
6. (BERTOLINO, 2016)	Toulmin (2001); Lawson (2002).
7. (BESSA; COSTA, 2019)	<u>Kamii e Housman (2002); Kamii e Joseph (2008); Piaget (2010); Gómez-Granell (1983); Zunino (1996).</u>
8. (BEUREN, 2017)	Berbel (2011).
9. (BORGES, 2018)	David Ausubel; Vygostsky; Larry Michaelsen; Joh Dewey; Paulo Freire.
10. (BRAGA, 2015)	Vigotski; Berbel; Freire; Dewey; Cambi; Gadotti; Moreira.
11. (BUTZKE; ALBERTON, 2017)	Feinstein e Cannon (2002); Kolb (1984); Flemming e Mills (1992); Felder e Silverman (1988).
12. (CARNEIRO, 2018)	Behrens (2013); Torres (2004, 2007, 2015); Trindade (2014, 2016); Dewey (1973, 2007); Lourenço Filho (2014); Teixeira (1973); Morin (2002, 2010); Ribeiro (2008); Bastos (2006); Bacich et al. (2015), Bender (2014); Bergmann e Sams (2016).
13. (CARVALHO; OLIVEIRA; GUEDES; MARTINS, 2017).	Paulo Freire (2011); Pierre Lévy (1993); Peixoto e Carvalho (2011); Vieira (1999); Berbel (2011); Barbero (1996); Piaget (1997).
14. (CARVALHO, 2017)	Montessori; Dewey; Vigotski; Piaget; Freire; Emilia Ferreiro.
15. (CARVALHO, 2018)	Vygotsky; Ausubel; Papert; Almeida e Valente; Fonseca e Neto; Maftum e Campos.
16. (COSTA; BESERRA; ALVES, 2015)	Freire; Saviani; Reeve; Berbel.
17. (DANIELLE, 2019)	Schlunzen; Mantoan; Friend e Cook; Lorenzato; Hernández e Ventura.
18. (DANTAS, 2018)	Rocha e Lemos; Quadros e Mortimer; Bastos.
19. (DIAS, 2018)	Hoffmann (1993); Luckesi (2002); Perrenoud (1993); Vasconcellos (2000); Belloni (2001); Esteban (2001); Hadji (1994), Guba (1988), Lincon (1988) e outros.
20. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017)	<u>Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1859-1952), David Ausubel (1918-2008), Paulo Freire (1921-1997).</u>
21. (DIESEL, 2016)	Freire (1996); Berbel (2011); Moreira (2011).
22. (DUARTE, 2018)	Moran (2015); Khan (2013); Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Bergmann e Sams (2016).
23. (DUARTE, 2018)	Borges e Alencar (2014), Berbel (2011), Gemignani (2012), Rocha e Lemos (2014), Valente (2014), Gaeta e Masetto (2010), Barbosa e Moura (2013) e Moran (2015).
24. (EMILIO, 2018)	Vygotsky (1984); Leontiev (1992); Libâneo (2004); Dewey (1976,1978); Behrens (2013); Moran (2018); Freire.
25. (FERREIRA, 2017)	Freire; Berbel (2011); Zabala (1999); Gemignani (2012).
26. (FERREIRA; SILVA, 2017)	Alters; Nelson (2002); Cotta et al. (2012); Cotta et al. (2013); Farias et al. (2015); Lawson (1994); Linhart (1997); Vygotsky (1962).
27. (FISCHER; CUNHA; MOSER; DINIZ, 2018)	Moran (2015); Fischer et al. (2016).
28. (FISCHER; CUNHA; MOSER; DINIZ, 2018)	Borges e Alencar (2014); Freire; Yamamoto (2016); Moran (2015); Rosa Junior (2015); Valente (2014); Berbel (2011); Dewey (1859-1952).
29. (FRANTZ; NUNES; MARQUES; MARQUES, 2018)	Behar; Bergman e Sams; Bacich; Moran.
30. (GODINHO, 2015)	Freire (1983); Mitre et al. (2008); John Dewey (1859-1952); Gadotti (2001).


31. (GODOI, 2018)	Jean Piaget.
32. (FORNECK; FUCHS; BERSCH, 2015)	Coll, Mauri e Onrubia (2010); Wiley (2000); Tarouco, (2012).
33. (JUNG, 2018)	Freire; Cáliz.
34. (JUNIOR, 2018)	De Miguel; Zabalza; Santos e Soares; Marin; Berbel; Morán; Barbosa, Moura; Ferreira; Freire.
35. (KRAVISKI, 2019)	Moran (2010, 2013, 2015, 2018); Bacich (2015, 2018); Horn e Staker (2015); Kenski (2013); Imbernón (1994; 2005, 2016); Nóvoa (2017); Libâneo (1998).
36. (LACERDA; SANTOS, 2018)	<u>Freitag (1993); Piaget (1983); Macedo (1994); Pimentel (1991).</u>
37. (LEITE, 2018)	Dewey (1950), Bruner (1976), Piaget (2006), Vygotsky (1998) Rogers (1973), Ausubel et al. (1980), Freire (1996).
38. (LIMA, 2017)	<u>Dewey; Bruner; Chickering e Gamson.</u>
39. (LIMA, 2017)	Araújo (2014); Masetto (2000).
40. (MARQUES, 2019)	Morán (2015); Dias (2016); Silberman (1996); Valente (1995).
41. (MARTINS, 2017)	Antonio Nóvoa (1991, 1992, 1999), Ivor Goodson (1992), Maurice Tardif (1999, 2000, 2002, 2003), Selma Garrido Pimenta (1993), Paulo Freire (1996 e 2006).
42. (MATOS, 2016)	Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002) e Gatti (2011).
43. (MELO, 2017)	Engeström; Berbel (2011); Borges e Alencar (2014); Oliveira (2013); Barbosa e Moura (2013).
44. (MENDONÇA; COTTA; LELIS; JUNIOR, 2015)	Schon.
45. (MENDONÇA; COTTA; PAULA; MOREIRA; CARVALHO, 2016)	Barbosa e Moura (2013).
46. (MERIGUE, 2018)	Dewey (1959, 1976), Kilpatrick (2011), Hernández (1998), Behrens (2008), Barbosa e Horn (2008), Zabala (2002).
47. (MILANEZ, 2017)	Moran (2007); Gomes (2008); Freire (2009).
48. (MOTA; ROSA, 2018)	Docktor e Mestre (2014); Knight (2004); Slavin (1984); Arons (1997); November (2012); Mazur e Hilborn (1997); Michaelson, Sweet e Parmelee (2008); Bender (2014); Pasqualetto, Veit e Araujo (2017); Ausubel (1963); Vygotski (1986); Dewey.
49. (COTTA; COSTA; MENDONÇA, 2015)	Noguero.
50. (MURTINHO, 2017)	Senger (2016); Bertrand (2001); Carolei (2016).
51. (OLIVEIRA, 2019)	Bates (2016); Freire (1996).
52. (PAULA, 2019)	Berbel (2011); Muller et al. (2017); Gauthier (2010); Dewey (1859-1952).
53. (PAULA, 2018)	Gomes et al. (2011); Barbosa e Moura (2014); Wanderley (2009); Silberman (1996); Christofolletti et al. (2014); Simons (2014).
54. <u>(PEREIRA; SILVA, 2018)</u>	Moran (2013); Moran y Bacich (2018).
55. (PINO, 2017)	Dewey; Anísio Teixeira; Araújo; Behrens; Dória.
56. (POLEZI, 2015)	Benito & Cruz (2005); Gaeta e Masetto (2010); Araújo (2013).
57. <u>(PRADO, 2019)</u>	Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget, e Edgar Morin.

58. (PRADO, 2018)	Moran (2018), Dewey (1950), Rogers (1973), Bruner (1976), Ausubel et al. (1980), Freire (1996) e Vygotsky (1998).
59. (REIS, 2017)	Freire (1996); Bender (2014); Berbel (1998); Bordenave, Pereira (1991).
60. (REZENDE, 2018)	Gadotti (2005); John Dewey (1859-1952); Moran (2017).
61. (RIBEIRO, 2019)	Dewey; Bruner.
62. (ROCHA, 2018)	David Ausubel.
63. (RODRIGUES, 2019)	Catherall (2005); Jarvela, Volet & Jarvenoja (2010).
64. (ROSA, 2017)	Kong et al. (2014); Wang, (2015).
65. (SANTOS, 2018)	Paulo Freire, Jhon Dewey, José Moran, José Valente, Maria Elizabeth Bianconcini.
66. (SANTOS, 2019)	Nascimento & Coutinho (2017); Jones (2007); Monteiro & Smole (2010); Moran (2017).
67. (SANTOS, 2018)	Moran, Freire, Mattar (2017); Moran (2018) e Valente, Almeida, Geraldini (2017).
68. (SAVICZKI, 2019)	Perrenoud, Becker, Berbel, Carnobell, Moran, Boruchovitch, Pérez Gómez, Santos, Vygotsky.
69. (SENA; RABELO; ESCALANTE, 2018)	Marin (2010).
70. (SERQUEIRA, 2017)	Fulla (2009); Bergmann e Sams (2016); Martins (2012).
71. (SILVA, 2019)	Mazur (1997); Henriques, Prado & Vieira (2014).
72. (SOUSA, 2019)	Berbel (2011); Teixeira & Hilgert (2017); Diesel & Martins (2015).
73. (SOUZA; FONSECA, 2017)	Ribeiro; Souza; Moreira; Klein; Vygotsky; Khol; Oliveira.
74. (SOUZA, 2018)	Berbel (2011).
75. (SOUZA, 2015)	Ausubel.
76. (TONON, 2017)	Moran, Masetto e Behrens (2009).
77. (VALERIO; MOREIRA; BRAZ; NASCIMENTO, 2019)	Johnson (2014); Bradforth et al. (2015); Waldrop (2015); Leite & Ramos (2015).
78. (VAZZI, 2017)	John Dewey; Berbel (2011); Alencar e Moura (2010); Barbosa e Moura (2013).
79. (YOSHIZAWA, 2018)	Bacich; Neto; Trevisani (2015); Bergmann e Sams (2016); Berbel (2011).

Fonte: Autoras, 2020.

Dentre os referenciais teóricos mais utilizados pelos autores dos 103 trabalhos analisados, o destaque fica com Paulo Freire, Pedagogo, que reconhece que as experiências práticas de aprendizagem despertam a curiosidade e os questionamentos nos alunos, transformando assim todo o processo de aprendizagem mais ativo e participativo.

Seguido de John Dewey, Filósofo, desbravador no tema, já acreditava em meados de 1940 na necessidade de se estreitar os laços entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas. Ele acreditava dentre outras coisas, que um dos pilares da educação é a possibilidade de proporcionar experiências aos estudantes com as situações presentes em sua vida autor



precursor nos métodos ativos, seu pensamento pedagógico destaca a educação baseada em processos ativos na busca do conhecimento pelos estudantes provocando sua liberdade.

Em terceiro, José Moran, Professor, que acredita que por meio dos métodos ativos é possível tornar os alunos mais proativos, criativos e aptos a solucionar atividades mais complexas.

Todos os autores utilizados nas pesquisas analisadas, acreditam que a educação precisa mudar, evoluir, se transformar, que através das ferramentas ativas de aprendizagem é possível aprender de formas múltiplas, em diferentes espaços, sendo físico ou digital, formal ou informais, sozinhos ou em grupos, ao longo de toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de observamos nessa pesquisa o crescimento das pesquisas relacionadas ao tema Metodologias Ativas nos últimos anos, foi possível observar ainda que suas matrizes conceituais datam nas proximidades dos anos 1940. Teóricos desbravadores no tema Metodologias Ativas, como John Dewey, Filósofo, norte-americano, nesse período já enfatizava a necessidade de se estreitar os laços entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas.

Na atualidade esses conceitos pedagógicos visam uma aprendizagem mais dinâmica, voltada para a criatividade em uma visão de construção do conhecimento, do protagonismo do aprendiz, do autodidatismo, na capacidade de resolver os problemas propostos, no desenvolvimento e criação de projetos, na autonomia e no envolvimento em todo o processo de aprendizagem.

É necessário comentar que diante dessa concepção de aprendizagem, é primordial garantir condições aos alunos de uma aprendizagem sólida, que lhes possibilite enfrentar de forma crítica as mudanças existentes numa sociedade atual. O papel do estudante diante dessa postura mais ativa é primordial para que esse conceito de aprendizagem ocorra de fato. É preciso desconstruir a figura do aluno de mero receptor de conhecimento para sujeito ativo no processo educacional.

Diante desse cenário de mudança e transformação, as Metodologias Ativas se apresentam como uma possibilidade de ensino-aprendizagem, com potencial para cumprir com as demandas existentes na educação atual. As práticas pedagógicas ativas representam uma alternativa pedagógica possível de proporcionar aos alunos a autonomia necessária para esse

cenário, preparando-o para enfrentar e solucionar os problemas presentes nas carreiras profissionais, conforme as exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ramón V. **Implementação de metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos em aulas de física sobre acústica no ensino médio à luz dos campos conceituais.** 2019, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2019.

ASSUMPCAO, Herman R. **Aula operatória: formação continuada de professores de ciências da natureza.** 2017, 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

BARBOSA, Elen A. **O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico.** 2018, 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

BATAGLIA, Danilo P. **Potencialidades e limitações de uma proposta para o ensino de física no segundo grau: o caso do ensino do efeito fotoelétrico.** 2019, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BATISTA, Maria L. F. **O ensino de química como possibilidade discursiva de mundo: aproximações com a educação sócio comunitária.** 2015, 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BERTOLINO, Josue. **A aplicação adaptada do método PBL (problem based learning) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado.** 2016, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2016.

BESSA, Sônia, COSTA, Váldina G. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 155-176, 2019.

BEUREN, Elisabete P. **Formação de professores de Geografia à luz das Metodologias Ativas de ensino: desenvolvendo projetos interdisciplinares na educação básica.** 2017, 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2017.

BORGES, Thiago B. **Contribuições de uma sequência didática metodologicamente ativa para uma aprendizagem significativa no ensino de biologia no ensino médio.** 2018, 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2018.

BRAGA, Keylla R. da S. **Elaboração e execução de um projeto interdisciplinar na área de ciências da natureza com adoção de metodologias ativas**. 2015, 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BUTZKE, Marco A., ALBERTON, Anete. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

CARNEIRO, Virginia B. **Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: a autonomia discente**. 2018, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

CARVALHO, Adriano A. de A. **KLS 2.0: uma ferramenta disruptiva de ensino**. 2018, 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Universidade de Cuiabá, 2018.

CARVALHO, Aline D. S. de, OLIVEIRA, Vinícius I., GUEDES, Ana C. B. de S., & MARTINS, José L. Gestão da aprendizagem, proatividade e autonomia dos discentes: novas práticas. **Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, v. 1, n. 3, p. 175-188, 2017.

CARVALHO, Mariana M. **Botânica no ensino fundamental II: aplicação de conceitos do movimento CTS por meio de metodologia ativa**. 2017, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

CARVALHO, Waldemar J. B. de. **Metodologias ativas no ensino médio concomitante com o ensino profissional e utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, Danielle R., BESERRA, Maria A. de S. & ALVES, Jarlene G. Impactos das mudanças e inovações no ensino superior. **Revista Expressão Católica**, v. 04, n. 02, p. 01-13, 2015.

COTTA, Rosângela M. M., COSTA, G. D. da. & MENDONÇA, Erica T. de. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Revista Interface**, v. 19, n. 54, p. 573-588, 2015.

COTTA, Rosângela M. M., COSTA, Glauce D. da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Revista Interface**, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016.

DANIELLE, Aparecida N. S. Educação matemática: a articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, v. 21, n. 01, p. 254-276, 2019.

DANTAS, Luciano J. **Cursos de tecnologia e perfil acadêmico de docentes: um estudo em instituição pública estadual de educação profissional tecnológica**. 2018, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Instituição de Ensino: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

DIAS, Valdirene L. **Programa de formação continuada em avaliação para professores ingressantes do ensino fundamental II**. 2018, 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

DIESEL, Aline, BALDEZ, Alda L. S. & MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas no ensino**. 2016, 240 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2016.

DUARTE, Priscila V. C. **Plataforma khan academy: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I de um município do interior de São Paulo**. 2018, 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DUARTE, Veronica G. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno**. 2018, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

EMILIO, Tayana C. **Metodologias ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias**. 2018, 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

FERREIRA, Antônio E. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência com docentes da educação básica. Revista Realização, 4 (7), 4-14. 2017.

FERREIRA, Maíra da S. N., SILVA, Edson P. da. Jogos tipo “bean bag” em aulas de evolução. **Revista Ensino, Pesquisa, Educação e Ciência**, 19 (2797), 1-22. 2017.

FERREIRA, Robinalva B. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. 2017, 383 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

FINI, Maria I. Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Revista Administração: Ensino & Pesquisa**, 19 (01), 176-183. 2018.

FISCHER, Marta L., CUNHA, Thiago R., MOSER, Ana M. & DINIZ, Ana L. F. Metodologias inovadoras no ensino da bioética para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista EdaPECI**, 18 (02), 128-142. 2018.

FONSECA, Sandra M., NETO, João A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EdaPECI**, 17 (02), 185-197. 2017.

FORNECK, Kári L., FUCHS, Juliana T. & BERSCH, Maria E. Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. **Revista Linguística**, 11 (02), 208-228. 2015.

FRANTZ, Débora de S. F. da S., NUNES, Janilse F., MARQUES, Iuri L. & MARQUES, Nelson L. R. Ensino híbrido com a utilização da plataforma moodle. **Revista Thema**, 15 (03), 1175-1186. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUJITA, Oscar M. O curso “ambiente virtual de aprendizagem” e a formação de professores: estratégias didáticas diferenciadas para uma capacitação à distância. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 37 (01), 67-76. 2016.

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola Jones Godinho Manaus - AM 2015**. 2015, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GODOI, Guilherme A. de. **A construção de conhecimentos cartográficos: um estudo acerca da representação do espaço e sua relação com o conhecimento social na perspectiva Piagetiana**. 2018, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GUIMARÃES, Denise. As danças indígenas na formação inicial em educação física: APP didático para o 2º ciclo do ensino fundamental. 2019, 199 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Instituição de Ensino Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

JUNG, Hildegard S. **Educação básica e autonomia do educando: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile**. 2018, 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas, 2018.

JUNIOR, Christoval A. S. **Fotografia participativa: um recurso inovador dentro das metodologias ativas para educação**. 2018, 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.

KRAVISKI, Mariane R. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido**. 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

LACERDA, Flávia C. B., SANTOS, Leticia M. dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 23 (3), 611-627. 2018.

LEITE, Bruno. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional De Educação Superior**, 4(3), 580-609. 2018.

LIMA, Valéria V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 21(61), 421-434. 2017.

LOUREIRO, Ana C. **Do texto ao hipertexto: mapas e narrativas como potencialidades educativas**. 2017, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARQUES, Ana P. A. Z. **A experiência da aplicação da metodologia ativa team based learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem.** 2019, 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

MARTINS, Alessandra dos S. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional.** 2017, 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATOS, Fernanda C. C. **O pedagogo e o ensino de matemática: uma análise da formação inicial.** 2016, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, Renata dos A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária.** 2017, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDONÇA, Erica T. de, COTTA, Rosângela M. M., LELIS, Vicente de P. & JUNIOR, Paulo M. C. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Revista Interface**, 19 (53), 373-386. 2015

MENDONÇA, Erica T. de, COTTA, Rosângela M. M., PAULA, Vicente de, MOREIRA, Tiago R. & CARVALHO, Paulo M. J. Integração intercâmbi no ensino: desenvolvendo competências do profissionalismo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 40 (3), 344-354. 2016.

MERIGUE, Fulvia F. F. **Aprendizagem baseada em projetos: a concepção de docentes.** 2018, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

MILANEZ, Francisco R. **Um caminho audiovisual possível à aprendizagem: estudo de caso em uma amostra de crianças de uma escola pública de Porto Alegre.** 2017, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORAIS, Agnes P. M. de. **Metodologias ativas na formação inicial de professores: análise de práticas vivenciadas no ensino superior.** 2018, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018. Não paginada. Versão digital e-book adquirido na Amazon/Kindle.

MOTA, Ana R., ROSA, Cleci T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, 25 (2), 261-276. 2018

MOURTHÉ, Carlos, A. J., LIMA, Valéria V. & PADILHA, Roberto de Q. Integrando emoções e racionalidade para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 22 (65), 677-588. 2017.

MURTINHO, Amanda de B. **Impacto motivacional no aprendizado: estudos de casos em dois cenários de educação profissional**. 2017, 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Instituição de Ensino: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Enildo do. **Olhar dos professores sobre sua formação e atuação na educação infantil em uma perspectiva inclusiva**. 2018, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

OLIVEIRA, Alberto L. de. **Aprendizagem colaborativa em ambiente virtual de aprendizagem: a pesquisa do professor da educação básica**. 2015, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

OLIVEIRA, Ana P. C. de. **Identificação de iniciativas e dificuldades docentes para o atendimento ao interesse de estudantes da educação básica: estudo para a mobilização e o compartilhamento de estratégias didáticas para a aprendizagem das ciências**. 2016, 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

OLIVEIRA, Neide A. A. de. **Aprendizagem baseada em projetos na formação de alunos de um curso de licenciatura em letras: estudo de caso em uma instituição de ensino salesiana**. 2019, 127 f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. [s.l]: Avercamp, 2006.

PAIS, Rosemary B. **Competências docentes na formação de professores para o ensino da matemática – a experiência da residência docente no colégio Pedro II frente à formação universitária**. 2017, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAULA, Jamili de. **Peer Instructio no ensino de astronomia: uma análise à luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky**. 2019, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

PAULA, Rondinele S. de. **Tecnologias para apoio ao desenvolvimento de técnicas de educação ambiental**. 2018, 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) Instituição de Ensino: Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2018.

PEREIRA, Zeni T. G., SILVA, Denise Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio em Educación*, 16 (04), 63-78. 2018.

PINO, Adriana S. **Educação a distância: propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação**. 2017, 167 f. Tese. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

POLEZI, Roberto A. **Mídias e ativismo pedagógico: possibilidades da educação sociocomunitária na docência universitária.** 2015, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRADO, Gustavo F. Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem. 2019, 369 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2019.

PRADO, Livia R. B. R. **Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior.** 2018, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

QUIBAO, Matheus P., SILVA, Angélica C. ALMEIDA, Nicolay S. de, SILVA, Rosanna M., A. A., MUNIZ, Sérgio R. & PAIVA, Fernando F. Investigando a compreensão conceitual em física de alunos de graduação em cursos de ciências, engenharias e matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 41 (02), 12-23. 2018.

REIS, Angelina de F. M. V. dos. **Think pair share – TPS: aplicação no ensino fundamental I.** 2017, 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

REZENDE, Bruno A. C. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades.** 2018, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

RIBEIRO, Geovani H. **Matemática, aprendizagem baseada em problemas: metodologia inovadora no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública.** 2019, 117 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ROCHA, Carlos J. T. da, MALHEIRO, João M. da S. Interações dialógicas na experimentação investigativa em um clube de ciências: proposição de instrumento de análise metacognitivo. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, 14 (29), 193-207. 2018.

ROCHA, Marconi. **A influência da atividade experimental na aprendizagem potencialmente significativa de soluções químicas para alunos do ensino médio.** 2018, 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

RODRIGUES, Elizabeth P. **Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História.** 2019, 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Pamella B. **Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica (IAG) no ensino médio.** 2018, 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

ROSA, Sandra H. da S. **Educação ambiental baseada em projetos: uma aplicação no ensino médio e fundamental.** 2017, 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos

Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

SANTOS, Glauco de S. **Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula**. 2018, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Hélen G. **Ilhas interdisciplinares de racionalidade e o ensino de ciências da natureza: construindo um ambiente de aprendizagem investigativo e interdisciplinar sobre a atividade leiteira**. 2019, 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

SANTOS, Lysley F. dos. **Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender História: a sala de aula invertida**. 2018, 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

SANTOS, Mara L. da S. F. de S. **Aprendizagem baseada em projetos aplicada no ensino de matemática do ensino médio**. 2018, 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2018.

SAVICZKI, Sheila C. Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio: aplicação de metodologias ativas. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SENA, Kamylla G., RABELO, Liliane G. & ESCALANTE, Rogério D. Metodologias ativas de ensino e o impacto inovador na graduação. **Revista EDaPECI**, 18 (03), 71-79. 2018.

SERQUEIRA, Caroline F. C. **A sala de aula invertida no contexto da educação básica: possibilidades de mudança na prática docente**. 2017, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Claudinei G. da. **Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de filosofia do ensino médio**. 2019, 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Daniel F. da. **O jogo como recurso pedagógico de ensino: uma proposta para os números relativos**. 2017, 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

SILVA, Erick dos S. ENEM, prática docente e metodologias ativas: uma equação que não fecha. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, 36 (01), 55-68. 2019.

SILVA, Roberto R. D. da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, 43 (02), 551-568. 2018.

SILVEIRA, Miguel L. da. A música como linguagem no processo de alfabetização científica nas aulas de química. 2019, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOBRAL, Maria do S. C. **Relevância dos laboratórios de aulas práticas na formação inicial de professores de ciências e biologia.** 2015, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUSA, Ronyelle A. de. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: trajetórias e estratégias utilizadas na docência no curso de educação física da URCA/IGUATU.** 2019, 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Iguatú, 2019.

SOUSA, Sidinei de O. **Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos.** 2015, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

SOUZA, Débora V. de, FONSECA, Rogério F. da. Reflexões acerca da aprendizagem baseada em problemas na abordagem de noções de cálculo diferencial e integral. Revista Educação, Matemática e Pesquisa, 19 (01), 197-221. 2017.

SOUZA, Edson C. **Metodologias ativas de aprendizagem para nativos digitais no ensino superior.** 2018, 69 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

SOUZA, Flavia A. G. de. **Percepção do licenciando em química sobre a contribuição do laboratório virtual em química, virtual lab, para o ensino-aprendizagem das reações químicas inorgânicas no ensino médio.** 2015, 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências) Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio – Prof José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2015.

TAMAE, Rodrigo Y. **Técnicas de mineração de dados em educação híbrida desenvolvida segundo a abordagem CCS.** 2018, 310 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018

TEIXEIRA, Karyn L. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior / Eduardo Fofonca (Coord.); Glaucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). **Editora IFPR.** Curitiba, 2018.

TONON, Rosangela B. **Percepção dos docentes sobre uso de metodologias ativas mediadas pela plataforma KLS 2.0.** 2017, 81 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) Instituição de Ensino: Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

VALE, Thiago S. **A construção da educação geográfica na cultura digital.** 2018, 403 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VALÉRIO, Marcelo, MOREIRA, Ana L. O. R., BRAZ, Bárbara C. & NASCIMENTO, William J. do. A sala de aula invertida na universidade pública Brasileira: evidências da prática em uma licenciatura em ciências exatas. **Revista Thema, 16 (01), 195-2011. 2019.**

VAZZI, Marcio R. G. de. **O arduíno e a aprendizagem de física: um kit robótico para abordar conceitos e princípios do movimento uniforme.** 2017, 107 f. Dissertação (Mestrado



em Educação Escolar) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

YOSHIZAWA, Erica. **Sala de aula invertida: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI**. 2018, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DA VILA BELGA NA CIDADE SANTA MARIA/RS

Luciana de Aguiar Belizio, Mestre em Patrimônio Cultural, UFSM.
Servidora Pública, SEDUC-RS

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Doutora em História, UNISINOS
Professora, UFSM

RESUMO


Esta proposta fez parte de uma atividade avaliativa do Mestrado em Patrimônio Cultural-PPGPPC da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, e teve como objetivo promover uma educação patrimonial reconstruindo a história da Vila Belga, através das recordações dos moradores mais antigos, com o intuito de compartilhar essas memória e história com os moradores contemporâneos da Vila Belga e com a sociedade de Santa Maria em um evento público. Para o desenvolvimento desta proposta, realizou-se uma pesquisa de opinião sobre o significado e valoração que a Vila Belga possui para a população santamariense, atingindo uma amostragem de 233 pessoas, que responderam um questionário online. Também se realizou uma entrevista com alguns dos moradores mais antigos da Vila Belga, para entender o olhar deles a partir das memórias e lembranças individuais desses agentes sociais formadores de história. Com base nisso, elaborou-se a proposta de um evento público na Vila Belga, em formato de exposição, para que desta forma se possa retomar a memória coletiva do local. Assim, o evento público na Vila Belga, além de ilustrar a história oficial pelo olhar dos agentes sociais que ajudaram a constituí-la, pretende tornar esse bem cultural mais conhecido pela população de Santa Maria, que terá oportunidade de conhecê-lo e visitá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Vila Belga; Educação Patrimonial e Preservação.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de Educação Patrimonial fez parte de uma atividade avaliativa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural- PPGPPC da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Esta atividade foi desenvolvida para a cadeira Educação Patrimonial ministrada pelas Prof^ª Dr^ª Marta Borin e Prof^ª Dr^ª Denise Saad, como objetivo de promover uma proposta de educação patrimonial reconstruindo a história da Vila Belga, através das recordações dos moradores mais antigos, com o intuito de compartilhar essas memória e história com os moradores contemporâneos da Vila e com a comunidade de Santa Maria, em um evento público, de forma a sensibilizar a população sobre a importância da sua preservação.

Para o desenvolvimento dessa proposta, realizou-se uma pesquisa de opinião sobre o significado e valoração que a Vila Belga possui para a população santamariense, na qual atingiu uma amostragem de 233 pessoas que responderam o questionário online. Também se realizou




uma entrevista com alguns dos moradores mais antigos da Vila Belga, para entender o olhar deles a partir das memórias e lembranças individuais desses agentes sociais formadores da história. Possibilitando perceber, através dos relatos, que há uma necessidade de valorizar a história por parte dos próprios moradores, principalmente, por aqueles que fizeram a história. Manter a identidade aparece como uma necessidade generalizada em face da globalização. Com base nisso, elaborou-se a proposta de um evento público na Vila Belga, em formato de exposição, para que desta forma se possa retomar a memória coletiva do local. Assim, o evento público na Vila Belga, além de ilustrar a História oficial pelo olhar dos agentes sociais que ajudaram a constituí-la, pretende tornar esse bem cultural mais conhecido pela população.

A escolha da Vila Belga para desenvolver este trabalho teve como referência seu contexto histórico-cultural e arquitetônico, além de ser também um ponto turístico da cidade. Por isso, a proposta de Educação Patrimonial para o Conjunto Habitacional da Vila Belga, situado na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, objetivou promover uma educação patrimonial reconstruindo a história da Vila Belga de forma a sensibilizar a população sobre a importância de sua preservação. Este compartilhamento de informações pretende tornar este bem cultural mais conhecido pela população, que terá a oportunidade de conhecer, visitar e aprender um pouco mais sobre esse espaço.

Na tentativa de colaborarmos com a população de Santa Maria no que diz respeito à identidade de uma história, motivou-se a documentar algumas singelas recordações contadas oralmente por pessoas que tiveram um vasto conhecimento e vivência na Rede Ferroviária de Santa Maria. Os participantes deste trabalho são sujeitos participantes do processo da construção da história de Santa Maria e de sua ocupação, bem como os moradores da cidade, e demonstraram através de um questionário on-line e por entrevistas orais, uma consciência sobre o papel que a Vila Belga possui e representa um cenário histórico de Santa Maria e sentem uma necessidade de valorizar da própria história e os bens históricos de Santa Maria, A Vila Belga.

A VILA BELGA

A Vila Belga tem a construção de sua história diretamente ligada ao surgimento da ferrovia do Rio Grande do Sul, especialmente em Santa Maria. O surgimento da ferrovia no Rio Grande do Sul correu com o avanço tecnológico da Revolução Industrial Inglesa, originalmente ligado ao transporte de minérios (GUERRA, 2014). O transporte sobre trilhos de ferro se desenvolveu em diversos países, se mantendo o mais importante até a década de 30. O estado do Rio Grande do Sul- RS em 1867 possibilitou a abertura pelo Governo Federal para a




construção da malha ferroviária por companhias estrangeiras. A empresa que conseguiu a concessão em 1958 foi a empresa belga *Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Brésil*. O crescimento econômico do final do século XIX foi um dos motivos que impulsionou a construção de novas linhas férreas com fins econômicos no RS. A primeira linha férrea ligava à colônia alemã a cidade de Porto Alegre, logo em seguida surgiu o traçado na direção sudoeste ligando as cidades de Porto Alegre a Uruguaiana (SILVA, 2014).

Neste contexto o mesmo autor destaca a estratégica localização geográfica de Santa Maria, que no centro do estado do Rio grande do Sul, acabava por concentrar vários pontos de cruzamento das principais linhas férreas do estado, além de sediar a Diretoria da *Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Brésil*, arrendatária da rede Rio – Grandense a partir de 1898. Neste sentido, Lopes (2003) destaca o período de 1885 – 1905 como extremamente decisivo para o crescimento da cidade de Santa Maria. Pois entre outros eventos, em 1905 o engenheiro belga Gustave Vauthiér, diretor da *Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Brésil*, adquiriu o terreno do senhor Osvaldo Frederico Becker, com o objetivo de construir um dos primeiros conjuntos habitacionais do estado. Inaugurada em 1907, a Vila Belga, ficou localizada nas proximidades do Colégio Manoel Ribas, do Bairro Itararé, da Avenida Rio Branco e claro da Estação Ferroviária, visto que fora construída para abrigar os funcionários da ferrovia.

Esse Conjunto habitacional construído no início do século XX, pela *Compagnie Auxiliaire de Chemins de Fer au Brésil*, concessionária de serviços ferroviários do Rio Grande Sul.(RS),foi um dos primeiros exemplares de vila operária no Estado, e conforme Della Mea (2005) ela fora construída para abrigar os funcionários graduados da companhia Belga, como chefes de turma, capatazes, engenheiros, contabilistas e operários especializados em cargo de chefia, constituindo uma gleba urbana próxima à Estação de Santa Maria.

O estilo das casas é eclético, com predominância para elementos arquitetônicos característicos da Art Nouveau, Barroco e Neoclássico. Para Lopes (2003) a Vila Belga compõe o “conjunto histórico urbano mais significativo de Santa Maria e não apenas como marco representativo da ferrovia na cidade”. A Vila Belga representa uma época de desenvolvimento que as estradas de ferro trouxeram a cidade de Santa Maria, o que corroborou para o seu tombamento na visão de Della Mea (2005). A lei Municipal nº 2983, de 06 de junho de 1988, considerou a Vila Belga como patrimônio histórico e cultural do Município de Santa Maria. Posteriormente o Decreto Executivo n.º 161/97 declarou o seu tombamento definitivo e em 26




de outubro de 2000 a Portaria nº 30 da Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul tornou-a um bem patrimonial do Estado do Rio Grande do Sul.

AÇÕES E VALORIZAÇÃO DA VILA BELGA E A IDEALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Por sua importância como bem patrimonial para a cidade de Santa Maria, a Prefeitura da cidade através do projeto Reviva, promoveu algumas ações de revitalização deste espaço em agosto de 2014. Outra ação promovida pelos moradores da Vila Belga, que tinha como intuito inicial fazer um Brique na Rua Manoel Ribas e depois expandiu as demais ruas que compõe a Vila Belga. O evento teve sua primeira edição em 8 de março de 2015 e consiste na exposição de barracas no qual proporciona a venda de produtos variados a população da cidade e ocorre duas vezes por mês.

Apesar do projeto Reviva ter revitalizado a Vila Belga e tornado esse espaço mais atrativo a visitantes, notou-se que não se tem nenhuma ação educativa e inclusiva sobre a importância desse espaço como bem patrimonial no qual valoriza-se os moradores e a histórias dessas pessoas que mantem a memória da Vila Belga por meio dos seus relatos históricos e memoráveis. Também, percebeu-se que a atividade do Brique da Vila Belga, apenas se tornou um espaço de comercialização de produtos e não possui nenhuma ação cultural e educacional referente ao bem ali utilizado e muito menos mencionam sua importância como bem tombado rico de memória e história da cidade de Santa Maria.

A partir desse diagnóstico, visou-se promover uma proposta de educação patrimonial reconstruindo a história da Vila Belga, através das recordações dos moradores mais antigos, com o intuito de compartilhar essa memória e história com os moradores contemporâneos da Vila e com a comunidade de Santa Maria, em um evento público, de forma a sensibilizar a população sobre a importância da sua preservação. Para planejar a proposta foi necessário realizar uma pesquisa de opinião sobre o significado e valoração que a Vila Belga possui para a população santamariense, na qual atingiu uma amostragem de 233 pessoas que responderam um questionário online. Também se realizou uma entrevista com alguns dos moradores mais antigos da Vila Belga, para entender o olhar deles a partir das memórias e lembranças individuais desses agentes sociais formadores da história. O que possibilitou compreender a necessidade que esses moradores possuem em valorizar a sua história e da Vila Belga para as demais pessoas que convivem nesse espaço e não é morador. Com base nisso, elaborou-se a proposta de um evento público na Vila Belga, em formato de exposição, para que desta forma



se possa retomar a memória coletiva do local. Assim, o evento público na Vila Belga, além de ilustrar a história oficial pelo olhar dos agentes sociais que ajudaram a constituí-la, pretende tornar esse bem cultural mais conhecido pela população. Já que toda ação humana produz uma herança e história, e tornam-se reflexo da sociedade por meio de uma memória e de um legado de bens culturais.

A memória através da reprodução e da relação comunicacional determina uma reconstrução e reprodução de um novo sistema de símbolos e de significados históricos e culturais. Para Kersten (2000, p.15) o patrimônio é “como dinâmicas da experiência coletiva, sobre a qual cada grupo social manifesta o que deseja como perene e eterno”. De modo que, a formação cultural de um grupo social pode ocorrer num processo que designa a construção de uma identidade cultural, pois o processo que estimula o senso de lugar e pertencimento refere-se à história e as particularidades dos bens culturais. O que retoma a concepção de que o patrimônio cultural é todo o conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, e sobre as outras (BOSI, 1993), logo, o patrimônio possui vínculos com a memória, com a identidade, produzindo valores de pertencimento. Conseqüentemente a Vila Belga pode se tornar um espaço de partilha desse legado (memória, história e bens culturais). Pois, a sociedade que o valoriza e preserva o seu bem patrimonial e suas informações, constituídas por agentes sociais mantém conservado o tempo passado às futuras gerações.

QUESTIONÁRIO ON-LINE: IDENTIFICAR O GRAU DE IMPORTÂNCIA DA VILA BELGA PARA OS MORADORES DE SANTA MARIA

Visando compreender melhor o que uma pequena e variada parcela da sociedade pensa e conhece a respeito da Vila Belga, foi encaminhado e respondido por 233 pessoas um breve questionário online, que possuía como principal objetivo mapear o grau de importância atribuído pelos interrogados à Vila Belga e a informação que possuíam a respeito da história do local.

Para conhecermos melhor a parcela da população que respondeu ao questionário enviado, perguntamos em qual faixa etária a pessoa estava inserida.



Gráfico 1 – Faixa Etária

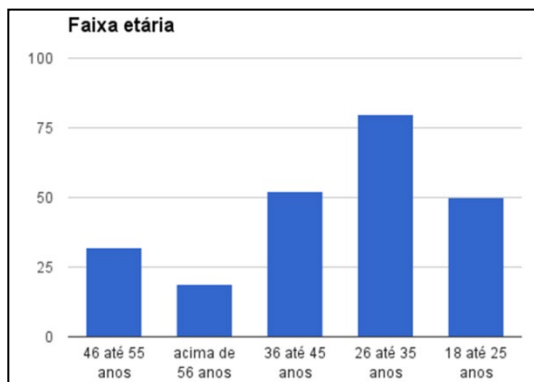
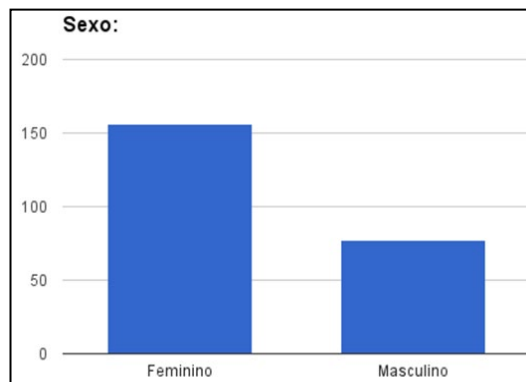


Gráfico 2 – Sexo



Elaborado pelas Autoras

Conforme o que apresenta o gráfico 1, pode-se observar que a maior parte dos que responderam ao questionário possuíam entre 26 e 35 anos de idade, seguidos da faixa etária compreendida de 36 até 45 e logo após a de 18 até 25 anos de idade. Sendo assim, a faixa etária mais elevada, acima de 56 anos foi a que menos foi atingida pelo nosso questionário online.

Com relação ao sexo das pessoas que responderam ao questionário, observa-se pelo gráfico 2, que o dobro dos entrevistados pertence ao público feminino.

Gráfico 3 – Grau de escolaridade

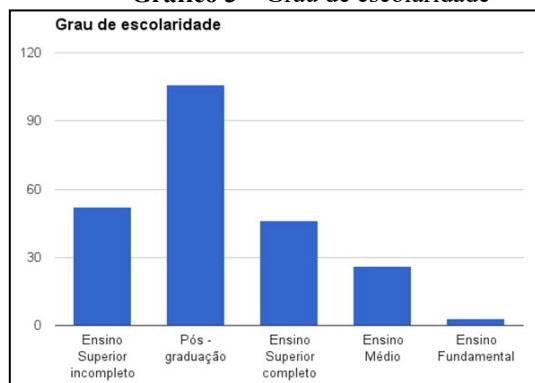


Gráfico 4 – Local onde reside



Elaborado pelas Autoras

Quanto ao grau de escolaridade dos entrevistados, a maioria está cursando ou já concluiu a Pós-Graduação, o segundo maior percentual são dos que estão cursando o ensino superior, seguidos pelos que já tem ensino superior. Os conjuntos que tiveram menos respondentes foram os dos níveis de ensino médio e fundamental. Por esses dados conclui-se que a presente pesquisa atingiu uma parcela da sociedade que tem um grau maior de escolaridade e, possivelmente maior acesso a informação e a cultura

Gráfico 5 – Conhecimento da Vila Belga

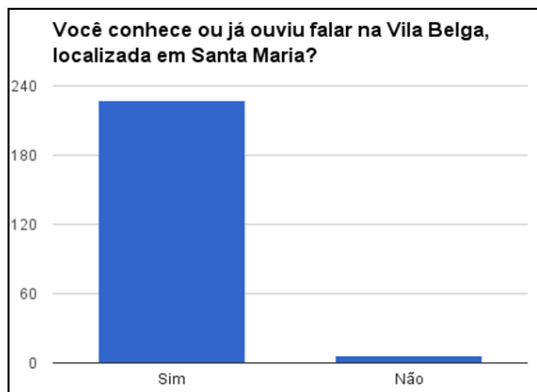
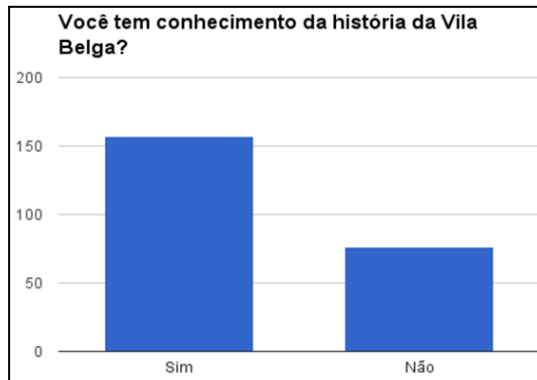


Gráfico 6 – Conhecimento da história da Vila Belga



Elaborado pelas autoras

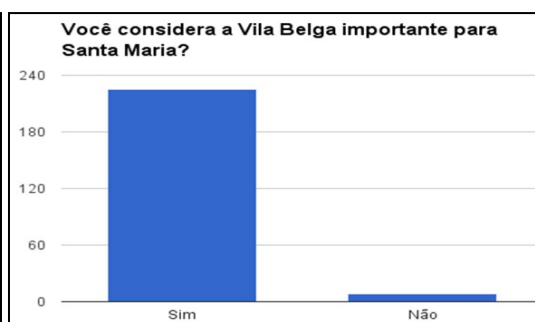
Em seguida, foram questionados se residiam na cidade de Santa Maria e observa-se pelo gráfico 4 que a maior parcela mora na cidade, sendo muito pequeno o número de pessoas que não habitam na cidade e que responderam ao questionário gráfico 5 observamos que quase que a totalidade dos que responderam conhecem ou já ouviram falar na Vila Belga, o que comprova a importância do local para a cidade de Santa Maria e justifica o seu tombamento como Patrimônio Cultural.

Embora a maioria dos entrevistados conheça a Vila Belga, observa-se pelo gráfico 6, que muitos desconhecem a história do local.

Gráfico 7–Significado da Vila Belga



Gráfico 8–Importância da V. Belga

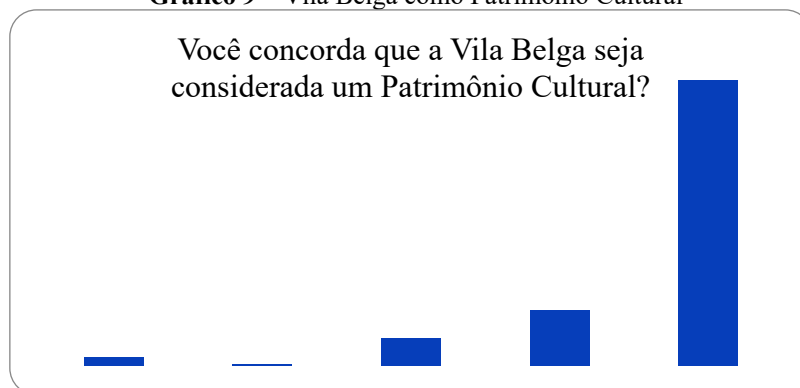


Elaborado pelas autoras

Ao analisarmos o gráfico 7, percebemos que a maior parcela dos entrevistados possui consciência do significado da história da Vila Belga para a cidade de Santa Maria, embora o número dos que responderam não ter consciência seja maior do que os que não consideram o local importante para a cidade (gráfico 8).

Quando se questionou sobre a importância da Vila Belga para a cidade de Santa Maria, observa-se pelo gráfico 8, que a grande maioria dos que responderam ao questionário, reconhecem o local como sendo de grande relevância para a cidade, até mesmo os que haviam respondido anteriormente não possuir conhecimento da história do local reconhecem o seu valor.

Gráfico 9 – Vila Belga como Patrimônio Cultural



Elaborado pelas autoras

Para finalizar, perguntamos aos entrevistados para indicarem em uma escala de 1 até 5, sendo 5 o máximo, se eles concordavam com o fato de a Vila Belga ser considerada um Patrimônio Cultural e a maioria respondeu que considera em grau máximo a Vila Belga como Patrimônio Cultural.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Analisando algumas respostas de forma individualizada, chama a atenção dois pontos: O maior percentual de pessoas que responderam ao questionário é do sexo feminino, com 156 contra 77 que se identificaram como sendo do sexo masculino. Observamos com isso que proporcionalmente ao número de pessoas que responderam, são os homens que atribuíram mais conceitos baixos para a Vila Belga como Patrimônio Cultural, tendo sido atribuído por 5 homens conceitos de 1 a 3, enquanto que 8 mulheres optaram por esta média de conceito, porém, foram as mulheres que atribuíram mais vezes o menor conceito. Do total dos 233 questionários respondidos, 206 foram por pessoas que moram na cidade.

Ao todo, 76 pessoas responderam não ter conhecimento da história da Vila Belga, destas apenas uma pessoa atribuiu conceito 1 para a Vila ser considerada como Patrimônio Cultural. Enquanto que das 157 que dizem conhecer a história da Vila Belga, 11 não consideram a Vila dos ferroviários como Patrimônio Cultural. Porém, um fato considerável é que dos 233 questionários respondidos, 23 atribuíram conceitos baixos e 5 destes conceitos foi o de menor valor (1). E, investigando um pouco mais das respostas destas cinco pessoas que atribuíram este


conceito, verifica-se que 4 são mulheres, com elevado grau de ensino, pois três delas assinalaram com a opção de pós-graduação e uma com ensino superior incompleto e todas são residentes em Santa Maria. A quinta pessoa a atribuir menor valor é do sexo masculino, com escolaridade assinalada como sendo de nível médio, morador da cidade e com conhecimento da história da Vila Belga.

ENTREVISTA COM MORADORES MAIS ANTIGOS DA VILA BELGA

As entrevistas foram feitas com dois moradores da Vila Belga, o senhor o senhor Valmir Francisco T. Borges residente Ernesto Becker e o senhor Valmir Machado residente na Dr. Vauthier. As entrevistas foram abertas com a seguintes temática: A Vida na Época da Ferrovia com os seguintes relatos:

Valmir Francisco T. Borges: “resido aqui há 15 anos. Ingressei na rede primeiramente em 57, como ainda era menor de idade, eu tive que sair, e só retornei em 1963. Nós tínhamos aqui na esquina, a Associação dos Empregados da Viação Férrea, que tinha um parque social bastante razoável e promovia festas, ..., e onde realizavam-se grandes carnavais e jantares bailes. Ocorre que em 2004 ela foi lacrada pela justiça por não adequação aos planos de segurança, contra incêndio, portas abrindo ao contrário, e desde aquela época, veja só, 11 anos e ela está ruindo. Nunca mais ninguém entrou ali. Eu quando estive na presidência da associação de moradores, e quando foi revitalizada a pintura de 84 casas, com exceção de duas ou três que não quiseram restaurar a frente. A restauração para receber a pintura era por contada do morador, a pintura era doada pela Falk Tintas, da Coral, e onde houve então um projeto que determinava as cores para que fosse pintada, e então houve um consenso geral e foi feita essa revitalização. Ai então, quando eu tive de presidente da associação de moradores em 2010, e foi quando foi feito esse projeto. Na época parecia uma coisa encantadora, mas hoje a gente vê uma série de defeitos. Nas ruas, e o próprio cuidado na parte do poder público municipal. Veja o estado das nossas ruas, isso é um pouco desagradável pra nós. Nós recebemos turistas, alunos de escolas, para conhecer a comunidade, a história da Vila Belga. E ela teve início em 1903, foi quando vieram os primeiros moradores, após a construção, são 84 casas, sendo 80 germinadas (2 famílias) e mais 4 dos engenheiros. Essas casas eram mais pro operariado da rede, famílias, quando dava um acidente, chamavam e o pessoal estava de prontidão”.

Valmir Machado:“resido ali há 20 anos. Entrei na rede em 1986. “Quanto a pintura das casas foi nos impostos de cima para baixo, sem conversar com ninguém, sem consulta, foi um arquiteto nordestino que estava fazendo um projeto na prefeitura, que imaginou as cores de cada



casa. Para fazer a reparação tu ia gastar na casa de 3 mil reais, na época, então nós temos três casas que o pessoal não tem condição, não tinha na época, a prefeitura ia conseguir uma ajuda junto com o pessoal do exército, não saiu, e quando fizeram esse arremate aqui na nossa rua, veio um temporal no domingo e tudo que eles tinham feito na sexta, desceu água abaixo lá pra esquina. Então eles chegaram a conclusão que deveriam colocar os tubos subterrâneos para pegar essa água que vinha da Av. Rio Branco, porquê ficava um mar isso aqui embaixo. Isso foi mal feito, nós vamos ter consequências piores daqui pra frente, o poder público não vem, existem questões políticas, mas é agradável. É bom morar na Vila Belga. Apesar que tenham pessoas que a gente conversa na cidade e que não sabem onde é a Vila Belga. É o único bairro que tem início e fim. Tem quatro entradas e quatro saídas”.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA COM OS MORADORES

Foi possível por meio das entrevistas com os moradores perceber um sentimento de preocupação, pois, pelos relatos notou-se que para eles a cidade de Santa Maria tem um sentimento de descaso e desconhecimento da história deste espaço em referência a cidade. Já que para eles após a privatização ocorreu um abandono geral de todas as estações férreas e de sua história. Em relação as casas da Vila Belga, o tombamento, quando compraram a casa poderiam modificar o interior da cada, a partir da peça da frente, mas deveriam preservar a fachada, sendo a parte considerada tombada.

Desta forma, o contato com os moradores demonstrou que há uma preocupação por parte deles em expor a importância da Vila Belga e entendem e como devem preservar esse bem, porém, sabem que os moradores da cidade de Santa Maria não estão muito familiarizados com a importância desse bem e muito menos sabem que a Vila Belga é tombada em nível estadual pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado- IPHAE, pela Portaria 30/00, de 26 de outubro de 2000. Mostraram também, o interesse de contar suas histórias e passar adiante o sentimento de pertencimento pelo bem patrimonial da cidade, e assim, comunicar aos habitantes da cidade que além dos moradores da Vila Belga e o poder públicos, todos são responsáveis pela preservação e conservação da história e memória deste espaço na cidade, desejando que uma ação seja feita para sensibilizar a população a se apropriar deste bem, da forma que este deve ser tratado hoje e futuramente pelo seu valor de representar um passado tão vivo na cidade.

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO EVENTO PÚBLICO: PLANEJAMENTO, DIVULGAÇÃO E FINANCIAMENTO

Na tentativa de colaborarmos com a população de Santa Maria no que diz respeito à identidade de uma história, motivamo-nos a documentar algumas singelas histórias contadas oralmente por pessoas que tiveram um vasto conhecimento e vivência na Rede Ferroviária de Santa Maria, assim como firmaram residência na Vila Belga. Os entrevistados são sujeitos participantes do processo da construção da história de Santa Maria e de sua ocupação. Eles têm consciência do papel que representaram em um determinado cenário e em determinada época.

Segundo Margarita Barreto (2000), “ A continuidade e a contiguidade com o passado dão certeza, permitem traçar uma linha na qual nosso presente se encaixa, permitem que saibamos mais ou menos quem somos e de onde viemos, ou seja, que tenhamos uma identidade”.

Foi possível perceber pelos relatos que há uma necessidade de valorizar a história por parte dos próprios habitantes locais, principalmente por aqueles que fizeram a história. Aqueles que participaram com trabalho, com formação familiar, comercial, aqueles que tiveram seus pais inseridos neste processo e que casaram com esposas também filhas de ferroviários, e, por sua vez, geraram filhos dedicados e voltados para as atividades da Rede Ferroviária. São gerações que constituíram esta história.

Manter a identidade aparece como uma necessidade generalizada em face da globalização. Ela funciona como uma proteção, para não se deixar perder, não se diluir frente às outras culturas que eventualmente venha a contatar. Com base nisso, elaboramos a proposta de um evento público na Vila Belga, em formato de exposição, para que desta forma se possa retomar a memória coletiva do local.

A Vila Belga simboliza traços de identidade para a população de Santa Maria e deve ser reconhecida e incorporada como teoria e prática, como parte integrante e orientadora da existência social santamariense. Assim, o evento público na Vila Belga, além de ilustrar a História oficial pelo olhar dos agentes sociais que ajudaram a constituí-la, pretende tornar esse bem cultural mais conhecido pela população, que terá oportunidade de conhecê-lo e visitá-lo.

As transformações que permitiram a atual configuração geográfica do território (espacial) desta região passou pelo processo da produção econômica, cultural e das relações sociais e de trabalho. Assim como a Vila Belga e a Estação Férrea contribuíram para mudanças



na paisagem geográfica, também foram um importante fator de modernização das relações de trabalho.

As edificações envelheceram, desbotaram, sofreram influência das especulações imobiliárias, porém, conforme afirma Rodrigues (1999), “a principal transformação ocorre em nós e com nossas lembranças que não são as do lugar em si, mas de nós mesmos mais jovens, no lugar em questão”. É esta sensação de pertencimento da história que propomos trazer durante um dia, o dia no qual a história será aberta para quem conhece, para quem estiver passando, para quem nunca passou e para quem ali viveu.


Em um evento já realizado na Vila Belga, denominado “ Brique da Belga” será organizada a Exposição Memórias da Vila Belga. O evento deverá acontecer quando da retomada do Brique após intervalo de férias que deve ocorrer entre os meses de Janeiro e Fevereiro/2016, ou seja, no dia 06 de março de 2016. A ideia é que o evento dê início as atividades do Brique do ano de 2016.

Sabendo que os objetos não falam por si e que a movimentação dos participantes deve ser pensada, a ideia da exposição é levar os participantes por um passeio em meio a painéis que mostrem a história daquele local. Os painéis sanfonados, encaixados uns aos outros, com 1,5m de largura e 2,5 m de altura, pintados de preto, serão molduras para imagens da história. Neles, estarão contados em breves trechos, datas importantes como a de fundação da Vila Belga, Associação de ferroviários, integração ao Projeto Pró-Memória Gaúcha, tombamento à nível municipal e estadual, assim como fotos dos ferroviários e suas famílias.

Em outro ponto da rua principal, será organizado um espaço para a Roda de Memórias, um momento para que os antigos moradores possam dividir com os participantes um pouco de suas vivências, e contar histórias que não foram registradas em livros, mas que fazem parte da identidade daquele local.

Neste local, ficará exposta uma maquete em formato miniatura da Vila Belga, também haverá material audiovisual com depoimentos e fatos importantes sobre a história do local e ao lado, um ‘Painel de Lembranças’, para que as pessoas possam levar fotos, cartas, recortes de jornal, etc, objetos de significado para elas ou pessoas de sua família, para que ali se encontrem com outras histórias.

A organização deste evento pressupõe um estudo de viabilidade capaz de fundamentar o seu planejamento, permitindo, inclusive maiores possibilidades de captação de recursos e parcerias. As propostas para o plano de divulgação preparatório para o evento, ou seja, a



organização do conjunto de ações a serem usadas, destinadas à divulgação do evento, terão duas frentes: produção e peças de divulgação como convites para autoridades, moradores e ex moradores da Vila Belga, cartazes e outdoor, e também parcerias de mídia espontânea com veículos de comunicação (rádios e jornais).

Para financiar o evento, contaremos com a parceria da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Santa Maria, e captaremos recursos encaminhando o projeto ao Ministério da Cultura – Departamento de Incentivo à Cultura. O Ministério da Cultura apoia projetos culturais por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91). Por meio desta lei, o Ministério criou o Pronac (Programa Nacional de Incentivo à Cultura) e instituiu alguns mecanismos de apoio como o Fundo Nacional da Cultura, Fundo de Investimento Cultural e Artístico e o Mecenato (incentivo à projetos culturais pela via de isenção de Imposto de Renda).

Para o evento, será usado este último, o Mecenato baseia-se no apoio à projetos analisados pela Comissão Nacional de Incentivo à Cultura e este projeto pode ser enquadrado no item: ‘preservação e difusão do patrimônio artístico, cultural e histórico (construção, formação, organização, manutenção ampliação e equipamento de museus, bibliotecas, arquivos e outras organizações culturais; conservação e restauração de prédios, monumentos, sítios e demais espaços, inclusive naturais, tombados pelos Poderes Públicos; restauração de obras de arte e bens móveis e imóveis de valor cultural; proteção do folclore e tradições populares nacionais.

O patrocínio de projetos culturais vem constituindo uma estratégia de promoção institucional que associa a imagem da empresa ao incentivo cultural Assim que aprovado o projeto, apresentaremos a proposta de patrocínio para empresas da região, uma vez que este ‘marketing cultural’ tem sido cada vez mais utilizado no meio empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos gráficos, pode-se perceber que grande dos entrevistados considera a Vila Belga um patrimônio cultural da cidade de Santa Maria e reconhecem e valorizam a sua história. Diante disso, precisa-se trabalhar para que a população que já reconhece a importância do local passe a preservá-lo ainda mais e cobre dos governantes a preservação das casas, de forma a evitar que outras sejam demolidas ou danificadas com a colocação de condicionadores de ar, antenas e outras tecnologias que venham a desconfigurar a beleza estética das fachadas da Vila Belga.

Conclui-se também, que apesar de muitos manifestaram ter conhecimento da história do local, o registro dos moradores, suas impressões, recordações é de fundamental importância para a valorização do local, pois conforme destaca Marques (2006 apud Fonseca 1997) tensões entre a sociedade e o particular, entre o público e o privado, são constantes nos processos de tombamento de seus particulares. Isso porque, seu uso cabe ao seu proprietário, mas a beleza do edifício pertence a toda a população e destruí-lo é extrapolar o que é direito de toda a comunidade. Sendo assim, as casas da Vila Belga pertencem aos seus moradores, mas a sua história e beleza, estão enraizadas na história dos santa-marienses, cabendo ao poder público desenvolver políticas de proteção patrimoniais de forma a salvaguardar este bem da sociedade.

Além disso, o desenvolvimento de projetos que promovam a divulgação e valorização da história oral da Vila Belga, fortalece a concepção de que o patrimônio também se constitui de grandes ou pequenos testemunhos, sendo nossa a responsabilidade de reconhecer-lhes a autenticidade. Assim, o patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade. Quando se assegura a preservação da memória e o esforço de inventariar, salvaguardar, conservar e valorizar supostos indícios do passado possibilita o reconhecimento do patrimônio e da cultura.

Diante de tudo isso, a importância de se dar voz aos antigos moradores da Vila Belga, que ao mesmo tempo são os protagonistas e autores dessa obra, se faz necessário. Registrar essas memórias é uma forma de preservar o passado, resgatar a história do local e não deixar que a mesma seja esquecida pela população da cidade e do estado. É preciso valorizar a Vila Belga enquanto Patrimônio Histórico Cultural, sua história é formada pela história de cada um dos moradores que lá viveram e que lá ainda vivem.

REFERENCIAS

BARRETO, Margarida. Turismo e Legado Cultural. 1ª edição. Campinas-SP. Ed.Papirus, 2000;

BRASIL. Ministério dos Transportes. **O sistema ferroviário brasileiro**. Brasília: CNT, 2013. p. 09;

_____. **Decreto Lei n. 25**, de 30 de novembro de 1937. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 dez. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm. Acesso em: 20 nov. 2015.

DELLA MÉA, J. M. A. **O sonho da casa própria**. 1998. 127f. Monografia (Graduação em arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 1998.

_____. Vila Belga: **O sonho continua**. 2005. 46f. Artigo (Especialização em Conservação e Restauração do Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2005.

GUERRA, Pedro Henrique Giocondo. **O PAC e o Setor de Ferrovias: do incrementalismo à proposta de um novo paradigma**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FGV: EAESP, 2014. p. 14;

LOPES, Caryl Eduardo Jovanovich, **A Compagnie Auxiliaire des Chemins de Fer au Bresil e a cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil**. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Politécnic da Catalunha, Barcelona, 2003;

MARQUES, Gerson de Oliveira, **O patrimônio histórico da Vila Belga-SM/RS o design e a educação não-formal como possibilidades para uma cidade educadora : um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br>. Acesso em: 28 de novembro de 2020;

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Cultura. Centro de História Oral. Memória cidadã: Vila Belga Porto Alegre: Sedac/CHO, 2002;

SILVA, A. C. **A ferrovia, o patrimônio e a Vila Belga (Santa Maria/RS)**. 2014. 61 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

- RODRIGUES, Adyr B. (1999). Turismo e Espaço. 2ª edição. São Paulo. Ed.Hucitec

BOSI, A. Dialética da colonização. São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

KERSTEN, M. S. A. Os rituais de tombamento e a escrita da história: bens tombados no Paraná entre 1938-1990. Curitiba: UFPR, 2000.

www.santamaria.rs.gov.br/noticias/5024-concluida-revitalizacao-da-vila-belga-e-mais-uma-obra-dentro-da-recuperacao-do-centro-historico. Acesso em 20 dez.2020.

www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=15637 Acesso em 20 dez.2020.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: (RE)VISITA AO PASSADO HISTÓRICO BRASILEIRO

Maria Carolina Magalhães Santos, Mestra em Educação nas Ciências/UNIJUI. Professora da Cooperativa de Trabalho Educacional Dom Hermeto

André Haiske, Mestre em Ensino de História/UFSM. Professor da Sociedade Educacional Três de Maio

Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad, Doutora em Geografia/UFSM. Professora da UFSM

RESUMO

O presente artigo, que constitui em um artigo de revisão bibliográfica, objetiva apresentar, em uma perspectiva histórica a temática do analfabetismo/alfabetização no Brasil relacionado com o alcance da escola e seu impacto na vida da população. A base teórica utilizada nesse artigo são os estudos dos dados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro do *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF). Conclui-se este texto com a reflexão de que o Brasil ainda possui um caminho longo pela erradicação do analfabetismo.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo; Alfabetização; Preconceito.


INTRODUÇÃO

A questão do analfabetismo e seus índices no Brasil são pontos essenciais para pensar a escola e o sistema educacional no país. A qualidade de vida e organização do mesmo dependem do sistema educativo de forma direta, até por conta das variações salariais e de condições conforme a escolaridade da pessoa.

O presente texto apresentará reflexões acerca do analfabetismo no Brasil, assim como as questões adjacentes da temática como o preconceito pelo qual uma pessoa analfabeta pode enfrentar na sociedade. A base teórica se dará a partir dos estudos dos dados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro do *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF), a partir do mesmo, serão apresentadas algumas reflexões sobre os dados e acerca da temática de uma educação igualitária e de qualidade para todos.

APRESENTANDO O TEMA

Ao longo da história em geral, o alfabetismo foi indicação de classe social. Isso está visível ao longo não apenas da história do Brasil, mas também da história mundial. Na Grécia Antiga, durante o esplendor da pólis de Atenas, os cidadãos - homem de gênero masculino,



maior de idade, nascido em Atenas com pais atenienses.- eram educados para a vida na pólis. Logo, quem possuía acesso a educação era uma pequena classe da sociedade, mais rica. Quem possuía condições era educado pelos Sofistas, e assim, adquirir a arte da eloquência e garantir seu espaço no governo ateniense.

Essa porém, não é uma questão recente, e há muito vem sendo estudada por pedagogos e demais profissionais da educação. A alfabetização sempre esteve entre as principais preocupações das pessoas, mais especificamente, quem seria alfabetizado.

A educação formal no Brasil tem marco inicial durante o período colonial, tendo em vista a educação com os Jesuítas a partir de 1549, entre os quais estavam presentes os objetivos de difusão da religião Cristã (lendo-se aqui a dominância Católica, uma vez que as Escolas com Confissão Luterana chegam ao Brasil com os primeiros imigrantes Alemães). A história da alfabetização no Brasil vem junto com a da educação formal, afinal, um dos primeiros objetivos era ensinar os indígenas a ler e escrever, através de métodos bastante religiosos, como consta na *A Ratio Studiorum* o documento que regia o ensino dos jesuítas, onde haviam relatos de experiências educacionais do Colégio Romano.


Porém, durante toda a história de Brasil, a educação foi pensada para alguns, estes alguns que supostamente representam um todo. Este todo pode ser incluído em apenas uma palavra, a educação no Brasil foi por muito tempo feita para as Elites.

A alfabetização por sua vez não foi pensada de forma diferente, quem teve acesso à mesma eram as camadas mais ricas da sociedade. Atualmente, levando em conta a direção das conjunturas atuais de ameaça aos sistemas educacionais atuais, é cabível a nós, interessados na educação, repensarmos os processos que nos levaram a esta perspectiva que hoje temos do acesso à educação, de uma educação para todos e de um momento nos quais estes se tornam novamente para as elites, uma vez que

(...) se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO, 2006 p. 191).

Durante o período Imperial da História do Brasil, podemos ver um investimento maior em educação formal, que se deu ainda no Período Joanino (1808-1822), contudo, o ideal de uma educação para as elites permaneceu.

Ao assumir o reinado no Brasil Dom Pedro I, inicia uma nova etapa para a sociedade brasileira com a criação de instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar, cravando a entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização



com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Jardim Botânico entre outras. Essas instituições contribuíram de maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa em nosso país. (SILVA e SOUZA, 2011, p. 70)

Mesmo com as mudanças realizadas neste período, é importante lembrar que a maior parte da população brasileira se encontrava em faixas mais baixas, sendo que no período ainda a escravidão era legalizada no país, e a situação de vida destas pessoas era abominável, logo, alfabetização era a última coisa na qual se pensaria para estes sujeitos.

As camadas mais baixas acabavam também longe da escolarização, pois estavam presentes nas necessidades do cotidiano, trabalhando desde muito jovens para ajudar em suas famílias.


Com o final do período Imperial e o início da República da Espada (1889-1894), ocorreram diversos fatos que mudaram o rosto da sociedade brasileira: elevado crescimento econômico, transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, principalmente a construção de uma identidade nacional, sendo, a educação, responsável pela moralização e civilização do povo, fortalecendo a nação que estava surgindo com o novo regime político(SILVA E SOUZA, 2011 p. 72)

Já nos períodos da história republicana do Brasil (1889-atual) surgem novos projetos e pensamentos educacionais para o país. Incluindo cada vez mais as classes mais baixas dentro da escolarização, porém, esses projetos foram formalizados apenas após a década de 1930 a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928. (SAVIANI, 2008, p. 195).

As primeiras medidas educacionais, nos aponta Saviani (2008), ficaram conhecidas como “Reforma Francisco Campos”; entre estas medidas iniciais encontravam-se a Criação dos Decretos 19.850, 19.851 e 19.852 (Decretaram respectivamente a Criação do Conselho Nacional de Educação; Organização do Ensino Superior no Brasil adotando o regime Universitário e a Organização da Universidade do Rio de Janeiro), todos datados em 11 de abril de 1931. Logo após isto, em 18 de abril de 1931 o decreto 18.890 dispôs sobre a organização do Ensino Secundário, que foi seguido pelos Decretos de 30 de abril de 1931, números 19.941 (estabeleceu o Ensino Religioso nas escolas) e 20.158 (organizou o Ensino Comercial, regulamentou a profissão de Contador). Um ano depois, em 14 de abril de 1932 o Decreto 21.241 consolidou as disposições acerca da disposição do Ensino Secundário.

Assim, torna-se possível perceber que estas medidas tomadas pelo governo, passam a pensar sobre a ideia da Educação Nova, e elencando a mesma como uma questão nacional.



Ainda no contexto dos anos 30, outro personagem extremamente importante para a sociedade da época foi Fernando de Azevedo, um dos principais (se não o principal) divulgador da Escola Nova no Brasil, e redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A alfabetização neste período segue os métodos Globais, partindo então de textos maiores, frases e então chegando as palavras menores (do todo para a parte), métodos até hoje muito utilizados por alfabetizadores(as) ao redor do país.

Torna-se impossível tratar do assunto sem citar Anísio Teixeira, que foi outro dos personagens principais deste período e da criação do Manifesto que traria muitas reflexões à comunidade escolar até a atualidade.

O 'Manifesto', elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de 'renovação educacional', inicia-se estabelecendo uma relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais (ROMANELLI, 2001p.145)


Este documento, nasceu da ausência de uma política de educação por parte do governo, além da dificuldade e incapacidade dos educadores da época para formular tais propostas e apresentar as mesmas ao governo. Além da necessidade cada vez maior de trabalhadores instruídos, alfabetizados e qualificados para o mercado industrial.

O Manifesto em suas mais diversas instâncias, trouxe temáticas que até os dias atuais nos fazem refletir sobre a participação do Estado perante ao fenômeno educativo; isto comprova-se uma vez que com o tempo, o Estado torna-se mais responsável pela garantia da Educação, porém somos barrados, em torno de 80 anos depois deste documento, por reformas que assumem vieses autoritários com o regime educacional.

As reformas apresentadas no Manifesto pregavam essencialmente um Plano de Reconstrução Educacional. Pode-se assim entender que o este documento trouxe algumas mudanças imediatas, e outras mais tardias para a Educação brasileira, tendo essencialmente um teor histórico de muita valia para o período, sendo que

Naturalmente, desde que aceitamos que a sociedade brasileira, após 1930, iniciou a liquidação da velha ordem oligárquica, sem no entanto eliminá-la totalmente; desde que concordemos com que o poder passou a ser estruturado e as lideranças manipuladas de forma que acomodavam velhas e novas posições; enfim, desde que admitamos que o regime que se estabeleceu à base do compromisso tácito entre o novo e o velho, é incontestável que, na estrutura então vigente do sistema educacional, o movimento renovar representava a nova ordem de coisas e a oposição ao tradicional. (ROMANELLI, 2001 p. 151).

O período entre 1932 e 1947 mostra-se relativamente equilibrado entre a educação sendo pensada através da Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova. Este equilíbrio



mostrou-se delicado durante todo este período histórico para a alfabetização. Por horas percebiam-se claramente as intenções e práticas tradicionais no ensino, como a própria questão do Ensino com uma carga mais religiosa e muitas vezes punitivas.

As punições físicas disciplinares aplicadas aos estudantes que não conseguiam ler são um exemplo destas. Hoje há um consenso entre pedagogos de que cada sujeito tem um tempo de aprender e desenvolver o processo de alfabetização. Dai se dá a diferença de hoje chamarmos de Ciclo de Alfabetização a fase até os 9 anos de idade no 3º Ano do Ensino Fundamental.


Na Constituição de 1937, houve algumas mudanças. Como já visto anteriormente, a Educação acompanha um processo histórico. O processo o qual a República vinha passando foi o Golpe de Estado que deu início ao Estado Novo.

O ano de 1945 marca uma grande mudança na República do Brasil e ainda grandes agitações mundiais. O “clima de ‘caça às bruxas’ estimulado pela Guerra Fria” (SAVIANI, 2008 p. 281) justificam a iminente ameaça Comunista. Este cenário favorece os pensamentos de que todas as ideias difundidas pelo Manifesto de 13 anos antes, era de uma ideologia esquerdista clara, uma vez que defendia a igualdade educacional.

Neste contexto do período, para Saviani (2008), ainda entra uma terceira corrente de pensamento, que fugia dos ideais tradicionais da educação, pensados pelo setor privado, mas que também não englobava as ideias liberais de que a função educacional seria formar cidadãos autônomos. Esta linha liderada por Florestan Fernandes vinha colocando a Escola pensando e compreendendo a realidade social na qual o indivíduo está inserido, em tendências extremamente socialistas.

Efetivamente, o esforço empreendido por Florestan Fernandes contribuiu de forma importante para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários. [...] o conflito escola particular *versus* escola pública empolgou a opinião pública. Entraram em cena os mais variados tipos de organização que compõe a sociedade civil. A Igreja mobilizou todos os seus quadros na defesa da posição que correspondia aos interesses privatistas. A imprensa movimentou-se, posicionando-se alguns órgãos a favor da escola pública e outros da escola privada. (SAVIANI, 2008 p. 292).

Com todas estas movimentações, o novo manifesto, que nominou-se Manifesto dos Pioneiros, Mais uma vez convocados, vem para a difusão cada vez maior da pedagogia nova. A partir do desenvolvimento e explosão da Pedagogia Nova no Brasil, ocorre uma renovação mesmo nas instituições Católicas. Inicia-se assim um período breve de “calmaria” na história da educação do Brasil.



No ano de 1961, é aprovada a Lei número 4.024 (Lei nº 4.024/61 do dia 20 de dezembro de 1961), conhecida como nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No ano seguinte a mesma já estava em funcionamento.

Na vigência da lei, a primeira tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu em fevereiro de 1962. Para a composição do órgão contou-se com a ‘clarividência de Anísio Teixeira’, conforme depoimento de Newton Sucupira. Também foi Anísio quem cuidou, ainda em 1962 da elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. O Plano por ele proposto foi aprovado pelo CFE em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês. (SAVIANI, 2008 p.305)

Ainda, o documento trazia a questão de obrigatoriedade do Estado com a educação, uma vez que, “Pelo mencionado artigo 92, a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino” (SAVIANI, 2008 p.306), o que antes, eram apenas garantidos 10% via Constituição Federal. Longe da porcentagem ideal, era um crescimento para o qual podia-se evoluir em tempo hábil.

Neste período de vigência da LDB de 1961, a educação poderia ser feita em duas formas, nos educandários assim como em casa. Logo, muitas famílias que possuíam mais condições, enviam seus filhos para serem alfabetizados em grandes centros educacionais, e as pessoas com menos condições, ensinavam seus filhos em casa, ou ainda, os estudantes iam para a escola até a 4ª série do Ensino Primário (Atual Ensino Fundamental) para aprenderem a ler, escrever e calcular.

Com a explosão da industrialização, o nacionalismo, a direita em crescimento constante no país, e o próprio Golpe Civil-Militar de 1964, as ideias pedagógicas passam da Pedagogia Nova para a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia tecnicista vinha com o objetivo de formar profissionais capacitados para exercer funções específicas, logo, as pessoas precisavam passar pela alfabetização. Um esforço do governo da época foi a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O Mobral foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos. Porém, como toda instituição, o Mobral possuía objetivos gerais (BELUZO e TONIOSSO, 2015, p. 200)

Claro, que o período se mostrou preocupante para vários setores e pensadores no cenário nacional, colocando que os métodos utilizados pelo MOBREAL não seriam talvez os mais indicados uma vez que pregavam por uma pedagogia extremamente tradicional. Contudo é



importante enfatizar que foi o primeiro movimento nacional pela Alfabetização de Jovens e adultos.

Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação surgem neste mesmo período com uma ideia de uma escola que quebre alguns padrões, a famosa Curvatura da Vara, uma pedagogia que se equilibraria entre a Pedagogia Nova, totalmente livre, e a Pedagogia Tecnicista, extremamente fechada, para uma pedagogia neste entremeio, que se colocasse como um meio entre os interesses dos educandos. Uma pedagogia democrática.


Com o fechamento cada vez maior do Regime Militar, e o início do período conhecido como Anos de Chumbo no país, mais uma vez uma pedagogia rígida é instaurada. Uma pedagogia doutrinadora, extremamente produtivista, que provavelmente marcou a escolarização de gerações

Com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’. Guiando-se por este lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção de um modelo econômico associado-dependente, a um tempo conqüência e reforço da presença de empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com as entradas dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele sistema organizacional no campo da educação. (SAVIANI,2008 p. 367-369).

A Pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2008, p.381), tinha como princípios, “racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Em outras palavras, busca por um modo semelhante ao desenvolvido durante as Revoluções Industriais, formar “máquinas” potentes de trabalhadores e é neste sentido que o MOBRAL foi criado. Por um lado, auxiliou milhares de adultos a se alfabetizarem, a grande questão foram os motivos pelos quais o programa foi criado.

Com o início da Redemocratização do Brasil, as Pedagogias críticas entram em discussão. Tratando-se de teorias que vinham a criticar ferrenhamente as metodologias extremamente capitalistas, como assinala Saviani, nem sempre serviam como Pedagogias. Teorias pedagógicas não necessariamente são Pedagogias, ou mesmo didáticas.

Com a redemocratização a partir de 1985, novas teorias pedagógicas aparecem em cenário, uma vez que o Brasil começa a se tornar livre dos aspectos ideológicos de extrema direita. A pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da prática, Critico-social dos conteúdos,



e a histórico-crítica mostram-se cada vez mais teorias voltadas para uma educação sem amarras, sem mordanças que tornam o indivíduo um ser Pensante dos problemas sociais existentes ao seu redor.

O processo de alfabetização torna-se muito presente, assim como a ideologia da Pedagogia da Liberdade instituída por Paulo Freire da mesma forma.


A partir deste momento da história aos dias atuais, a educação vem passando por transformações. Uma das maiores delas está ligada as Reformas Educacionais pensada e aplicada entre os anos de 2016 e 2017. Esta reforma será tema de nossas próximas reflexões. Ligadas a Base Nacional Comum Curricular, são reformas majoritariamente no cenário do Ensino Médio da Educação Básica, que buscam por novos caminhos para este.

Porém, trazendo mais a nossa realidade no Brasil, como colocado acima, a escolarização e mesmo a alfabetização, era para as classes mais altas de nossa sociedade. Nessa relação, durante muito tempo a classe analfabeta era uma grande maioria na nossa sociedade.

Muitos foram os projetos sociais, principalmente a partir do desenvolvimento da República no Brasil (1889 – atual), que buscaram diminuir o analfabetismo no Brasil, chegando hoje a médias históricas de menores índices. Projetos baseados em diferentes métodos e estratégias, trazendo desde os interesses dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 as pedagogias freirianas desenvolvidas por Paulo Freire na década de 1980 até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2013).

Dentro disso, precisa-se primeiro entender os conceitos de Alfabetismo e Analfabetismo. O INAF (INST. MONTENEGRO, 2018) define ambos conceitos, além de especificar mais ambos níveis de aprendizagem e aquisição de leitura e escrita. Para o Indicador, o analfabetismo vai muito além da simples falta de compreensão da língua escrita, portanto podemos considerar estes sujeitos sociais como Analfabetos Funcionais.

O grupo dos Analfabetos funcionais se dividem em *analfabetos erudimentares*. Segundo o Instituto Montenegro (2018), os analfabetos são aqueles que não possuem nenhum tipo de identificação com a linguagem escrita, nem mesmo possuem o conhecimento para realizar tarefas simples como leitura de palavras e frases, contudo, alguns casos de sujeitos analfabetos consigam escrever seu nome ou mesmo identificar números como telefones de familiares.



Os analfabetos denominados rudimentares, são os que conseguem localizar informações explícitas em textos, ler, escrever números usuais, manusear e compreender o manuseio de valores monetários menores e fazer medições usando fitas métricas ou réguas. São sujeitos que conseguem ler, identificam letras, contudo não conseguem interpretar esses dados, ainda, não conseguem realizar atividades mais complexas envolvendo a leitura e escrita de letras ou números (INST. MONTENEGRO, 2018).


Os considerados alfabetizados, ou *funcionalmente alfabetizados*, hoje são divididos em *elementares, intermediários e proficientes*. Os alfabetizados elementares (INST. MONTENEGRO, 2018) já são considerados funcionalmente alfabetizados, pois já leem e compreendem as informações explícitas em textos de média extensão, resolvem problemas básicos matemáticos, conseguindo interpretar gráficos e tabelas retirando informações dos mesmos.

O Instituto Montenegro (2018) coloca ainda no INAF que os alfabetizados intermediários resolvem problemas envolvendo contas um pouco mais complexas, conseguem elaborar sínteses de textos, no entanto apresentam dificuldades em opinar sobre o texto ou mesmo identificar posições dos autores. Os proficientes são os que conseguem utilizar suas capacidades de escrita de forma total, relacionando a leitura com as informações implícitas e explícitas, além de distinguir opiniões de informações apresentadas pelos autores do texto. Também são capazes de realizar cálculos matemáticos mais complexos, envolvendo mais operações de forma eficaz.

Os dados acima apresentados, são as definições que hoje permanecem relacionadas com o sistema de alfabetização, além claro, das definições propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) que aponta sobre a fase da alfabetização referente aos anos do Primeiro ao Terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em análise histórica, sempre se soube que a educação é potencialmente libertadora. O ato de aprender a ler e escrever em especial, cria a possibilidades para o estudante pensar e tornar-se crítico das conjunturas de seu tempo, permite que a pessoa sinta-se mais acolhida em uma sociedade extremamente marcada pela cultura visual/escrita. Alfabetizar-se, por conseguinte, liberta.

A prova disso está no fato de que o INAF vem apresentando melhoras nos dados ao longo de toda sua história.



A amostra investigada para esta edição do Inaf 2018 é proporcionalmente distribuída conforme a população brasileira na faixa etária estudada: 43% vivem na região Sudeste, 27% no Nordeste, 15% no Sul, 8% no Norte e 8% no Centro-Oeste. As mulheres representam 52% e os homens, 48%. Quanto à faixa etária, 24% têm entre 15 e 24 anos, 23% de 25 a 34, 31% entre 35 e 49 anos e 23% entre 50 até 64 anos. Em termos educacionais, 37% declararam estar cursando ou ter cursado os anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, 40% o Ensino Médio e 17% a educação superior. De modo geral, o perfil da população e da amostra variaram pouco significativamente ao longo desses 17 anos nas principais variáveis demográficas, exceção feita à variável escolaridade, que reflete a sensível elevação do número de pessoas que chegam aos níveis mais elevados da educação formal. (INSTITUTO MONTENEGRO, 2018, p.9).

Os gráficos que complementam a informação no Relatório do INAF, colocam que entre a população mais escolarizada a tendência do analfabetismo funcional (Analfabeto hoje, pela UNESCO é aquele que não sabe ler, escrever e realizar os cálculos simples matemáticos, sendo assim, não realiza funções da escrita. Além dessa definição, existem os analfabetos funcionais e rudimentares, que realizam algumas funções escritas, contudo, apenas de forma extremamente básica, sem muitas interpretações ou reflexões.) é consideravelmente menor. No estudo realizado em 2018 (Instituto Montenegro, 2018) é colocado que apenas 4% da população que atinge o Ensino Superior é considerada Analfabeta Funcional. Esse dado pode ser uma recorrência das propostas de programas como o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, 2012), Escolas e Programas de Educação de Jovens e Adultos, entre outras iniciativas para a erradicação do analfabetismo, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Contudo, ainda os dados representam e mostram muitas situações divergentes neste processo. Ainda pelo INAF (Instituto Montenegro, 2018), os índices de analfabetos ou analfabetos funcionais são maiores conforme:

1. Idade mais avançada: Pessoas de 50 a 64 anos de idade tem os maiores índices de analfabetismo, chegando a apenas 5% de proficientes nesta faixa etária.
2. Cor da pele: Pretos e pardos somam juntos apenas 16% de proficientes.
3. Trabalho: Enquanto 71% dos proficientes estavam no mercado de trabalho, apenas 46% dos analfabetos ocupavam postos de trabalho regular. O que certamente aponta, que essas pessoas acabam, em sua maioria, no trabalho informal (sem registro em CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social) (Instituto Montenegro, 2018).

Esses dados apontam uma problemática grande, uma vez que demonstram um pouco do preconceito que pessoas não alfabetizadas sofrem na sociedade. Podemos inclusive apontar as questões raciais e econômicas como preconceito, voltando a questão de que para as classes mais

altas da sociedade, o ponto de partida da “corrida social” é sempre mais a frente do que das classes menos abastardas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos da alfabetização do Brasil sempre estiveram ligados com a educação em si. Contudo o texto apresentado aqui parte da reflexão acerca da importância desta etapa da aprendizagem escolar para a vida dos cidadãos.

Para além, aqueles que não possuíram acesso a esta etapa, pelos mais diversos motivos, tem pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), o direito a Educação de Qualidade, logo, deve e precisa ser ofertadas oportunidades para que essas pessoas possam se qualificar, assim conseguindo postos de trabalho mais dignos.

Importante frisar que são pessoas produtoras de cultura, cidadãos da sociedade brasileira, que assim como os alfabetizados, gozam de todos os direitos propostos pela Constituição Federal de 1988, e que acima de tudo, são seres humanos que merecem ser respeitados.

Assim, conclui-se este texto com a reflexão de que o Brasil ainda possui um caminho longo pela erradicação do analfabetismo, estamos mais próximos do que jamais estivemos, porém o caminho ainda é longo. Para isso, uma escola justa, igualitária, republicana pode ser uma alternativa interessante a ser pensada. Enfim, por uma educação de qualidade e democrática que nossa classe de professores deve continuar lutando e afirmando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando, **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, Revista HISTEDBR nº Especial p.188-204. Campinas. 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf Acesso em 05 de maio de 2021.

BELUZO, Maira Ferreira e TONIOSO, José Pedro, **Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**, Bebedouro – SP v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____, **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**, Brasília, Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº9.394/96**, Brasília, Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

INSTITUTO MONTENEGRO, **Indicador de alfabetismo funcional**. São Paulo, Ação Educativa: 2018.

RIBEIRO, Renato J, **A Democracia**, São Paulo: Publifolha, 2013.

ROMANELLI, Otaíza O., **História da Educação no Brasil**. 26ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**, São Paulo: Editora Cortez, 1986.

_____, **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

UNICEF, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 23 de setembro de 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociologia v. 28 nº 101 p.1287 - 1302. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de abril de 2018./

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL - A BUSCA POR UMA HISTÓRIA

Susana Da Costa Mota, Acadêmica das Ciências Sociais, licenciatura, UFSM. Servidora pública municipal, Santa Maria-RS

Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad, Doutora em Geografia, UFSM. Professora da UFSM

RESUMO

O presente artigo, que constitui em um artigo de revisão bibliográfica, objetiva apresentar, em uma perspectiva histórica a temática do ensino de sociologia, enquanto disciplina escolar nas políticas educacionais do Brasil. Para tanto são utilizados aportes bibliográficos que historicizam esse processo. Conclui-se este texto com a reflexão de que o Brasil a pendularidade na oferta da disciplina de sociologia na educação básica, impacta de forma significativa a compreensão da sociedade brasileira, além de provocar um reduzida e inconstante formação de professores para atuar na área, bem como de materiais didáticos para o ensino da disciplina. Nesse sentido é urgente uma sensibilização para a oferta efetiva da disciplina.


PALAVRAS CHAVE: ensino de sociologia; história da educação; disciplina escolar.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca explicar sobre a História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil, ou melhor a busca por um história ressaltando que a presença da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio é marcada pela intermitência entre obrigatoriedade, facultatividade e completa ausência.

Durante muito tempo, nos cursos e nos livros sobre a História das Ciências Sociais no Brasil não havia praticamente nenhuma citação sobre a História do ensino de Sociologia nas escolas médias, pois embora a história da Sociologia no Brasil, enquanto componente curricular, iniciou-se no ensino secundário, este fato recebeu pouca atenção dos pesquisadores da história das Ciências Sociais.

Percebe-se, todavia, que a discussão sobre o ensino de Sociologia esteve na ordem do dia em alguns momentos históricos da educação brasileira, porém não de modo perene, com pouca presença nos debates no campo da Educação, como evidencia a escassa discussão na ANPED e nos debates na área das Ciências Sociais propriamente ditas, com a quase inexistente discussão na ANPOCS, porém, é no interior da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) que o debate parece ganhar mais força e relevância recentemente.



Visando desenhar uma história própria e traçar uma cronologia para o ensino da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, o texto se dividirá em duas partes: a busca por uma História, que ressalta a importância de se conhecer como se dá o processo de institucionalização da disciplina no Ensino Médio brasileiro, e a busca por uma Cronologia, que descreverá fatos e acontecimentos históricos que culminaram para o atual cenário pós reforma do Ensino Médio através das perspectivas de Ileizi Luciana Fiorelli Silva; de Kelen Christina Leite *et al*; Amaury C. Moraes *et al.*; de Amurabi Oliveira e Marcelo Pinheiro Cigales.

O texto tem como público alvo a comunidade docente e discentes da Licenciatura em Ciências Sociais que ambicionam por conhecer como se dá o processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro até o presente momento.


A BUSCA POR UMA HISTÓRIA

Conforme Silva, pensar sobre movimentos e marcos ao longo da história do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil potencializa o repertório de explicações sobre a ciência/disciplina diante dos alunos da educação básica (SILVA, 2010, p.15) e para a autora:

Ter uma história, mesmo que fragmentada e intermitente, ajuda-nos a começar o debate. Ajuda-nos, ainda, a conscientizarmo-nos de nossas origens, percebendo que fazemos parte de uma história maior e que temos pontos de partida para a continuidade do processo de consolidação da disciplina nos currículos e nos projetos político-pedagógicos (SILVA, 2010, p.15).

Silva ressalta que praticasse o ensino das Ciências Sociais no Brasil desde o final do século XIX, todavia os conhecimentos das Ciências Sociais entraram nos currículos da antiga escola secundária através História, Geografia, Economia, Psicologia, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, contudo foi com a inclusão da Sociologia, no período de 1925 a 1942, que identificou-se evidências da institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade, porém Silva relembra que “foi pela dimensão do ensino que, inicialmente e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil” (SILVA, 2010, p.15).

Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil partindo da sua produção científica, não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas Escolas Normais, denominadas Escolas Secundárias. Nessa fase, produziram-se muitos manuais de Sociologia, alguns eram traduzidos da língua francesa e outros foram escritos e editados no Brasil, por pensadores e professores formados em outras áreas, mas que passaram a dedicar-se à Sociologia (SILVA, 2010).



Silva propõe que é necessário uma junção das cronologias encontradas separadas para a história das Ciências Sociais/Sociologia e para o ensino de Sociologia na escola secundária, ressaltando que, “embora tenham especificidades, momentos e ritmos por vezes diferentes, elas se cruzam e se retroalimentam das condições institucionais que lograram ao longo da história” (SILVA, 2010, p.19).

Por sua vez, Leite *et al* afirma que “os apontamentos acerca da institucionalização da disciplina constituem-se como uma breve história sobre a presença/ausência da Sociologia no ensino escolar” (LEITE *et al*, 2018, p.124), destacando avanços e desafios a ela colocados com a aprovação da obrigatoriedade no Ensino Médio a partir do Parecer CNE/CEB 38/2006 e Lei nº 11.684/2008.

Leite *et al* ressalta ainda que “a definição desse marco legal, no entanto, não fez desaparecer a resistência à sua obrigatoriedade e às disputas em torno de seu lugar no currículo do Ensino Médio” (LEITE *et al*, 2018, p.124). E de fato, em diferentes análises sobre o Ensino Médio, tanto no Brasil, quanto em diferentes países do mundo, ressalta-se a dificuldade de estabelecer consensos em torno de sua identidade e finalidades (formação geral e/ou formação para o mercado de trabalho) e em torno dos conteúdos que devem (ou não) ser incorporados no currículo da escola média.

No processo de construção das OCNs, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, seus autores se defrontaram com a seguinte situação: “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (BRASIL, 2006, p.115).

Moraes *et al* afirma que tal situação estaria relacionada com a “instabilidade” da disciplina, que dificultou “o surgimento de uma comunidade de professores, com encontros, debates, seminários, locais, regionais, nacionais, que teria possibilitado a construção de consensos em torno de conteúdos e metodologias de ensino” (MORAES *et al*, 2013, p.47).

Amaury Moraes vai mais adiante e diz que “durante muito tempo, nos cursos e nos livros sobre a História das Ciências Sociais no Brasil não havia praticamente nenhuma citação sobre a História do ensino de Sociologia nas escolas médias” (MORAES *et al*, 2013, p.45), pois este fato recebeu pouca atenção dos pesquisadores da história das Ciências Sociais, sendo que só no final da década de 80 que foram produzidos estudos sobre o tema.

Para Moraes *et al* uma “sutil lembrança” da Sociologia no Brasil ocorreu em fins do século XIX e início do século XX, no contexto do aparecimento do Positivismo no Brasil, defendido por Benjamin Constant (MORAES *et al*, 2013).

No período de 1925-1942 Moraes *et al* declara que a Sociologia foi “presente e debatida” destacando a institucionalização da disciplina na escolarização média, compondo a formação complementar do aluno como preparatória para o exame vestibular em atenção às classes mais abastadas (MORAES *et al*, 2013).

Já sobre o período entre 1942-1982 Moraes *et al* afirma que foram “40 anos de solidão”, pois a exclusão da Sociologia dos currículos escolares aconteceu antes da instalação do Regime Militar de 1964, em 1942, no Estado Novo do governo de Getúlio Vargas. E que o período pós 64 fortaleceu essa exclusão, por entender que a Sociologia defendia os ideais comunistas (MORAES *et al*, 2013).


Contudo a volta, ainda que tímida, da Sociologia acontece no período entre 1983-1996, em um determinado contexto que influenciou a concepção sobre seu papel no Ensino Médio e Moraes *et al* salienta o retorno gradativo da disciplina Sociologia num contexto histórico marcado pela redemocratização do país, no qual a tônica é a formação para o exercício da Cidadania (MORAES *et al*, 2013).

O Quadro 1, abaixo, busca sintetizar a obrigatoriedade, a facultatividade e a ausência da disciplina na educação básica desde a proposta de Rui Barbosa até a efetivação da Lei nº 11.684/2008 em 2011:

QUADRO 1- A presença da Sociologia na educação básica

Períodos	Obrigatoriedade	Facultatividade	Ausência
Proposta de Rui Barbosa/1882			X
Reforma Benjamim Constant/1890	X		
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz/1925	X		
Reforma Capanema/1942			X
Conselho Federal de Educação/1962		X	
Período Militar/1971			X
Associações e Sindicatos/1982		X	
LDB 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio/1999		X	
Conselho Nacional de Educação/ CEB - Parecer nº 38/2006	X		
Lei nº 11.684/2008	X		
Efetivação/2011	X		

Fonte: adaptado pelas autoras de LEITE *et al*, 2018.



Segundo Moraes *et al* “diferente de outras disciplinas, o ensino da Sociologia, desde o início do século XX, permeia situações que vão desde a sua obrigatoriedade até sua completa ausência no Ensino Médio” (MORAES *et al*, 2013, p.47) e esta intermitência gerou uma série de problemas para o desenvolvimento de uma discussão sobre a história do ensino da Sociologia nesse nível no Brasil, pois isso dificultou a constituição, o surgimento de uma comunidade de professores, com encontros, debates, seminários, locais, regionais, nacionais, que teria possibilitado a construção de consensos em torno de conteúdos e metodologias de ensino sobre a disciplina.

Já Oliveira e Cigales descrevem, por meio de uma análise bibliográfica, os avanços ocorridos no âmbito do ensino de Sociologia entre 2008 e 2017, período de sua obrigatoriedade e os resultados apontam para o fortalecimento da disciplina nesse nível de ensino, “ainda que a Reforma do ensino médio seja um empecilho para sua efetiva consolidação” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p.42).

A BUSCA POR UMA CRONOLOGIA

Conforme Silva (2010) a segunda metade do século XIX foi amplamente agitada pelas lutas de independência dos países latino-americanos e no Brasil e os temas do abolicionismo e da constituição da república perpassavam os debates e as reflexões políticas. Para a autora foi nessa fase, entre de 1840 a 1930, que observou-se “a busca da cientificização das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade” (SILVA, 2010, p.19).

No entanto, desde 1870, registram-se iniciativas de intelectuais no sentido de incluir a Sociologia nos cursos de Direito, de formação de militares, da escola secundária, como no caso de Rui Barbosa que nos debates sobre a reforma de ensino em 1882, propunha as disciplinas Elementos de Sociologia e direito constitucional para a escola secundária e Sociologia no lugar do Direito Natural nas faculdades de Direito, elaborando justificativas baseadas nos textos de Augusto Comte, mas a proposta não chegou a ter andamento no Parlamento (SILVA, 2010).

Para Moraes *et al*, com base nos preceitos da evolução social de Comte, a República instauraria uma sociedade baseada na ciência, e não mais nos valores religiosos próprios do regime imperial, segundo o autor “o aluno seria preparado pelos princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana” (MORAES *et al*, 2013, p.51).

Em 1890, a Reforma de Benjamim Constant, então Ministro da Guerra, instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército. Em seguida, como Ministro da Instrução

Pública, Correios e Telégrafos, ele empreendeu a chamada “Reforma Benjamim Constant” em toda a instrução pública, incluindo a Sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, tal reforma não foi efetivada, sendo completamente modificada em 1897. Nessa nova regulamentação, a Sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário (SILVA, 2010). Para Silva:

As disputas entre as explicações católicas e jurídicas versus as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas duraram várias décadas e aparecerão nos Manuais de Sociologia que proliferaram após 1925, quando a Reforma de João Luis Alves-Rocha Vaz incluiu a Sociologia nas Escolas Normais e na Escola Secundária (MEUCCI, 2000, *apud* SILVA, 2010, p.20).

Silva afirma que “o fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado” (SILVA, 2010, p.20) e o primeiro mercado a ser potencializado foi o de livros didáticos, em seguida, a criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas.

Moraes *et al* ressalta que a década de 20 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras “foi nela que ocorreram o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927)” (MORAES *et al*, 2013, p.53).


Segundo Silva, todas as medidas de reformas no ensino até 1940 ampliaram os espaços de disseminação e de institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, sendo que uma segunda fase, entre 1931 e 1941, detalhada no Quadro 2, abaixo, demonstra elementos do processo de configuração do ensino de Sociologia na Escola Secundária e no Ensino Superior:

QUADRO 2- Ensino de Sociologia na Escola Secundária e no Ensino Superior

1931	A Reforma Francisco Campos organiza o Ensino Secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.
1933	Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
1934	Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e catedrático de Sociologia.
1935	Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.
1942	A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

Fonte: adaptado pelas autoras de SILVA, 2010.

A disciplina voltou a ser formalmente excluída do currículo na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, em plena vigência do regime autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. Moraes *et al* afirma que “o objetivo dessa reforma era desvincular o ensino secundário



do ensino superior, e a Sociologia tinha mais um caráter preparatório do que formativo” (MORAES *et al*, 2013, p.55), retomando o caráter da formação humanística, moral e religiosa, perdida na Reforma de Francisco Campos, que havia efetivado um currículo de caráter científico.

Silva enfatiza que embora no período de 1942 a 1964, registra-se uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, continuaram sendo ampliados os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais (SILVA, 2010).

Em 1961, o País aprovou a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Base), Lei n. 4.024/61, que manteve o Ensino Médio dividido entre ginásial e colegial e, em 1962, o Conselho Federal de Educação publicou os currículos para o Ensino Médio. Neles constava um conjunto de disciplinas obrigatórias e um sugestivo de disciplinas optativas, e a Sociologia passou a ser componente optativo do curso colegial, conjuntamente a uma dezena de outras disciplinas que possuíam o mesmo caráter (SILVA, 2010).

Moraes *et al* relembra que no regime ditatorial de 1964 acentuou-se o esquecimento da Sociologia no ensino secundário e que “ela foi entendida como sinônimo de comunismo, que seu ensino serviria de “aliciamento político”, perturbando o regime e a sua presença seria um indicador de periculosidade para as elites” (MORAES *et al*, 2013, p.60).

Entre 1971-1982, a disciplina passou a apresentar maiores dificuldades de ser implementada, ainda que em caráter optativo, e segundo Leite *et al*, isso se deveu, basicamente, ao fato de “associarem a disciplina ao socialismo/comunismo e mesmo pela perda de criticidade na abordagem dada aos fatos políticos e/ou sociais pela introdução da disciplina obrigatória denominada OSPB (Organização Social e Política Brasileira)” (LEITE *et al*, 2018, p.125).

Moraes *et al* afirma que:

Historicamente as duas principais interferências do Estado na Educação foram a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971. Esta última, também chamada de Reforma Jarbas Passarinho, profissionalizou o ensino de 2º grau, e dentre seus objetivos estava o de qualificar trabalhadores para a crescente industrialização do país, cada vez mais diversificada em suas técnicas de produção. Acreditou-se também que, com a reforma, os egressos do 2º grau não teriam mais motivos para lutarem pela obtenção de uma profissão em nível superior caso adquirissem uma qualificação profissional (MORAES *et al*, 2013, p.60).

Leite *et al* ressalta que a partir dos anos de 1980, associações e sindicatos mobilizaram-se pela volta da disciplina ao ensino básico no País e, gradativamente, a Sociologia passou a ser




reintroduzida em alguns estados como São Paulo, Pará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (LEITE *et al*, 2018).

Em 1982 a Lei 7.044, de 18 de outubro, torna optativa para escolas a profissionalização no Ensino Médio; em 1983 a Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro; em 1984 a Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo; em 1986 a Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal; em 1989 a Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia. Também é em 1989 que é criada a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), quando surgem os primeiros Sindicatos Estaduais de Sociólogos (MORAES *et al*, 2013).

Com a LDB de 1996 (Lei 9394/96), os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser considerados fundamentais ao chamado exercício da cidadania, ainda que o texto tenha possibilitado a interpretação de que não necessariamente deveria haver uma disciplina específica, porém o próprio governo federal, por meio dos APCNs, incluía a Sociologia (LEITE *et al*, 2018).

Em 1997 a Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e em 1998 ocorre a aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; em 1999 o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política; em 2000 a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do Ensino Médio, com carga semanal de duas horas-aula no novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal; e em 2001, “o sociólogo Presidente, Fernando Henrique Cardoso, vetou a Lei do Deputado Federal Padre Roque, do PT/PR, que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas” (LEITE *et al*, 2018, p.126).

Moraes *et al* destaca que dois anos após o veto presidencial à aprovação do projeto de lei do deputado Padre Roque, o deputado Ribamar Alves, do PSB/MA, apresentou o PL 1.641/03, propondo a alteração do Art. 36 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, para tornar obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, lembrando que o projeto



recebeu voto favorável do relator, mas, em junho de 2004, um requerimento encabeçado por 51 deputados impediu a sua ida para o senado (MORAES *et al*, 2013).

No entanto a luta contra a não obrigatoriedade continuou e culminou com a vitória, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em 2006, quando se aprovou uma mudança na DCNEM, 1998. A Resolução nº 4, de 2006, da CNE, ofereceu aos sistemas duas alternativas de inclusão: nas escolas que adotam organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, os conteúdos devem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada; já para as escolas que adotam currículo estruturado por disciplina, devem ser incluídas Sociologia e Filosofia (MORAES *et al*, 2013).

A edição da referida Resolução aconteceu no contexto da elaboração das OCNs de Sociologia, a partir de trabalho envolvendo os elaboradores das OCNs, o MEC e CNE, mas apesar da determinação legal, escolas particulares e alguns Estados colocaram obstáculos para implementar a inclusão da Sociologia em seus currículos que gerou, novamente, uma quebra de expectativas, angústias e revolta, especialmente entre os profissionais afetados. Todavia, o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei do deputado Ribamar Alves (PSB-MA) (MORAES *et al*, 2013).

Silva enfatiza que em 2007 vários estados da federação questionaram essa medida junto ao CNE e aguardaram o debate antes de implementarem, foram os casos de SP e RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos. Silva também lembra que em 2007:

A SBS realiza junto com a USP o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, na Faculdade de Educação da USP e cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades. O Sinsesp e a Apeosp organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas. A UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular. A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País (SILVA, 2010, p.43).

Em 2008, diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM, o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo (Sinsesp) liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684, incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (MORAES *et al*, 2013).

Já Silva destaca que também em 2008 ocorreram eventos marcantes para a história do ensino da Sociologia no Ensino Médio no Brasil (SILVA, 2010):

- a UFRN, com o apoio da SBS realizou o 1º Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais, nos dias 18 e 19 de abril, em Natal;
- a FE-UFRJ, com o apoio do MEC e SBS, realizou o 1º Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, no Rio de Janeiro, em 19 a 21 de setembro;
- a FCS da UFG, realizou o 5º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, também em setembro.


A autora ressalta ainda que em 2009, o CNE regulamentou o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011. A SBS realizou o 1º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho na UFRJ e manteve o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual. A FCS da UFG, realizou o 6º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2009 (SILVA, 2010).

Para Oliveira e Cigales:

Tais questões são relevantes na medida em que nos possibilitam perceber o processo de consolidação deste debate na SBS, como atesta a permanência do GT ao longo das últimas edições do evento. Também na Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e na Associação Brasileira de Antropologia (ABA), existem grupos voltados para a discussão do ensino, todavia, o que diferencia o perfil deste GT na SBS é sua ênfase no ensino na educação básica (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p.47).

Os autores ressaltam também a organização do Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que passa a ocorrer nos mesmos anos que o congresso da SBS a partir de 2009, “tendencialmente sendo organizado na mesma cidade deste outro evento e em período próximo, o que tem viabilizado a participação de pesquisadores, professores e outros agentes em ambos os eventos” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p.48).

A fundação em 2012 da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e de sua revista (CABECS) também foi um ganho significativo para esta seara, uma vez que se trata de uma associação voltada exclusivamente para a discussão sobre o ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), congregando também participantes que continuam a atuar junto à SBS, ou mesmo a outras sociedades científicas como a ABA e a ABCP (OLIVEIRA; CIGALES, 2019).



Segundo Oliveira e Cigales o retorno da Sociologia ocorreu num contexto de ampliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e a inserção da Sociologia no PNLD ocorreu pela primeira vez no edital para o ano de 2012, no qual foram selecionados dois livros, no edital seguinte, referente ao ano de 2015, foram aprovados seis livros, e no terceiro edital, foram cinco (OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

Os autores destacam ainda que o livro que fora excluído de um edital para outro foi o único escrito apenas por um autor, “de modo que aparentemente as obras coletivas parecem ganhar mais espaço neste contexto” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p.52), segundo eles, “por conseguirem abarcarem de uma melhor forma a amplitude dos conteúdos que se espera de um livro de sociologia produzido em volume único para as três séries do ensino médio” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p.52), considerando que devem abarcar não apenas os conhecimentos de Sociologia, como também de Antropologia e Ciência Política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Moraes *et al* (2013) descreve a História do ensino da Sociologia no Ensino Médio brasileiro em sua obra ressaltando que os títulos “foram escolhidos para chamar a atenção para essa história em parte esquecida, tornada uma nota de rodapé” (MORAES *et al*, 2013, p.45). Por sua vez, Leite *et al* afirma que “o conjunto desses embates, o questionamento sobre o lugar da disciplina de Sociologia sempre volta ao centro da cena” (LEITE *et al*, 2018, p.124). Já Oliveira e Cigales afirmam que num curto intervalo de tempo, houve avanços galgados pelo ensino de sociologia, tais como a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação, a ampliação do PNLD para o ensino médio, o fomento de políticas educacionais para a formação de professores, com destaque para o PIBID, bem como a inserção da Sociologia na BNCC, ainda que não se tenha uma definição sobre o lugar da disciplina junto a essa reforma educacional.

Essa breve caracterização, portanto, sobre a presença/ausência do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras demarca a intermitência e, em decorrência, uma série de outros aspectos e desafios, associados a outras variáveis, como a necessidade de consolidação de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia; a legitimidade da disciplina; o currículo; os materiais didáticos; a carga horária da disciplina; além das condições de trabalho dos professores do ensino médio da rede pública.

Pois a Reforma do Ensino Médio, muito embora não desobrigue as escolas da oferta da Sociologia, permite que seus conteúdos sejam tratados apenas de modo transversal ou como objeto de estudo no interior de outras disciplinas específicas.

A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 38/2006 e Lei n. 11.684/2008) impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala de aula. No entanto, esta já era uma demanda prevista pelos proponentes da reinclusão da disciplina nos currículos da escola média anteriormente.

Essa problemática não pode ser desprezada quando intenta-se refletir sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. As definições dos currículos para o Ensino Médio retomam essas dúvidas, essas disputas e modulam as grades, hierarquizando as disciplinas, incluindo e excluindo tendo como movimento separá-las ou agrupá-las dependendo da compreensão e da força dos agentes e agências envolvidos na luta em torno do desenho curricular.

Ressalta-se que mesmo o contexto de retrocessos nas políticas educacionais deve ser compreendido como um dado importante para os pesquisadores nesta área, analisando-se a conjuntura na qual a Sociologia ganha ou perde espaço no ensino médio.


Sendo assim, o presente texto é de interesse tanto a seu público alvo, a comunidade docente e discentes da Licenciatura em Ciências Sociais que ambicionam acompanhar o processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, quanto aos que pesquisam sobre o ensino de Sociologia, aos que se dedicam à investigação sobre o Ensino Médio e mesmo à história da educação a partir desse recorte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Brasília, DF, 2008.

LEITE, Kelen Christina *et al.* **Sociologia no Ensino Médio**: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. Educação, vol. 41, núm. 1, pp. 123-134, 2018. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



MORAES, Amaury C. *et al.* **Ensino de Sociologia:** história, metodologia e conteúdos. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Nível Médio. Unidade 1. Universidade Aberta do Brasil- UAB. Cuiabá, MT. Editora Central de Texto, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O ensino de Sociologia no Brasil:** um balanço dos avanços galgados entre 2008 a 2017. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/ago 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060/27636>. Acessado em 14/05/2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil:** histórico e perspectivas. MEC, Brasília, 2010. Coleção Explorando o Ensino- Sociologia. Cood. Amaury César Moraes.

CAPÍTULO 7

DIREITO DOS JOVENS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

Marcelo Alves Pereira Eufrásio, Doutor em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Professor e Pesquisador do Centro Universitário UNIFACISA

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo refletir acerca do direito à educação dos jovens a partir da trajetória histórica da política pública de escolarização e qualificação que surgiu no Brasil, nas duas últimas décadas, particularmente a partir do processo de redemocratização, como ação governamental de garantia da cidadania. Trata-se da contextualização da política educacional que surgiu dentro das ações de afirmação do acesso ao ensino básico e visa oferecer escolarização, qualificação profissional e geração de renda para os jovens que não tiveram oportunidade de se colocar na sociedade em condições de acesso à cidadania social. Além dos desafios estruturais para sua atuação satisfatoriamente, outro elemento marcante deste estudo qualitativo, baseado numa pesquisa bibliográfica e documental, amparado pelos métodos dedutivo e histórico, é entender a trajetória de formação das políticas governamentais de escolarização e qualificação, que também carregam em si os elementos demarcam os anseios por uma política emancipatória. No entanto, fica constatado que a tentativa de superação de uma condição histórica ainda não se constitui efetivamente como “políticas de Estado”.


PALAVRAS-CHAVE: Direitos sociais, Relações de Trabalho, Política para juventude.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa situar historicamente a trajetória das políticas públicas de trabalho e qualificação profissional no Brasil, tendo como principal foco as últimas décadas, para tanto, levanta aspectos de ordem política que representaram sensíveis modificações da estrutura de planejamento das políticas de educação e qualificação no Brasil.

Está organizado em três aspectos, na primeira, será apresentado de modo panorâmico o desenvolvimento das políticas sociais no país; na segunda, será reconstituída em linhas gerais a construção das políticas de trabalho e qualificação; na terceira, nos deteremos sobre as mudanças recentes nas políticas de trabalho e qualificação nas décadas de 1980 a 2000.

Trata-se de uma análise dos desafios estruturais para sua atuação das ações políticas governamentais de garantia do direito à educação da juventude, mediante a historicidade que ajudou a compor a trajetória das políticas de educação e qualificação. Este estudo é de tipo qualitativo, baseado numa pesquisa bibliográfica e documental, com base no método de abordagem dedutivo e de procedimento histórico, com objetivo de compreender a trajetória de



formação das políticas governamentais de escolarização e qualificação, que também carregam em si os elementos demarcam os anseios por uma política emancipatória.

AS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL


As políticas públicas sociais no Brasil estão associadas ao modelo de Estado instituído historicamente. Nas últimas décadas, particularmente a partir dos anos 1970, sua constituição está marcada pela experiência do país em adotar ações de gestão pública voltadas a diferentes campos de atuação. Neste caso, as políticas públicas se constituíram em grande medida em um campo de ação que envolve as áreas da saúde, educação, idosos, mulheres, infância e juventude, desenvolvimento regional, segurança pública, trabalho, renda etc. Se entende que a política pública com fins sociais, que envolve o planejamento destinado à atuação do poder público em questões especificamente de natureza social, é uma espécie que se denomina de política social do qual é gênero as políticas públicas.

Suas ações estão voltadas a apresentar soluções por parte do Estado para as aspirações, necessidades e conflitos da sociedade. Segundo Offe (1984, p. 36-37), uma explicação para existência das políticas sociais é entender que elas nascem das necessidades do trabalho e das necessidades do capital, que se compartilham entre si, mais também participam da elaboração política dos conflitos de classe e da composição das crises do processo de acumulação. Neste caso, serviria segundo Offe (1984), para regulamentar o processo de proletarização.

No entanto, não se pode perder de vista outra corrente sociológica que aponta as políticas públicas de natureza social como sendo um campo de disputas de poder de grupos sociais, de forma que a realização dos interesses sociais ainda está por vir, mas que estas políticas consistem “[...] no estudo das relações de poder, como também da estrutura e conjuntura da vida social, dos padrões de sociabilidade e da dinâmica cultural” (MEKSENAS, 2002, p. 106).

Lembra Pedro Demo (1996, p. 17) analisando os principais traços das políticas sociais, com relação aos aspectos econômicos e sociais, que nem todas as políticas econômicas são sociais porque algumas provocam as desigualdades através da concentração de renda. Neste sentido, esclarece que as políticas sociais devem privilegiar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho ou na capacidade de produção, ou seja, nesta esfera pública deve haver a conquista da participação que assegure a emancipação das pessoas.

Neste caso, é possível afirmar que:




Política social significa o esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais, quando entendida como proposta do Estado. Olhada do ponto de vista dos interessados é a conquista da autopromoção. Embora esta delimitação possa sempre ser questionada, expressa o reconhecimento de que a viabilidade de uma sociedade depende da capacidade de reduzir suas desigualdades sociais a níveis considerados toleráveis pela maioria. Mesmo reconhecendo que a desigualdade seja problema estrutural, no sentido de que faz parte inevitável da composição de qualquer grupo humano, o fenômeno fundamental da política social é o impacto redistributivo e autopromotor. Ou seja, não se considera social aquela política que não chega a tocar o espectro das desigualdades sociais, reduzindo-as (DEMO, 1996, p. 6).

A autopromoção vem a significar a possibilidade de que as políticas sociais têm de planejamento e execução das atividades que dizem respeito aos interesses da coletividade. Esse planejamento e atuação política estão diretamente associados à esfera de atuação do Estado nos diversos campos da vida social.

Historicamente vários planos governamentais, no país, se sucederam como discurso oficial voltado as questões sociais, no entanto, conforme lembra Amélia Cohn (2000), no caso brasileiro a questão social aparece em uma vasta literatura e no imaginário nacional como sendo associada a problemas sociais, que podem ser resolvidos a partir de um processo de construção da cidadania, equacionado graças a programas e políticas sociais. Nas primeiras décadas do século XX, a questão social se volta a um fenômeno excepcional que demanda algumas ações pontuais do Estado, porém as principais iniciativas remetem às responsabilidades que são atribuídas a filantropia. Neste sentido, a realidade que perpassa a questão social no Brasil era direcionada aos problemas de pobreza e criminalidade que ameaçavam a ordem pública e os bons costumes, dada a situação em que se encontravam algumas camadas da população às atividades de assistência voltava-se ao socorro via filantropia que era de interesse da esfera privada.

Ao discorrer acerca das políticas sociais no Brasil, o sociólogo Pedro Demo (1996) propõe que estas sejam entendidas sob dois ângulos de interesses na implantação e desenvolvimento de ações sociais. Do ponto de vista do Estado, política social significa o esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais, e pelo olhar da sociedade civil, trata-se de uma conquista da autopromoção. Neste contexto, o objetivo fundamental da política social é seu impacto redistributivo e autopromotor, que se expressa na redistribuição de renda e na redistribuição do poder³.

³ Ressalta Demo (1996) que além das políticas governamentais com objetivos sociais, há também políticas sociais que não são estatais e sim oriundas da sociedade civil (política sindical, defesa da cidadania etc.).



Evidentemente que ao longo da história recente do país o que tivemos foram políticas sociais que não visavam instituir práticas redistributivas, mas medidas que se esvaziavam em assistencialismo, demagogia e clientelismo compensatório não criavam a viabilidade política de uma sociedade propensa a reduzir suas desigualdades sociais em níveis consideráveis, sobremaneira a eficácia destas ações políticas só é possível a partir da participação política da sociedade civil junto com os organismos governamentais, já que “o eixo político da política social centra-se no fenômeno da participação” (DEMO, 1996, p. 12).

A concretização das políticas sociais no Brasil é resultado da mobilização e participação dos indivíduos esforçando-se pelo planejamento conjunto com o Estado, que tem em vista a criação de medidas governamentais e gerenciais de conquista e autopromoção em detrimento das desigualdades sociais. Ao lado deste desafio político encontra-se um problema estrutural que insurge com a concentração de renda, mas que ao inseri-lo no processo político, sobretudo por parte do trabalhador (em suas diferentes formas atuais, principalmente diante das imposições que se avizinham com a informalidade e a flexibilização econômica), pode criar um relativo equilíbrio entre capital e trabalho permeadas pelas condições objetivas positivas, principalmente ao propor soluções subjetivas, de natureza puramente política.

Neste sentido, destaca Demo (1996, p. 8) aponta as políticas sociais:

Para mudanças sociais são fundamentais condições objetivas e subjetivas favoráveis, podendo predominar uma e outra, de acordo com o momento histórico. A política social participativa busca resgatar a problemática das condições subjetivas, no sentido da importância da organização política, dentro de estruturas dadas, quer dizer, sem secularizar a questão da base objetiva material. A questão da desigualdade social é vista neste quadro teórico. É um fenômeno histórico-estrutural típico. Primeiro, porque é dialético, provindo sua dinâmica precisamente da unidade de contrários. Segundo, porque é estrutural, no sentido de que faz parte de qualquer grupo humano; o social é praticamente sinônimo de desigual. Como forma social, não muda na história, como não muda a centralidade das necessidades econômicas. Terceiro, porque é histórico, no sentido de que está na raiz das relações sociais, a partir dos desiguais, desde que se organizem politicamente. Daí, a história não apenas acontece objetivamente, mas pode ser empurrada subjetivamente.

A constituição dos espaços públicos de emancipação é evidenciada por soluções subjetivas, logo o motor das mudanças estruturais acaba sendo a participação nas deliberações de natureza social, fazendo com que esse fenômeno seja entendido como um processo contínuo, cujo sentido último dessas ações se materializa nas políticas sociais que devem ser entendidas como políticas públicas, em sua grande maioria são de iniciativa da sociedade civil, mesmo que por vezes não representem os interesses do Estado (DEMO, 1996). Dialeticamente as políticas sociais devem ter um sentido histórico que resgata o sentido da emancipação, cuja essência não pode ser perdida na abordagem das políticas sociais contemporâneas, que é entendê-las



finalmente, como a passagem de um estágio de dominação, que depois, de conquistado o espaço político, se torna participação.


AS POLÍTICAS DE TRABALHO E QUALIFICAÇÃO

As políticas de trabalho e qualificação, também chamadas de políticas de emprego, são medidas de proteção social que devido a sua complexidade e extensão são acompanhadas de imprecisão conceitual. Trata-se de medidas políticas originadas no contexto dos países desenvolvidos no período da pós-Segunda Guerra, quando se assistia uma forte intervenção estatal nas questões ligadas à assistência social. É preciso considerar que “todas as políticas públicas, econômicas e sociais têm sempre importantes repercussões sobre a dinâmica do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 109).

Neste caso, as políticas governamentais funcionam em sintonia com as políticas econômicas que estão associadas à garantia do pleno emprego, assim também como as que estão integradas às políticas sociais, por exemplo, garantidoras da Previdência Social. Em outras ocasiões as políticas públicas podem estar diretamente ligadas em ambos os espaços políticos. Este processo em que se direcionam as políticas públicas de emprego demonstra que sua criação e funcionalidade estão historicamente relacionadas ao contexto macroeconômico, em cada momento histórico e em cada país, como realidades distintas.

As políticas públicas tiveram suas primeiras iniciativas trazidas com o desenvolvimento do capitalismo, na fase industrial entre o final do século XIX e início do século XX, quando os países industrializados a partir de seguros sociais procuravam assistir os trabalhadores em problemas como acidentes de trabalho, doenças, invalidez e desemprego. O Estado atuou por meio da construção de obras públicas, como saída para enfrentamento ao problema do desemprego, além disso, apareceram formas de regulação das relações de trabalho, por meio de algumas medidas como a proibição do trabalho infantil, redução das jornadas de trabalho etc. (OLIVEIRA, 2008).

Nas primeiras décadas do século XX é que se evidencia uma maior intensificação de políticas de emprego, principalmente influenciados pelos altos índices de desemprego provocados pelo *crack* da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que atingiu o mundo capitalista. As medidas voltadas aos serviços públicos de emprego que tratam da intermediação entre mercado de trabalho e qualificação profissional aparecem significativamente no período após a Segunda Guerra Mundial, graças a um contexto fortemente influenciado pelo crescimento econômico e por medidas políticas de desenvolvimento, a exemplo das ações




governamentais de Franklin Roosevelt por intermédio do *New Deal*, nos Estados Unidos. Essa política influenciada pelo keynianismo, baseado na intervenção do Estado na economia, representou um amplo processo de ampliação da produção e do controle de preços industriais e agrícolas, além de um programa de obras públicas que visava recuperar o setor industrial e a geração de empregos.

Para Lipietz (1991), o capitalismo nos moldes fordistas encontrava ampla estabilidade quando a partir deste período as políticas de emprego procuravam enfrentar o desemprego por meio da articulação entre sistemas de relações de trabalho e as políticas de bem-estar social. Os serviços públicos de prestação gratuita de emprego passaram a basear-se em atividades de organização e orientação do encaminhamento ao emprego inspirados na Convenção 88 da OIT, de 1948, o que trouxe significativos resultados, principalmente para geração de empregos e orientação profissional para diferentes camadas, inclusive para o público juvenil.

Este processo só foi alterado no final da década de 1970 a partir da crise econômica que se deflagrou no mundo capitalista e que atingiu sobremaneira o sistema produtivo, gerando desemprego e precarização nas relações de trabalho. Um contexto marcado por um endividamento crescente, influenciado pelo crescimento de mecanismos de proteção aos desempregados, como, por exemplo, o seguro desemprego, sem que tenham se gerado receitas públicas frente o crescimento dos benefícios, o que alimentou a crise econômica.

Para enfrentar a problemática do desemprego que surgiu com a crise no modelo do *Welfare State*, os governos países centrais entre eles, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá adotaram medidas de orientação liberal, como, por exemplo, uma forte pressão sobre os sistemas de proteção social, criando uma reorientação dos investimentos sociais e de seus objetivos até então voltados a atingir toda população carente. Além disso, houve a flexibilização do mercado de trabalho, tornando a economia bastante competitiva, por outro lado, a solução que tem aparecido para enfrentar o desemprego tem sido a precarização das relações de trabalho. Este processo tem alimentado o processo produtivo e a competitividade, redução e a racionalização dos custos, que facilitam a atuação das empresas privadas, mais também aparecem sobre diferentes condições à fragilização da proteção ao trabalhador, já que para manter as condições saudáveis para o funcionamento da economia liberal a proteção ao emprego é sacrificada por meio da precarização e flexibilização das relações de trabalho (OLIVEIRA, 2008; AQUINO, 2008; GARRIDO, 2006).



Como consequência aparece formas distintas de insegurança no emprego, criado pelas estratégias das empresas a partir de medidas como contratos temporários, trabalho informal etc. para assegurar a flexibilização do trabalho.

Desse modo, salienta-se que:

La contratación temporal, que es una de las estrategias de flexibilidad más utilizadas por las empresas, ha sido fomentada por los gobiernos de mayor parte de los países occidentales, que han ido creando a lo largo de estos años un contexto normativo propicio para la introducción de esta forma de flexibilidad. (GARRIDO, 2006, p. 26-27).

As políticas sociais que serão implementadas a partir deste contexto movido pela flexibilização das relações de trabalho, foram direcionadas para medidas de proteção social, como assistência ao desemprego. Neste caso, nos anos 1980 e 1990 as políticas públicas de emprego passaram a oferecer a orientação e profissionalização aos jovens e adultos, além de serviços de acompanhamento de mão-de-obra, programas de orientação e acompanhamento de associações e cooperativas etc. Essas medidas que antes eram gerenciadas por políticas econômicas promovidas pelos Estados, passaram a ficar sob responsabilidade das políticas sociais e supervisão de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Segundo Oliveira (2008), predomina com o enfraquecimento do modelo do bem estar social na Europa e EUA, o Estado que não propõe assegurar o emprego, já que sobressai a idéia de “empregabilidade”, ou seja, aos governos nacionais e suas políticas econômicas locais é pertinente ofertar serviços orientados para as necessidades individuais que se voltam puramente para qualificação. Salienta o autor, esta orientação política liberal, segue o modelo empresarial de gestão dos sistemas públicos de emprego, baseado no discurso da igualdade de oportunidades que se traduz em gestão de resultados, terceirização de serviços públicos, qualificação do desempregado como um pretense empreendedor.

Neste caso, lembra Dedecca (*et al.* 2007) que estes sistemas de emprego que apareceram nas últimas décadas, estão em expansão e que atualmente eles estão situados entre o paradigma na flexibilidade e da resistência à precarização do mercado de trabalho.

No caso brasileiro as políticas públicas de emprego foram inseridas mais tardiamente, principalmente sob a condição do capitalismo periférico, que produziu um contexto bastante precário, principalmente em função do passado subdesenvolvido e também pelas contradições existentes entre trabalhadores rurais e urbanos, qualificados e não-qualificados, assalariados, formais e informais, o que acaba refletindo diretamente em aspectos da dinâmica do mercado de trabalho.

Conforme acentua Oliveira (2008, p. 107):


A experiência brasileira com políticas públicas orientadas mais diretamente ao tema do emprego é tardia, se comparada àquela dos países centrais. É recente também a experiência do país com a adoção de formas mais participativas de gestão pública, não só na área do trabalho e emprego, mas também nos campos da saúde, educação, criança e adolescente, desenvolvimento rural, entre outros.

No Brasil essas políticas foram inseridas mais recentemente, dentro de um contexto marcado pela industrialização tardia, com assalariamento e institucionalização da proteção social perpassado pelo capitalismo nos moldes periféricos. Além do que as desigualdades regionais e de trabalhadores rurais e urbanos intensificaram um processo ainda mais desigual das condições de acesso ao trabalho nas diferentes regiões do território nacional.

O país entrara de forma tardia no processo produtivo *taylorista-fordista*⁴ no final da década de 1950 a partir das indústrias de base (automobilísticas e eletroeletrônicas). Logo, as políticas de trabalho e renda são entendidas como medidas político-governamentais, por vezes, articuladas com a iniciativa privada, que tem por objetivo oferecer condições de acesso do trabalhador ao primeiro emprego ou a permanecer no mercado de trabalho. Para isso são criadas ações voltadas à garantia da geração de renda, a partir dos encargos sociais, políticas de qualificação e profissionalização, que se desenvolveram gradativamente desde o início do século XX.

As primeiras medidas de proteção ao trabalhador foram adotadas a partir das seguintes ações políticas: a lei de proteção contra o acidentando, datada de 1919; a instituição das caixas de aposentadoria e pensão, em 1923; a criação do seguro contra a doença, de 1927, no Estado Novo em termos político-legais e acompanhando a ampliação do mercado de trabalho, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930; a lei de sindicalização, em 1931, além da criação da carteira profissional e a regulamentação da jornada de trabalho de 8 horas, em 1932, da lei de assistência e previdência social em 1934, e, a Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943. Essas ações políticas em caracterizadas por sua forte dualidade, ou seja, ao mesmo tempo em que representam conquistas significativas de proteção do trabalhador, também significaram o controle autoritário do Estado.

⁴ Conforme já mencionado alhures, processos de acumulação em casos semelhantes ao brasileiro foram denominados de “fordismo periférico” (LIPIETZ, 1991). Um modelo perpassado por intensos contrastes entre o moderno e o tradicional, onde o mercado de trabalho nacional é marcado historicamente pela dualidade, heterogeneidade e flexibilização (OLIVEIRA, 2008; 2010).



No Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, teve como medidas políticas assumidas na época um forte controle das atividades sindicais e de mobilização trabalhista. As relações produtivas foram caracterizadas como fazendo parte da substituição de importações dentro da lógica estadista e desenvolvimentista da época, conforme destaca Diniz (1997). Neste contexto, graças ao desenvolvimento econômico e industrial os grandes centros urbanos recebem um significativo contingente de trabalhadores para se inserirem no mercado de trabalho urbano, ao mesmo tempo em que as altas taxas de produtividade econômica favoreceram a absorção de uma parcela significativa dos trabalhadores na População Economicamente Ativa – PEA, principalmente inseridos nas industriais e no setor de serviços e no aparelho estatal.


Seguindo a tendência intervencionista os modelos políticos ditatoriais que são inaugurados na década de 1930 com seu estilo paternalista, procuraram conceder vantagens aos trabalhadores, advindos da legislação trabalhista, no entanto, manteve um determinado controle sobre suas ações políticas quando instituiu a lei trabalhista e do sindicato, essa última de 1941, que determinava entre outras coisas, transformar o sindicato em colaborador do Estado, disciplinar o trabalho, considerado com mero fator de produção no intuito de evitar a luta de classes usando o sindicato como intermediário entre o capital e o trabalho.

Como medida impactante do processo de qualificação profissional, implantado no contexto da industrialização brasileira, foi criado o SENAI (Sistema Nacional da Indústria)⁵ e o SENAC (Serviço Social do Comércio), na década de 1940, que vieram a compor o “Sistema S” (representado pelo SENAI, SENAC, SESC, SESI, SENAT, SENAR, SEST e SEBRAE).

Lembra Oliveira *et. al.* (2010, p. 26-27) “No que se refere à *qualificação profissional* empreendida como resposta às demandas suscitadas por tal processo, a iniciativa marcante foi a instituição do “Sistema S”, a partir da década de 1940. Constituído em paralelo ao sistema público, o Sistema S foi destinado à gestão dos organismos sindicais patronais, mas custeado com recursos públicos”.

Parafrazeando Erickson (1979), é possível afirmar que o modelo intervencionista e keynesiano varguista determinaram as linhas principais do padrão atual de formalização das

⁵ Para Manfredi (2002, p. 183), o SENAI representa a “maior rede de Educação Profissional formadora de força de trabalho para os diferentes setores empresariais, notadamente para as empresas do setor industrial, em seus diferentes ramos”.




relações de trabalho, das políticas de proteção social e da participação dos trabalhadores no processo político nacional.

A criação de mecanismos educacionais como o Serviço Nacional da Indústria – SENAI, e a criação das Escolas Técnicas Federais, têm por objetivo oferecer aprendizagem aos jovens que pretendiam adentrar no mercado de trabalho com uma formação voltada ao setor industrial ou de construção civil. Com essas medidas governamentais de modernização da política e economia brasileira os sindicatos passaram a sofrer menos retaliações por parte do governo, no entanto, ainda não representava um número expressivo de mobilização política, fato que se caracterizou no contexto da sucessão de governantes, Gaspar Dutra (1946-1951)⁶; segunda fase de Getúlio Vargas (1951-1954); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

O período ditatorial advindo do regime militar (1964-1984) é marcado por um forte controle das reivindicações sociais, principalmente com a retomada ainda mais incisiva do controle dos sindicatos, o que somado a política de aproximação ao capital estrangeiro influenciou uma série de reformas fiscal, administrativa e tributária inseridas numa sociedade que retoma os valores corporativos do período varguista. Esse modelo autoritário e burocrático de Estado proporcionou uma situação de maior exclusão social, intensificando os fluxos migratórios para as regiões metropolitanas devido à falta de infraestrutura e de promoção humana nas regiões do Norte e Nordeste, fazendo com que o processo de favelização se desenvolvesse de forma dramática nas últimas décadas. No âmbito das relações de trabalho, o regime militar marcado pelo corporativismo entre governo e empresariado, fiscalização acirrada aos sindicatos, com uma estrutura sindical vertical dependente do Estado, ausência de livre contratação e negociação entre as partes, proteção social vinculada à relação formal de trabalho etc.

Essas medidas políticas do período ditatorial proporcionaram uma situação de subsunção dos trabalhadores, ao impor o controle das ações de mobilização e reivindicação social, intensificadas ainda mais com corporativismo presente nas relações de capital e trabalho, inseridos no contexto de indefinição das relações de trabalho. Ao incorporar a estrutura estadista e desenvolvimentista a partir do capitalismo industrial, os governos que se sucederam no

⁶ Com a Constituição de 1946 já se consagrava a assistência ao desempregado como um direito dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que se criava um seguro para o trabalhador que se encontrava desempregado.



cenário político brasileiro até meados da década de 1980, afirmaram o intervencionismo nos sindicatos e nas ações dos trabalhadores, no sentido de controlar qualquer medida reivindicatória e emancipatória.

Como medidas operadas durante o regime militar, estão políticas intervencionistas no sentido de flexibilizar o processo de demissão do trabalhador. Como reflexo disso em 1963 foi criado o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra – PIPMO⁷, que era vinculado ao Ministério da Educação e foi transferido em 1974 para a administração do Ministério do Trabalho. Num primeiro momento era um fundo de apoio beneficiário ao trabalhador que tinha sido demitido sem justa causa ou se caso a empresa tivesse fechado, no entanto, só teve duração de um ano, no segundo momento já na década de 1970, passou a desenvolver atividades voltadas à qualificação, especialização e aperfeiçoamento profissional (AZEVEDO, 1998; BORGES, 2003).


Em 1966 foram criados o Instituto Nacional de Previdência Social – INPS e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, este último tinha por objetivo assegurar ao trabalhador demitido por categoria, em empresas que tivessem demitido em média 50 empregados em um período de 60 dias, serem assistidos pelo benefício ao passo que lhe era garantido o benefício de um salário mínimo por ano para os que tivessem recebido até dois salários mínimos mensais até o ano anterior (AZEVEDO, 1998).

No entanto, em virtude dos baixos recursos para sua manutenção aquele programa passou a restringir a sua cobertura, concedendo seus benefícios apenas aos trabalhadores desempregados tendo como objetivo, por exemplo, flexibilizar o processo de demissão, já que a legislação daquela época impunha severas sanções aos empregadores que fizessem demissões sem justa causa. Com o FGTS houve o estímulo a instabilidade e rotatividade do trabalho, porque os empregadores não estavam mais obrigados a pagar altas indenizações aos trabalhadores demitidos⁸.

Na década de 1970 foram criados o Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), o primeiro destinado ao trabalhador

⁷ Além de instituído o Programa de Intensivo de Preparação da Mão de Obra – PIPMO, em 1965 foi criado também o Cadastro de Admissões e Dispensas de Empregados e o Fundo de Assistência ao Desempregado.

⁸ Na década de 1980 este processo representou uma intensa instabilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho, o que incrementava ainda mais os índices de desemprego.



da iniciativa privada, o segundo para o servidor público. Ambos tinham por objetivo a formação de um patrimônio e estímulo à poupança interna do trabalhador. Em 1975, observando a Convenção 88 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, foi criado o Sistema Nacional de Emprego (SINE) com o objetivo de promover o serviço de intermediação entre o trabalhador, a orientação profissional, a qualificação profissional e a divulgação de informações sobre o mercado de trabalho (AZEVEDO, 1998).

Esses mecanismos de atendimento assistencial ao trabalhador, todavia não foram eficazes o suficiente em virtude da deficiência destes instrumentos, principalmente porque no período dos anos 1980, o país sofreu com uma forte crise econômica que afetou diretamente os mecanismos político-sociais, principalmente associados à geração de trabalho e renda. Como resultado destes acontecimentos o governo instituiu em 1986 o seguro desemprego, que tem por finalidade oferecer garantia assistencial financeira em caráter temporário ao trabalhador desempregado em virtude de sua dispensa sem justa causa ou paralizado total ou parcialmente nas empresas.

Com a criação do Sistema Nacional de Emprego – SINE em 1975 há um salto nas políticas de emprego no Brasil, principalmente porque este tem por meta intermediar a mão de obra com os setores empregatícios, além de oferecer orientação e qualificação profissional. No entanto, se há uma expansão e articulação entre algumas medidas de trabalho e renda entre o período de 1975 a 1982, a partir da institucionalização de medidas de cunho intervencionista e protetivo por parte do governo, no período que segue entre 1983 a 1993, há o incremento de medidas de desarticulação das ações políticas, influenciado pelas mudanças no plano econômico e um considerável número de trabalhadores sendo expulsos do mercado de trabalho.

A economia brasileira na década de 1980 se encontra em recessão e se intensifica o processo de redemocratização, o que impede a continuidade de projetos construídos anteriormente. Porém, surgiram outras medidas de proteção ao trabalhador, como, por exemplo, a criação do seguro desemprego em 1986, mais tarde reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Naquele contexto, novas atribuições foram outorgadas ao Serviço Nacional do Emprego – SINE, como de recolocação do trabalhador desemprego, de modo especial, aqueles assistidos pelo seguro desemprego. Assim também como a institucionalização dada pela Constituição de 1988 às fontes financiadoras do seguro desemprego que passariam a ser financiado pelo Programa de Integração Social – PIS e pelo Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP (SANTOS, 2006; OLIVEIRA, 2008).

AS MUDANÇAS NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO NAS POLÍTICAS DE TRABALHO E QUALIFICAÇÃO

Com o processo de abertura política no final da década de 1980, o cenário brasileiro apresenta uma plataforma legalista de garantia de direitos fundamentais, particularmente voltados à proteção social e efetivação dos espaços de deliberação política. Com a garantia constitucional dada em 1988 a partir da carta magna, especialmente a tutela dos direitos fundamentais (artigos 5º e 6º da Constituição Federal), os cidadãos passaram à condição de sujeitos de direitos, especialmente no tocante aos direitos sociais, com a introdução da licença paternidade; abano de férias; fixação do salário mínimo como referencial das aposentadorias e pensões etc.


Naquele momento o cenário democrático se mostrava promotor de importantes ações participativas a partir da regulamentação dada por leis especiais às ações de intervenção da sociedade civil a partir do planejamento, execução e fiscalização das políticas públicas.

Lembra Maria da Gloria Gohn (2001, p. 50; 54):

A participação dos indivíduos nos processos de elaboração de estratégias e de tomada de decisão só irá aparecer na década de 1980 [...]. A idéia básica presente nas políticas de participação popular nos anos 1980 era de que elas deveriam ser incorporadas ao planejamento administrativo, desde que se considerasse o planejamento de forma diversa da que predominou nos anos 1970, ou seja, que ele não se realiza de cima para baixo nem de fora para dentro. Não se tratava, também, de estimular meros debates. O planejamento participativo era um processo de relação entre o governo e a comunidade.

A década de 1980 foi marcada pela intervenção do Estado nas ações de proteção do trabalhador, principalmente no período em que se assistiu grande recessão econômica e elevação das taxas de desemprego, que resultou em intensos debates políticos sobre o papel do Estado na criação e execução de políticas públicas de emprego, que teve como resultado a criação do seguro-desemprego em 1986. No entanto, no final da década e nos anos 1990 com cenário de redemocratização, se assiste a participação de alguns setores da sociedade civil na concretização de reivindicações sociais, ao tempo em que aparecem no cenário nacional os conselhos gestores, as ONGs e o terceiro setor como canais de lutas e participação social.

Segundo Gohn (2001) a participação passa a ser periódica e planejada em formulações e implementações das políticas públicas, portanto, não será apenas a sociedade civil a grande dinamizadora dos canais de participação, mas também as políticas públicas. Ao passo que neste mesmo período o Brasil passa por um processo de desregulamentação econômica e abertura do mercado aos capitais internacionais, o que leva o mercado de trabalho a se desestruturar através



de índices de desemprego alarmantes, o que intensifica o setor informal e a precarização das formas de trabalho. Naquele período, o Estado brasileiro perde sua capacidade de investimento, graças à crise da dívida externa e dos gastos públicos (ALVES, 1999; DEDECCA, 2007; KREIN, 2007).

A elevação dos índices de desemprego nos anos 90 foi acentuada, depois que a década passada sofreu forte estagnação econômica representado pela queda da renda *per capita* dos brasileiros, além das transformações tecnológicas e organizacionais. Esse processo acabou refletindo também a tendência da economia mundial e as mudanças que o Brasil passou nesta última década. Segundo Lima e Araújo (2008), contribuiu para o aumento do desemprego e para instituição do modelo de políticas de emprego no Brasil, o aumento da integração competitiva mundial e a aceleração tecnológica em nível internacional e em nível nacional, a abertura comercial brasileira e o preço das políticas macroeconômicas para manter a estabilidade monetária a partir de 1998. Este processo incrementou o índice de desemprego e a criação de postos de emprego de baixa qualidade, geralmente associados à informalidade e a pobreza.

No cenário da década de 1990 com o modelo de “Estado mínimo” com base no neoliberalismo, a indeterminação do mercado volátil, da livre negociação e da ausência do Estado nas questões econômicas colocou as relações de trabalho numa situação de maior fragilidade social. O contingente de trabalhadores desempregados, subempregados e em condições de informalidade representa grupos do exército industrial de reserva ou superpopulação relativa excedente conforme destacou Marx (1996).

Neste período, com o advento do Plano Real (1993-1994), acompanhado da abertura comercial e das políticas macroeconômicas que visavam inserir o país no mercado internacional, se teve como resultado uma maior incapacidade do Governo nas políticas de geração de empregos pela economia. Como saída para a problemática do desemprego foram criadas políticas de geração de emprego e renda voltadas a regulamentação das políticas públicas de emprego foi criado em 1990 o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, que teve como propósito financiar o seguro desemprego e ampliar o raio de discussão em torno das ações voltadas a proteção do trabalhador. Além do FAT foi criado no intuito de propor as negociações sobre aquela política, o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT, que tinham representantes dos trabalhadores, do governo e do empresariado, a partir daquela nova sistemática o financiamento se dava a partir da lucratividade e faturamento das empresas. Em 1994, a CODEFAT passou a assistir a criação de comissões e conselhos

estaduais e municipais de política de trabalho, emprego e geração de renda, tendo por objetivo deliberar e executar medidas destinadas a políticas de emprego.


Ressalta Lima (2011, p. 92-93) que:

[...] um conjunto amplo de programas de geração de emprego e renda é instituído, todos financiados pelo FAT. Tais programas compreendem: a) o sistema PROGER, que inclui Proger Urbano (Pessoa Jurídica e Pessoa Física/setor informal), Proger Rural e PRONAF; b) PROEMPREGO, PROTRABALHO, PCPP (Programa de Crédito Produtivo Popular), e a linha de apoio da FINEP – dirigida a ações modernizadoras (indução de inovações, reestruturação produtiva, educação para a competitividade, melhoria de qualidade de produtos e serviços, capacitação e desenvolvimento tecnológico), além do FAT Habitação – que destina recursos para financiamento de compra de imóveis por camadas das classes médias. Todos esses programas têm como objetivo apoiar ações de geração de emprego e renda, mediante oferta de linhas especiais de crédito, sendo um objetivo estratégico alcançar setores que usualmente têm pouco ou nenhum acesso ao sistema financeiro (PROGER, PRONAF e PCPP). Tais segmentos-alvo compreendem: pequenas e microempresas, cooperativas, formas associativas de produção e iniciativas de produção próprias da economia informal, além de profissionais liberais, recém-formados, trabalhadores autônomos, prestadores de serviço em geral e artesãos – Proger Urbano; pequenos e mini produtores rurais, inclusive atividades de pesca, extrativa vegetal e de aquicultura – Proger Rural; o PRONAF visa o agricultor e sua família, inclusive os assentados da reforma agrária. O PROEMPREGO (I, II e III) é dirigido a “setores estratégicos”, cobrindo “transporte coletivo de massa, saneamento ambiental, infraestrutura turística, infra-estrutura voltada para a melhoria da competitividade do País e revitalização de sub-setores industriais em regiões com problemas de desemprego”, além de “saúde, educação, melhoria da administração tributária municipal e ‘projetos multissetoriais integrados’, comércio e serviços, energia, telecomunicações, infra-estrutura viária e construção naval, pequenas e médias empresas, segmento de exportações”.

Como característica marcante da década de 1990 as políticas de trabalho passam a ter caráter descentralizador e financiado pelos agentes financeiros estatais (Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Caixa Econômica Federal e BNDES), envolvendo diferentes instâncias em âmbito federal, estadual e municipal, bem como entidades privadas, visando discutir e executar ações de políticas de emprego. Esse período é marcado pela influência do Banco Mundial, o BID, a UNESCO e a OIT para que o governo brasileiro procure empreender novas ações para a questão da qualificação profissional, que pudesse, segundo documento do DIEESE (2001) desvincular as questões relacionadas à geração de emprego das políticas macroeconômicas, marcadas pela seletividade na abertura comercial e na dependência financeira externa, tendo o governo como atribuição apenas as medidas em caráter reativo, ou seja, visando corrigir as distorções que se apresentam no mercado de trabalho.

Segundo Oliveira (2007, p. 27),

Na referida década, em particular, as políticas públicas de emprego resultaram (contraditoriamente e em processo), de um lado, das possibilidades institucionais derivadas da Constituição de 1988 e, de outro, da adoção da orientação de índole liberalizante na condução do país. O novo cenário teve uma relação direta com a constituição do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e com a criação do Conselho




Deliberativo do FAT – CODEFAT. As políticas públicas de emprego, que foram formuladas de maneira mais sistêmica a partir do início da década de 1990, tiveram um caráter fundamentalmente *reativo*, diante do quadro de crise estrutural do emprego e como contraface da opção por uma política macroeconômica orientada prioritariamente para a estabilização monetário-fiscal. Desenvolveram-se paralelamente ao tratamento dado pelo próprio governo à normatização das relações de trabalho, esta marcada, de um lado, conforme já tratamos, por sucessivas iniciativas no sentido da *flexibilização* e, de outro lado, por um esforço sistemático de desqualificação da proposição, apresentada pelas centrais sindicais, no sentido da constituição, no país, de um “sistema democrático de relações de trabalho”. Tais políticas resultaram de um processo contraditório, marcado, tanto por um claro esforço de desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais, como por um diverso e difuso movimento, por parte da sociedade civil organizada, visando ampliar a participação quanto à formulação e gestão das políticas públicas.

Essas medidas implantadas no período em estudo apontam para um processo contraditório, já que as políticas sociais de trabalho estão sendo desenvolvidas entre a desresponsabilidade do Estado em assumir seu compromisso político-social a partir de medidas voltadas à flexibilização, e, por outro lado, a intervenção da sociedade civil cobrando a solidez das políticas sociais. Em 1995, seguindo essa tendência, foi criado com o financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, o Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR⁹ na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, junto ao Ministério do Trabalho¹⁰ através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Aquele plano já fazia parte das mudanças implantadas pelo Governo Federal, através do Ministério do Trabalho no sentido de reformular as atividades direcionadas às políticas públicas de emprego. O PLANFOR tinha por objetivo ofertar educação profissional¹¹, principalmente aos

⁹ Segundo Barros (2011) “O Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), desenvolvido pela Secretaria de Formação Profissional (Sefor) do Ministério do Trabalho e Emprego, consiste no mais audacioso e bem articulado programa de qualificação profissional já desenvolvido no país. É um dos cinco pilares da política nacional de emprego, que tem como principais instrumentos: a) a intermediação da mão-de-obra; b) o Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger); c) o Planfor; d) o seguro-desemprego; e e) os empréstimos do BNDES, que também se beneficiam dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)”.

¹⁰ Durante o governo do presidente Lula e na gestão de Dilma Rousseff, passou a ser intitulado Ministério do Trabalho e Emprego - MTE.

¹¹ Segundo Oliveira (2007, p. 151): “A reforma do ensino técnico, operada em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, através do Decreto Lei 2208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional no país, tornando mais enfática a separação entre formação geral e formação tecnológico profissionalizante. Além da educação tecnológica e da educação técnica, o novo modelo prevê a educação profissional básica - voltada, sobretudo, aos desescolarizados e desempregados -, que passou a ser operacionalizada fundamentalmente através do PLANFOR”.




desempregados, trabalhadores formais e informais, micro e pequenos produtores urbanos e rurais, jovens desempregados e em situação de risco social, mulheres etc. Essa medida de qualificação profissional já teria se iniciado em 1993 a partir da intervenção do Sistema Nacional de Emprego – SINE, mas só ganhou abrangência com o PLANFOR.

Uma política que como o PLANFOR tem estratégias de trabalho bem definidas, desse modo:

A população-alvo do PLANFOR é constituída pelos seguintes segmentos: **grupos vulneráveis** e outros grupos sociais que devem ser alcançados no contexto de estratégias de “desenvolvimento sustentável”. No que se refere ao primeiro grupo, o PLANFOR prioriza um mínimo 80% dos recursos e 90% das vagas para quatro categorias: **pessoas desocupadas** (inclusive novos entrantes no mercado de trabalho – primeiro emprego); pessoas em **risco de desocupação permanente ou conjuntural** (inclusive trabalhadores da administração pública e trabalhadores domésticos); **empreendedores/as urbanos/rurais**; pessoas **autônomas, cooperadas, autogeridas**. Além disso, 10% das vagas e 16% dos recursos são destinados à qualificação de outros grupos “definidos com base em prioridades locais/regionais”, o que inclui os membros das comissões estaduais e municipais de emprego. Os restantes 4% dos recursos se destinam aos Projetos Especiais: Apoio à Gestão (inclusive monitoramento e supervisão), Avaliação Externa e Estudo de Egressos (LIMA e ARAÚJO, 2008, p.98).

Uma política de emprego destinada a qualificação profissional, que teve como propósito suprir as necessidades do mercado de trabalho estruturadas pelas políticas de reforma da educação brasileira, tendo como referencial a dissimulação proporcionada pelo PLANFOR, significou também uma importante experiência política de descentralização das atividades, mas que teve seu raio de alcance até a transição dos governos e (FHC/Lula). Na verdade, “o programa desde a sua origem tinha o propósito de atender os trabalhadores desempregados, visando elevar a escolaridade e cuja meta era articular, através da ampla rede de formação profissional existente no País, 20% da População Economicamente Ativa – PEA até o ano 2000, meta esta que foi postergada para 2002, por meio da Resolução n. 194/98” (CASTIONI, 2002, p. 213).




Aquelas iniciativas que compuseram o PLANFOR¹² entre 1995 a 2002, no âmbito nacional e estadual, tiveram a parceria de diferentes entidades, principalmente o “Sistema S”. O programa procurava instrumentalizar o ensino conforme as demandas do setor produtivo, baseando-se em princípios liberais da focalização, descentralização e transferência de responsabilidade das políticas sociais para o campo privado (OLIVEIRA, 2007). Durante o período em que vigorou perpassado por altos índices de desemprego, era a alternativa que o governo federal encontrou em parceria com o empresariado e a sociedade civil, com intermédio de ONGs e demais entidades, para oferecer cursos de formação. Se pareceu uma preocupação de natureza social por parte dos setores organizados proporcionarem escolarização aos desempregados, subempregados ou os que estavam em busca do primeiro emprego, significou também, que este tipo de estratégia tenderia a transferir a responsabilidade aos indivíduos por não conseguirem trabalho, apesar da atuação do Estado, da sociedade civil e do empresariado, o que faz com esta responsabilidade não mais seja social, mas se converta numa responsabilidade do indivíduo (FERRETTI, 1999).

Em 2003, o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ, que teve tratamento mais acentuado no tocante ao monitoramento e controle das atividades ligadas a qualificação. Um plano que passou a ter linhas especiais de crédito e visa atender setores menos assistidos pelo sistema financeiro convencional, como micro e pequenas empresas, cooperativas etc., financiados atualmente pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, Caixa Econômica Federal entre outros.

Em julho de 2003 o governo Lula inaugurou o Programa Nacional de Qualificação (2003-2007), que integrava o Plano Plurianual (2004-2007), baseado em um modelo de desenvolvimento em longo prazo, ou seja, que deveria ultrapassar a meta de 2007. Esse programa de iniciativa do governo federal teve por objetivo oferecer qualificação profissional, como direito e como política pública, ao passo que também seria uma ação de negociação coletiva e um elemento constitutivo do desenvolvimento sustentável. O Programa Nacional de Qualificação visava proporcionar o empoderamento dos espaços públicos de gestão

¹² O PLANFOR tinha como características o seguinte: não mantinha unidades próprias, funcionava através de convênios com outras instituições; destinava-se a treinar trabalhadores tanto empregados como desempregados; atendia a vários setores da atividade econômica; era um programa de caráter transitório; funcionava junto a entidades de classe e projetos governamentais (CASTIONI, 2002).




participativa e de controle social com base nas ações do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT, bem como das comissões estaduais e municipais de trabalho e emprego (PEIXOTO, 2008).

As ações políticas governamentais de trabalho e qualificação implementadas no Brasil têm se colocado como um grande desafio de construção de um sistema público de emprego, trabalho e geração de renda no país, não apenas pelo fato de serem muito recentes, mas visto que ao longo das últimas décadas e mesmo sob o governo Lula, quando se instituiu recentemente ações voltadas à participação, ao controle e as negociações sociais que se delineiam em novos contornos, inclusive no campo da regulação das relações de trabalho, com experiências como o Fórum Nacional do Trabalho, o projeto do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, o sistema CODEFAT etc., permaneceu com dificuldades de se afirmar essas políticas de emprego como um espaço de controle social, principalmente de articulação e organização dos sindicatos, que não conseguiram empreender um espaço de positivo de publicização e articulação das lutas sindicais (OLIVEIRA, s/d;¹³ KREIN, 2007).

O quadro que se instalou com as políticas de emprego no Brasil, demonstra que vários programas surgiram desde a década de 1990. No entanto, eles ainda não atingiram efetivamente um universo significativo de distintos setores da população, uma vez que nestes últimos anos esses programas estavam direcionados as políticas de qualificação, não é possível considerar que a solução para todos os problemas do desenvolvimento do Brasil estejam atrelados exclusivamente aos investimentos neste setor, já que os problemas que afetam o país estão diretamente relacionados aos altos níveis de pobreza, concentração de riqueza e péssima distribuição de renda (PEIXOTO, 2008).

Este período da década de 1990 foi marcado por altos índices de desemprego e o aumento das taxas de trabalho precário, além do setor informal. Um período em que há recuo

¹³ Cf. OLIVEIRA, Roberto Vêras de. *Trajetória e Desafios das Políticas Públicas de Emprego no Brasil*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, s/d. (mimeo).



das políticas sociais graças às políticas de cunho neoliberal implementadas no governo FHC¹⁴, que apresentavam como características a descentralização, a flexibilização, o estabelecimento de parcerias, o intenso envolvimento da sociedade civil e do mercado, retirando o Estado de suas prerrogativas sociais e políticas (PEIXOTO, 2008).

As ações governamentais voltadas ao trabalho e a qualificação no Brasil sofreram sensíveis mudanças nos últimos anos. No entanto, é possível afirmar que as condições sociais e econômicas brasileiras estão revestidas de problemas de ordem estrutural, que não podem ser solucionados em curto prazo, visto que a questão social e a multiplicidade de problemas sociais referem-se aos diversos movimentos que questionam a própria existência da sociedade (CASTEL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de geração de emprego e renda no Brasil deveriam ter de se ajustar as ações governamentais continuadas, que tornam permanente a capacitação das comissões de emprego e que articulem os recursos financeiros em nível estadual e municipal. Sendo necessário também apoiar fóruns locais de discussão política de geração de emprego que tenham a participação de representantes de trabalhadores, do empresariado, das associações representativas, ONGs, instituições de ensino e de pesquisa, comissões de emprego etc. Além de demandar às instituições de fomento à pesquisa a criação de mecanismos de integração entre as políticas de qualificação profissional e as demais políticas para o mercado de trabalho, fazendo com que os dados acerca da atuação das políticas de emprego sejam operacionalizados e reproduzam a reais estatísticas da atuação destes programas (LIMA, 2011).

Com a conjuntura que surgiu a partir de 2003 a realidade das políticas governamentais de trabalho e qualificação se volta à efetivação do Plano Nacional de Qualificação, sendo assim,

¹⁴ Para Peixoto (2008), as medidas de desregulamentação e de flexibilização das relações de trabalho, a utilização de novas tecnologias e a globalização, fazem parte do processo de acumulação do capital, gerenciadas pela lógica do neoliberalismo que implanta o individualismo. Assim sendo, é dado aos indivíduos a responsabilidade para reunir os elementos necessários para tornar os indivíduos competitivos entre si. Enquanto isso o Estado, na perspectiva neoliberal, não tem obrigado de manter as políticas públicas, pois são de alto custo, uma vez que os recursos devem ser mais bem utilizados, ou seja, podem ser investidos na indústria, no crescimento econômico e na competitividade entre os mercados e as nações.

a política de qualificação durante o governo Lula teve como propósito reconstruir a educação profissional enquanto política pública, para tanto, conseguiu instituir programas de educacionais como Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que pudessem acompanhar as garantias sociais como seguro desemprego, intermediação de mão de obra, microcrédito etc., concomitante a alguns avanços no sentido de oferecer oportunidades de inserção do mercado de trabalho a partir de índices mais favoráveis de empregabilidade.

No entanto, ainda não emplacou na tentativa de superação de uma condição histórica marcante que se encontra na fragmentação e fragilidade das políticas públicas de emprego, trabalho e renda, ou seja, na tentativa de consolidar as políticas de trabalho e qualificação enquanto “Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda”, enquanto “políticas de Estado”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Desemprego Estrutural e Trabalho Precário na Era da Globalização. *In*. ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. São Paulo: Editora Práxis, 1999. Disponível em: <http://globalization.sites.uol.com.br/desemprego.htm>. Acesso em: Jun. 2021.

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a Psicologia Social. *In*. AQUINO, Cássio Adriano Braz de. **O público e o privado**. nº 11, Jan/Jun, 2009. p. 169-178.

AZEVEDO, B. **Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira**. São Paulo: ABET, 1998.

BARROS, Alexandre Rands, *et. al.* A eficiência do Plano Nacional de Qualificação Profissional como instrumento de combate à pobreza no Brasil: os casos de Pernambuco e Mato Grosso. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdadepobrezabrasil/capitulo22.pdf>. Acesso em: Jun. 2021.

BORGES, Ângela, BORGES, Franco. Economia informal da RMS: verdades e mitos. *In*: Bahia Análise e Dados. Salvador-BA: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 9, nº .3, p. 27-35, dez. 2003.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004). Norma Operacional Básica. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Nov. 2005.

BRASIL. Pró-Jovem Urbano. Governo Federal. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/index.php>. Acesso em: jun. 2021.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTIONI, Remi. Da Qualificação à Competência: dos fundamentos aos usos, O PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação. Tese de Doutorado, IE/Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/r/remi/publicacoes/minha-tese/Remi.pdf>. Acesso em: Jul. 2021.

CAMPELLO, Cristina Maria Teixeira; BAPTISTA, Creomar; MENEZES, Antonio Wilson Ferreira. **Construção de uma política social para os jovens de Salvador: estratégias de combate à violência e pela inclusão social**. Salvador: SEPLANTEC/SPE, 2002.

COHN, Amélia. A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. In. MOTA, Carlos Guilherme. (Org.). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): A grande transação**. 1ª ed. São Paulo: Editora SENAC - São Paulo, 2000, v.1, p. 383-403.

DEDECCA, Claudio Salvadori *et al.* Transformações recentes do sistema público de emprego nos países desenvolvidos: tendências e particularidades. In. OLIVEIRA, Roberto Vêras de. (ed.). **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?** São Paulo: Unitrabalho, 2007.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1996.

DIEESE. **A Situação do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Dieese, 2001.

ERICKSON, K. P. **Sindicalismo no Processo Político no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

FERRETTI, Celso João. “Brasil: Educação e Formação Profissional nos Anos Recentes”. In. FERRETTI, Celso João. **Formação Sindical em Debate nº II**. São Paulo: Escola São Paulo/CUT, 1999.

FERREIRA, Monaliza de Oliveira *et al.*. Estimativa de demanda pela formalização da economia informal no Agreste Pernambucano – uma aplicação do método de valorização contingente. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos – CODE 2011**. IPEA, 2011.

GARRIDO, Alicia Luque. El trabajo: presente y futuro. **En Sociopsicología del trabajo**. Madrid: Editorial UOC, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

KREIN, José Dari; GONÇALVES, José Ricardo Barbosa . Mudanças Tecnológicas e seus Impactos nas Relações de Trabalho e no Sindicalismo do Setor Terciário. In. DIEESE/CESIT. (Org.). **O Trabalho no Setor Terciário: Emprego e Desenvolvimento Tecnológico**. São Paulo: DIEESE, 2007. p. 193-218.

LIMA, Alexandre Santos. **Empreendendo a Sulanca: O SEBRAE e o Pólo de Confecções do Agreste de Pernambuco**. Campina Grande, 2011. (Dissertação de Mestrado). UFCG - CH. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

LIPIETZ, Alain. **Audácia: uma alternativa para o século 21**. São Paulo: Nobre, 1991.

MACHADO, Cristiane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Juventude e participação: o caso da ação comunitária do Pró-Jovem. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: SEI, v. 11, n.1, p. 69-81, julho/2011.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, Wilson F.; CARREIRA-FERNANDEZ, José. O estado atual do mercado de trabalho de trabalho juvenil na cidade de Salvador. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: SEI, v. 11, n.1, p. 69-81, julho/2011.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor. *In*. OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Véras de *et. al.* O sistema “S” e os novos desafios da qualificação profissional: o caso do SENAI da Paraíba. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**. n. 26, Abril de 2007. p. 143-174.

OLIVEIRA, Roberto Véras de; MOREIRA, Eliana Monteiro. **Introdução: Sentidos da globalização, um desafio ao pensamento sociológico**. João Pessoa: UFPB, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Véras de. Trajetória e Desafios das Políticas Públicas de Emprego no Brasil. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, s/d. (mimeo).

PEIXOTO, Patrícia Ebani. Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação profissional no Brasil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. 2008. 136 p. Disponível em: <http://web3.ufes.br/ppgps/sites/web3.ufes.br/ppgps/files/Do%20PLANFOR%20ao%20PNQ.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

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.

SANTOS, Anselmo Luis dos. **Trabalho em pequenos negócios no Brasil: impactos da crise do final do século XX**. (Tese, Doutorado em Economia). Campinas: UNICAMP, 2006.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SPOSITO, Marília. Trajetória na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. *In*. FREITAS, Maria V. *et. al.* (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: CORTEZ, 2007. p. 13-51.

CAPÍTULO 8

AS RELAÇÕES ENTRE ACERVOS ESCOLARES E A PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Marcondes dos Santos Lima, Doutorando em Educação, UFRJ

RESUMO


O texto em tela se configura como um estudo de caráter bibliográfico. A intenção é de apresentar algumas reflexões que nos permitem problematizar as possíveis relações entre os arquivos escolares e a pesquisa no subcampo da História das Instituições Escolares. Parte-se do pressuposto de que a preservação da documentação escolar é a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estudos neste subcampo, que tradicionalmente é um dos mais antigos e consolidados do campo da História da Educação no país. As reflexões estão ancoradas em autores/as que se debruçam na temática, destacando elementos que nos provocam a pensar a relevância do papel do/a pesquisador/a na constituição de arquivos para a produção do conhecimento histórico-educacional. Na primeira parte, a discussão se centra nas relações do/a historiador/a da educação com aquilo que considero como sendo a matéria-prima do trabalho histórico-educacional: as fontes. Em seguida, apresento uma consideração em torno da constituição dos arquivos escolares, entendendo que a afirmação desses espaços de salvaguarda se apresenta nos dias atuais como uma emergência ante aos casos de descarte indevido da documentação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Acervos escolares. História das Instituições Escolares. Fontes. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Tem-se como escopo apresentar de forma breve alguns apontamentos acerca das relações entre arquivos escolares e a pesquisa em História das instituições escolares. No que tange às relações me centrei no aspecto que diz respeito à preservação da documentação escolar, e que é materializada na constituição de arquivos que subsidiam os estudos sobre a historicidade das escolas.

Na primeira parte, a discussão se centra nas relações do/a historiador/a da educação com aquilo que considero como sendo a matéria-prima do trabalho histórico-educacional: as fontes. A aproximação com este tipo de artefato cultural exige determinadas posturas que implica no modo de conceber o que seja uma fonte e que possibilidades de pesquisas delas podem ser suscitadas. Neste caso, as possibilidades de estudos no subcampo da História das Instituições Escolares.



Em seguida, apresento uma consideração em torno da constituição dos arquivos escolares, entendendo que a afirmação desses espaços de salvaguarda se apresenta nos dias atuais como uma emergência ante aos casos de descarte indevido da documentação escolar. E a qual não é atribuído um valor no sentido de entender que é dela que brota as narrativas das histórias das escolas que se constituem como patrimônio material do povo brasileiro.


Ressalto que as colocações aqui apresentadas são o resultado de leituras preliminares que me inquietaram a perceber a necessidade de cada vez mais impetrarmos no desenvolvimento de trabalhos que fortaleçam a constituição de arquivos escolares existentes, bem como desperte nos/as pesquisadores/as do campo o interesse em contribuir com a preservação da documentação escolar para o fortalecimento da pesquisa em História da Educação, de modo geral, e da História das Instituições Escolares, de modo particular.

DAS RELAÇÕES COM A MATÉRIA-PRIMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO-INSTITUCIONAL: AS FONTES

Inicialmente, pretendo discorrer de modo pontual as relações que os/as historiadores/as da educação podem estabelecer com aquilo que considero como sendo a matéria-prima do trabalho do/a pesquisador/a que lida com o passado, a saber: as fontes históricas. Embora saiba que esse é um assunto vencido no campo, mesmo assim, entendo que na produção de todo texto histórico-educacional é preciso nos guiarmos pelo o entendimento do que concebemos como sendo uma fonte. Para isto, me apoio nas reflexões do historiador da educação italiano, Dario Ragazzini (2001), num texto onde aborda o processo de identificação, o uso e a relação do/a pesquisador/a com as fontes nos estudos histórico-educacionais.

A leitura de Ragazzini (2001), me reportou ao entendimento de que há uma diferença entre o que é uma “fonte” e o que é um “documento”. Toda fonte é um documento, mas nem todo documento é imediatamente uma fonte. O documento só configura-se como uma fonte a partir do momento que responde as questões referentes ao objeto que se investiga. Para que um documento se torne fonte é preciso que o/a historiador/a da educação o interogue, como pontua March Bloch (2001).

Esse processo a qual me referi acima, segundo o autor, são características peculiares deste tipo de pesquisa. E complementa que a relação com as fontes é a base sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica. A partir dessa perspectiva, o autor nos dirá que no que tange ao tema da relação do/a historiador/a com as fontes, é sabido que no meio acadêmico é contestada o estabelecimento de uma relação objetiva entre o sujeito que pesquisa e a fonte que




é averiguada. Atualmente, é quase um pecado dizer que é possível ser objetivo no exame das fontes. Concomitante, mais recentemente, é contestado uma ênfase demasiada na subjetividade do intérprete na abordagem. Embora, estejamos advertidos dessas duas contestações, sobretudo, a primeira, todavia o autor pontua que ainda permanece o risco de incorremos no excesso da subjetividade, isto é, de estabelecermos uma relação enganosa com a fonte, bem como de extrairmos delas interpretações equivocadas, muitas vezes ocasionadas pelos problemas contemporâneos que nos perseguem e dos interesses político e teóricos imediatos. É desse segundo tipo de relação com as fontes que devemos estar precavidos. É por este motivo que o autor considera emergente um retorno às discussões sobre as fontes, em especial, a relação do/a pesquisador/a com a fonte no campo da História da Educação.

Estarmos convencidos de que não é possível manter uma aproximação objetiva com a fonte, bem como estarmos cientes das armadilhas da subjetividade ou, melhor dizendo, de seu excesso nos direciona para uma outra questão que é pronunciada nas palavras do autor: “Agrada-me repetir que o trabalho historiográfico não é atinente à verdade, mas à certeza” (RAGAZZINI, 2001, p. 16). Interpreto “certeza” no sentido de o/a pesquisador/a ter a convicção de que a sua interpretação/leitura das fontes estar próxima dos fatos. Entendo, também, que essa “certeza” ocorre mediante ao afastamento dos dois tipos de relação com as fontes citadas anteriormente. Nem objetivo e nem demasiadamente subjetivo.

O certo é que as fontes não respondem por si só. São vestígios, sinais, indícios, marcas de um passado que quer se fazer ouvido. Ou, de um passado que aparenta estar morto, mas que se mostra vivo na medida que os seus mortos gemem. Esse passado mais vivo do que morto é empiricamente comprovado no momento em que o/a pesquisador/a interroga as fontes e estas lhes respondem. A fonte provém do passado, mas não é o passado, e sim uma representação do passado.

As fontes são lidas a partir de múltiplas relações, tais como, as concernentes à sua produção em um contexto específico, sua seleção por um grupo ou instituição, a sua conservação no tempo e a da sua interpretação no presente. Entendo que o/a historiador/a da educação ao analisar o seu acervo deve se atentar para essas múltiplas relações que constituem as fontes.

Mas não só isto. O conteúdo das fontes é composto por aquilo que denomina-se de “conteúdo denotativo” e “conteúdo conotativo” (RAGAZZINI, 2001). O primeiro teria a ver com aquilo que está literalmente escrito no documento como palavras e números, por exemplo.




Em outras palavras, é a mensagem explícita. O segundo tem a ver com o que está implícito, subjacente e que só é desvendado quando o/a pesquisador/a interroga a fonte.

Para ilustrar a sua explicação Dario Ragazzini (2001) utiliza como exemplo um exame escolar de um estudante. No referido exame há elementos como a nota do aluno, as questões, as respostas, o seu nome, o nome da instituição, o nome da professora. Todos esses dados dizem respeito ao aspecto denotativo do exame. Logo, não passa de um exame escolar. Porém, quando o/a historiador/a da educação se apropria desse exame como fonte histórica, ele passa não somente a observar o seu conteúdo denotativo, mas também e, sobretudo, o seu conteúdo conotativo. Aliás, para o autor o que torna um exame escolar uma fonte histórica é justamente o seu aspecto conotativo. O exame escolar só é interessante quando indagado e pode informar sobre a cultura escolar da instituição, o perfil do professor e alunado, o sistema de avaliação implantado, os saberes ensinados. São esses dados que constituem o conteúdo conotativo do documento, neste caso, do exame. É precisamente a conotação do documento que é estudada pelo/a historiador/a da educação.

Dessa forma, o conteúdo denotativo seria o dito pela fonte, enquanto que o conteúdo conotativo seria o não dito, nos termos de Certeau (2010). Um documento vale como fonte não só por aquilo que está escrito (conteúdo denotativo), mas pelo o que por algum motivo não foi dito (conteúdo conotativo). Identificar os motivos do porquê determinada informação não foi registrada, o contexto de produção da fonte, os critérios de seleção e conservação por qual passou é o que constitui o conteúdo da fonte e, portanto, é o que interessa ao historiador/a.

A partir dessas breves considerações em torno das relações que podem ser estabelecidas com as fontes é que podemos pensar as fontes “da” história da escola e as fontes “para” a história da escola (RAGAZZINI, 2001). No primeiro caso, temos as fontes que são produzidas diretamente pelas instituições de ensino como os cadernos, provas, cartazes, atas do conselho docente, cadernetas e outros. Por exemplo, um caderno ou um exame escolar permite narrar uma história das disciplinas ou de uma disciplina específica; uma caderneta ou um mapa de aula do século XIX permite narrar uma história do trabalho docente.

Antonietta D’aguiar Nunes (2006), apresenta alguns documentos que podem ser encontrados nas escolas e que têm um potencial de se constituírem em fontes para a História das instituições escolares. Partindo do pressuposto de que tudo o que o homem toca serve como fonte de informação, a autora diz que nas escolas encontra-se várias delas, cito algumas: livros didáticos e paradidáticos, estatutos e regimentos internos, atas de conselho de classe,



orçamentos anuais e plurianuais, livros de matrículas, históricos escolares, cadernetas escolares, projeto político-pedagógico, powerpoint, transparência, slides, fotografias de eventos e atividades da escola. Até os sites acessados pelos/as alunos/as no laboratório de informática devem ser tomados como fontes. A biblioteca e seus livros, também. Todas essas fontes trazem elementos da cultura escolar e podem auxiliar na compreensão de diversas temáticas que dizem respeito ao universo escolar. As fontes “das escolas” auxiliam na compreensão não somente do fenômeno educativo, mas também do cotidiano de uma população como, por exemplo, os cadernos escolares podem apresentar indícios do nível de escolarização e alfabetização de uma determinada região geográfica (RAGAZZINI, 2001).

No segundo caso, temos as fontes que são “para” a escola, ou seja, aquelas que não foram produzidas na instituição de ensino, no entanto ajudam a pensar a escolarização. Este é o caso da legislação, da imprensa, as estatísticas e outros. A imprensa, por exemplo, pode ajudar a pensar a época em que a escola funcionou. A apropriação desse tipo de documentação se justifica pelo o motivo de sabermos que as fontes escolares não são autossuficientes, isto é, não são capazes de dar conta de uma história da escola e da educação, além de o estudo da escola implicar a relação com outras temáticas como a história da infância, por exemplo.

Para além da documentação que chega à escola, bem como da que é produzida na escola, o/a historiador/a da educação pode construir, como bem nos lembra Nunes (2006), um acervo a partir das fontes que conseguiu catalogar durante a realização de sua pesquisa. Por exemplo, elaborar um catálogo de jornais com informações da instituição na imprensa. Nisto, é indicado o nome do jornal, ano de edição, número da publicação, número da página e título da seção. Também, pode criar um acervo com as entrevistas transcritas que foram realizadas com os/as ex-professores/as, ex-alunos/as e ex-gestores/as da instituição. Outra possibilidade é pedir autorização do/a entrevistado/a para transcrever, fotografar ou digitalizar algum caderno que usou no tempo que era aluno/a, fotografias com os colegas de turma, atividades de classe e as provas de avaliação e outros. Outrossim, ainda que o/a pesquisador/a esteja pesquisando a história da instituição, pode aproveitar a oportunidade e fotografar as dependências da escola na atualidade e arquivá-las para futuras pesquisas. Também, as transcrições e/ou digitalização dos documentos oficiais que dizem respeito à escola. Vale ressaltar que as fontes criadas pelos/as historiadores/as da educação podem ser disponibilizadas nos sites de grupos de estudo e pesquisa, bem como podem ficar sob a tutela das instituições escolares que foram o *locus* do estudo.

DAS FONTES PARA OS ARQUIVOS ESCOLARES: UMA EMERGÊNCIA


Primeiramente, considero relevante iniciar esta segunda seção com uma questão que tem preocupado o campo da História da Educação, uma vez que tem trazido sérias implicações para as continuidades das pesquisas em História das Instituições Escolares. Me refiro, especificamente, ao estado de (má) conservação da documentação escolar. Se partirmos do pressuposto de que o trabalho de localização, catalogação, organização, preservação e socialização das fontes, são o meio de alimentarmos os novos temas e objetos de estudos no subcampo da História das Instituições Escolares, entenderemos a emergência da dimensão teórica e prática deste assunto.

Vale pontuar que o descarte de um documento deve ser definido com base em critérios técnico e científicos, como forma de evitar que determinados documentos sejam eliminados antes mesmo do fim da sua existência conforme a natureza. Sendo assim, entende-se que o seu descarte não deve estar fundamentado em uma opinião ou “achismo” do funcionário, mas é preciso que um especialista em arquivologia prescreva na tabela de temporalidade o prazo de validade do documento e assine no final se responsabilizando.

Se apoiando nas discussões da pesquisadora Diana Gonçalves Vidal, a autora Bonato (2005) chama a atenção para a ocorrência do descarte indevido da documentação escolar. E entende que isto decorre, em parte, do fato de a prática arquivista ainda se fundar numa concepção tradicional de organização documental. Isto significa dizer que a arquivologia não tem considerado a aparição de novos objetos escolares que chegam aos arquivos. Por exemplo, numa perspectiva arquivística tradicional orienta-se que quando houver vários exemplares de um mesmo documento deve-se salvaguardar somente um exemplar e descartar os demais.

Num processo de descarte os primeiros documentos descartados são os de natureza escolar como os cadernos escolares, planos de aula, diários de classe. Ao eliminar as fontes referentes às práticas de alunos/as e professores/as elimina-se as múltiplas possibilidades de narrar uma nova história da escola, bem como inviabiliza com que pesquisadores/as aprendam a explorar as potencialidades de usos de novas fontes, objetos e temas na investigação histórico-educacional.

Diante disto, faz-se urgente que historiadores/as da educação, comunidade escolar, arquivistas e especialistas em TIC's, se unam a fim de sensibilizar as autoridades públicas sobre a necessidade de preservar e conservar a documentação das escolas, considerando que esta não




diz respeito somente as questões administrativas e burocráticas da escola, mas também, a sua memória institucional (BONATO, 2005).

Na tentativa de ir na contramão do descarte indevido da documentação escolar, felizmente temos tido a iniciativa e o trabalho de vários grupos de pesquisa e centros de memória que realizam essa operação de salvaguarda da documentação escolar, citemos alguns: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NIEPHE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura/GEPHECL do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas; o Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista/GHENO do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba; o Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade/PROEDES da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para além dos grupos de pesquisas e centros de memória um outro caminho possível indicado por Bonato (2005) e que pode promover a preservação e conservação da documentação escolar, é o estabelecimento efetivo de uma parceria entre as escolas e os arquivos públicos estaduais e municipais, bem como arquivos privados. Esta proposta parte da constatação de que as escolas não têm ido aos arquivos e vice-versa. É preciso que a coordenação pedagógica das instituições de ensino entendam que os museus, bibliotecas e arquivos da cidade são potenciais espaços de formação no sentido de serem espaços de conscientização da importância dos arquivos escolares. Logo, os arquivos não escolares podem ser concebidos como lugares de memória que produzem uma consciência arquivística. Daí a necessidade de a direção das escolas em diálogo com a direção dos arquivos traçarem um calendário e um conjunto de atividades que possam ser desenvolvidos com a participação dos/as alunos/as. Por exemplo, os arquivistas e historiadores/as que trabalham nos museus e arquivos da cidade podem ofertar cursos de capacitação profissional aos docentes versando sobre o trato com o acervo escolar; professores/as podem realizar aulas que versem sobre os temas direitos humanos, consciência negra, história da escravização dos negros e outros em visitas aos museus e arquivos com os alunos; a comunidade escolar pode organizar uma exposição sobre a história da escola ou do bairro utilizando o acervo da própria escola e convidando os pais e mães, família e autoridades públicas a visitarem. O certo é que a parceria entre as escolas e arquivos da cidade possibilitam múltiplas possibilidades de diálogo, aprendizagem.

Por sua vez, Nunes (2006) nos permite pensar que o trabalho de constituição dos arquivos escolares deve ser também incorporado pela comunidade acadêmica. Sobre isto a



autora chamará a atenção para aquilo que considera ter que ser uma postura por parte dos/as historiadores/as da educação e que considero que deveria ser concebido como um princípio para aqueles/as que se comprometem com a historicidade das escolas. Trata-se da necessidade e empenho de o campo desenvolver um papel de conscientização junto às secretarias de educação estadual e municipal a fim de demonstrarem a relevância de a comunidade escolar guardar adequadamente e preservar a documentação escolar das instituições onde atuam. É muito interessante que os/as pesquisadores/as e professores/as de História da Educação desenvolvam nas faculdades de educação e centros de educação cursos de extensão que promovam nas escolas oficinas e/ou minicursos que discuta a temática. Ou, que os cursos de Pedagogia e os departamentos de fundamentos da educação ofertem cursos de formação docente continuada a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de preservação de fontes nas escolas. Às secretarias de educação poderia ser proposto a institucionalização de uma política de preservação da documentação escolar.

Atribuída a relevância da constituição de arquivos escolares para a pesquisa em História das Instituições Escolares, passemos a entender o significado do que seja um arquivo (escolar). Nisto, me apoio nas colocações de Anjos (2018) que concebe o arquivo em duas acepções, a citar, como um *lugar físico* que abriga em seu interior um *corpus* documental diverso e que permite ao historiador/a da educação ter acesso às informações sobre o passado dos sujeitos escolares, das instituições escolares, da legislação educacional, da iconografia escolar e outros; e como *lugar epistêmico*, uma vez que ao encontrar essa documentação o historiador/a da educação aprende a interrogar as fontes a fim de construir um conhecimento elaborado sobre o passado da educação.

Segundo o autor ao adentrarmos num arquivo somos tocados e atravessados de diversas formas e que, por sua vez, produzem determinadas reações e emoções que temos e sentimos na medida em que a cultura material do arquivo está sob os nossos olhos. A relação do historiador/a da educação com o arquivo se dá em duas esferas, uma sensorial/física e outra epistêmica. No primeiro caso, somos tocados pelo o odor das fontes, pela iluminação forte do ambiente, pela fragilidade das folhas que manuseamos, pela arquitetura antiga do arquivo. Para cada toque deste haveria uma reação precisa carregada de um conjunto de emoções, como se estivéssemos nos deslocando do presente para o passado, aí está a tônica da emoção. E complementa:

Mas, também somos tocados – quando não atravessados – pela decepção de não encontrar algo que, em princípio acreditávamos, deveria estar lá, por sabermos, seja através das pesquisas dos pares ou de outros documentos já localizados, que esse ‘algo’ existiu no passado que buscamos compreender. Ou ainda, de encontrarmos apenas parcela do que fomos coletar, constatando que o seu ‘resto’, muitas vezes a

parte mais importante e relevante para a elaboração de uma explicação histórica, já não pode ser localizado! (ANJOS, 2018, p. 283).

Após essa relação sensorial com o arquivo o/a historiador/a da educação insere-se em outro nível de relação, o epistêmico. Neste momento ele/a precisará identificar e interrogar as forças responsáveis pela criação e organização do arquivo. Na avaliação do autor, levará em consideração a categoria “memória” enquanto mediadora do encontro entre o/a historiador/a da educação e o arquivo. Isto faz-se necessário por entender que todo e qualquer arquivo é guardião de uma memória coletiva.

Dessa forma, pressupõe-se que a memória é uma construção social que está atravessada por lembranças e esquecimentos conforme os interesses dos grupos que a tornam possível. É sabido que antes de ler todo e qualquer livro faz-se necessário conhecer o lugar social e intelectual do seu autor, bem como saber em que condições históricas ou contemporâneas o livro foi escrito e publicado. Tais premissas, também são válidas no caso do arquivo. Identificar os agentes responsáveis pela sua criação e organização, bem como quais interesses atravessaram a sua constituição são elementos indispensáveis na produção do texto historiográfico.

Entende-se que a análise das fontes pressupõe a análise do lugar em que elas estão salvaguardadas. Essas questões atinentes aos arquivos pode elucidar o porquê de determinados documentos estarem ali e outros não; o porquê de o/a pesquisador/a não ter acesso a determinados documentos que estão na prateleira. Em linhas gerais, a orientação exposta aqui é a de que na investigação histórico-educacional o/a pesquisador/a reflita acerca das lógicas que justificaram a criação, organização e funcionamento do arquivo onde faz as suas pesquisas. Pensar não só as fontes, mas também o arquivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui iniciei uma discussão que há muitos anos atrás vem sendo retomada entre os/as historiadores/as da educação brasileira. A preservação de arquivos escolares torna-se um imperativo cada vez mais que nos esbarramos com os casos de descarte indevido da documentação que está nas escolas, sobretudo, as de caráter pedagógico sobre a qual não é atribuído um valor tal qual a documentação legal e administrativa.

Acredito que as reflexões aqui esboçadas devem constituir-se em interesse não somente daqueles/as que estão envolvidos com a academia, mas também de gestores/as educacionais. Sanfelice (2006) sensibiliza os/as gestores/as para a necessidade de desenvolverem junto com a comunidade escolar a cultura da guarda da documentação escolar. Só podemos fazer História

das Instituições Escolares se houver fontes, caso contrário não será possível. Daí a emergência de os/as gestores/as desenvolverem no interior das escolas onde atuam uma cultura que promova uma política de guarda e preservação de fontes que são produzidas para/na escola. Só assim será possível evidenciar a singularidade de cada instituição como produto de um contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O testemunho dos arquivos e o trabalho do historiador da educação. **Hist. Educ. (Online)** Porto Alegre v. 22 n. 55 maio/ago. 2018 p. 279-292.

BLOCH, Marc. **Apologia da história** - ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zarar, 2001.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 10 jul./dez. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

NUNES, Antonietta D'aguair. Fontes para a História da Educação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, nº 2, p. 187-206, 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? – Tradução Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28. 2001.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

CAPÍTULO 9

LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE RESPALDAM OS INDÍGENAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha, Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro. Professora Bolsista, Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro, Facilitadora na UNIVESP.

RESUMO

Este trabalho, decorrente de pesquisa concluída¹⁵, visa fazer algumas reflexões sobre as legislações brasileiras que respaldam os indígenas e como elas possibilitam o amparo à educação formal. Inicialmente definimos o estudo de alguns documentos considerados como marcos legais que orientam ações voltadas para a educação indígena, tais como: a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA, 1990) a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e a lei 11.645/08 referente a implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008). Após a verificação desses documentos, analisamos como a cultura, a diferença, a igualdade e a identidade estão relacionadas com essas legislações e indicamos alguns apontamentos positivos e negativos sobre como a educação formal está dialogando com essas questões. Como metodologia a pesquisa está embasada em uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. A partir deste estudo, buscamos contribuir com reflexões que possam possibilitar que ocorra um movimento dialético para pensarmos para além da legislação, buscando caminhos alternativos para a alteridade, sem cairmos em contradições.


PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena; Políticas Públicas; Legislação Educacional.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: MARCOS LEGAIS

Pós década de 90 a situação educacional dos povos indígenas começou a mudar e escola ganhou um novo significado, pois seria uma maneira de assegurar o acesso aos conhecimentos gerais, podendo assim buscar seus direitos e reivindicá-los (BRASIL, 2001).

Kahn (1996) afirma que, em 1991 a FUNAI se descentralizou e o Ministério da Educação foi outorgado para coordenar as ações voltadas à escolarização das sociedades indígenas, após dois anos o MEC conseguiu difundir e divulgar as diretrizes dessa educação entre os estados e municípios.

¹⁵ Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina realizado em 2008.



Como ponto de partida, as diretrizes do MEC assumiram a necessidade de um estabelecimento como escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, sendo contempladas as especificidades e particularidades culturais de cada etnia, voltadas para a realidade de contato dos indígenas com a sociedade brasileira. Foi recomendada também a globalidade do processo de aprendizagem sendo necessário ter uma relação dialógica entre professor-aluno-comunidade de forma que a escola pudesse contemplar as dificuldades de todos.

O currículo deveria ser elaborado segundo as diretrizes do MEC a partir de investigação e pesquisa da parte multidisciplinar, que iria compô-lo não com uma grade de matérias, mas com componentes básicos sempre reelaborados pelos indígenas, ainda que delimitado por disciplinas básicas: as línguas indígenas, português, matemática, história e geografia, educação artística e educação física as diretrizes propõem que ocorra uma adequação respeitando as especificidades indígenas.

Para tanto, segundo Nobre (2001), é importante refletirmos sobre os significados dos termos: diferenciada, intercultural e bilíngue, pois esses conceitos não podem ser apenas uma definição que um grupo tenha por certo. Desta maneira, é necessário ampliar nossas reflexões e pensar que o termo diferenciada não pode significar apenas fazer adaptações em um currículo não-indígena; o termo intercultural não pode apenas ser pensado como contato entre as culturas, devemos analisar o contexto como um todo, inclusive as relações de poder estabelecidas; e o termo bilíngue não deve ser pensado apenas como um professor não-indígena para alfabetizar em português e nem um professor indígena para alfabetizar em língua indígena, há a necessidade de se considerar as situações sociolinguísticas reais de uso social das línguas.

Ao transferir a educação indígena da FUNAI para o MEC, quem assumiu as escolas indígenas foi o Estado, que ficou encarregado de criar mecanismos para garantir a especificidade destas escolas, sendo importante para isso fazer parcerias com indígenas e realizar integrações sobre concepções sobre o processo educativo (BRASIL, 2001).

Repensar a escolarização indígena torna-se um importante contribuinte para fortalecer o reconhecimento de seus direitos, como afirma Bandeira (1997):

As diretrizes nacionais de educação escolar indígena circunstanciam a escola como vértice conjuntivo da pertença, da identidade étnico-cultural e da cidadania. A educação escolar indígena é teoricamente pensada, de acordo com essas diretrizes, como expressão política de um deslizamento do 'monoculturalismo' para o multiculturalismo no sistema educacional (BANDEIRA, 1997, p. 15).

EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUAS ESPECIFICIDADES

A legislação educacional para os indígenas é embasada por importantes pontos que respaldam reflexões sobre a cultura, a diferença, a igualdade e a identidade. Por isso, faremos alguns apontamentos que indicam a importância do reconhecimento legal e as especificidades da educação indígena.

Um dos principais marcos para os reconhecimentos dos direitos indígenas foi a Constituição Federal de 1988, no artigo 231 é indicado que os povos indígenas tenham suas especificidades asseguradas:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal de 1988 também encontramos respaldos legais em relação à educação indígena, sendo em seu artigo 210 escrito que:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processo próprio de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A declaração mundial sobre educação para todos é um documento importante que aborda a questão de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, visando compromisso com uma educação de qualidade. Seu artigo 3º universalizar o acesso à educação e promover a equidade aponta que é necessário uma boa educação e medidas efetivas para reduzir as desigualdades. No ponto 4 é abordado grupos excluídos pela sociedade e que possuem direitos e devem ser respeitados.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (CONFERÊNCIA, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases contribuiu, garantindo currículos adequados as necessidades reais da comunidade indígena e para que assim a educação de qualidade se faça presente.

Art.1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses de cada ruo indígena em particular (BRASIL, 1996).

Na LDB, em seu artigo 26, também encontramos respaldo para o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) também é um importante meio em defesa da educação indígena. Nele podemos respaldo teórico do diagnóstico da educação indígena, diretrizes e objetivos e metas que buscam garantir que essa educação tenha qualidade.

Outro marco muito importante para o conhecimento das questões indígenas refere-se a lei que em 1996 era a nº 9.394, em 2003 passou a ser a nº10.639, e em 2008 tornou-se a nº11.645. Tais mudanças ocorreram pelo fato dessas legislações indicarem a importância da abordagem do estudo da história e da cultura que formaram a população brasileira, mas inicialmente abordavam apenas apontamentos sobre as questões afro-brasileiras e só em 2008 foi inserido os apontamentos sobre os indígenas. Vejamos:


Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e 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, a cultura negra e indígena brasileira e 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).

Esses documentos garantem à população indígena ter acesso à educação de boa qualidade. Respeitando a sua cultura. Desta maneira, podemos analisar que a educação indígena começa a ganhar o seu espaço por direito, porém devemos nos ater de que isso tem que ocorrer de fato, caso contrário a educação seria um meio para impor uma doutrinação e acabar com a cultura indígena.

PARA ALÉM DOS PRECEITOS LEGAIS

Devemos então observar que, mesmo com essas legislações vigentes, há um ponto a ser analisado cotidianamente em relação a como isso está ocorrendo pois, como afirma Bandeira (1997), a realidade que os indígenas vivenciam na sociedade capitalista é de que eles são destituídos de humanidade, não sendo considerados cidadãos, não sendo aplicados a eles preceitos constitucionais ou legais, mesmo que eles o tenham.



Os indígenas alteram sua cultura, reconfiguram sua identidade étnica e mesmo assim continuam sendo vistos pela sociedade desta maneira. Assim, a escola teria o papel de fazer com que ocorra um movimento dialético entre esses pensamentos para que o não-indígena não tenha essa visão negativa e o indígena não perca seus valores (BANDEIRA, 1997). Essas reflexões nos possibilitam compreender a importância de pensarmos para além da legislação, buscando caminhos alternativos para a alteridade, sem cairmos em contradições. Como afirma Melià (1999):


Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que já perdemos (MELIÀ, 1999 p.16).

O autor Melià (1999) continua suas reflexões afirmando que a educação em nosso país e em outros também, é pautada por uma capacitação individual e que busca a competição individual para produzir e possuir mais, acabando com a alteridade (liberdade de ser ele próprio) e a diferença. Um indígena individual torna-se “algo genérico, sem passado, presente e nem futuro” (MELIÀ, 1999, p.16).

Diante dessas reflexões, com o tempo, começou-se a pensar em alternativas que colocassem de fato o amparo legal em prática e surgiram um conjunto de ações temporárias para resolver problemas que afetem negativamente um grupo social e o indígena, as chamadas Ações Afirmativas. Barrozo (2004), afirma que elas surgiram com função de resgatar todos aqueles com potencial afetado, por processos sociais orientados à sua cor ou etnia, sistematicamente discriminados pela sociedade, não conseguindo as mesmas oportunidades educacionais.

Fazer com que as Ações Afirmativas se tornem garantidas na nossa realidade não é tarefa fácil, pois sabemos que há muitos problemas em nossa sociedade. Assim, devemos lutar por uma sociedade justa que não discrimine e que reconheça os direitos de cada um. A partir desse entendimento, faz-se necessário pensarmos em como as questões de igualdade e de diferença podem contribuir para que as legislações se tornem efetivas.

Segundo Cury (2005), existe uma igualdade da espécie humana o que não significa que todos são idênticos, pelo contrário, há a diferença, todos são múltiplos, possuindo uma identidade. Devemos observar que a sociedade em que vivemos possui uma legislação que garante direitos para reduzir as desigualdades sociais, mas como é afirmado por Carone (1998), nossa sociedade é marcada por contradições, em que características liberais camuflam esses direitos, não reconhecendo sua dignidade humana plena.



A educação deve ser constituída por características que respeitem a igualdade e a diferença, não sendo algo que continue a reproduzir a dominação e interrompam ações que ocorreram desde a colonização. Os indígenas têm sua identidade e não devem perdê-la e nem devem sofrer mudanças para se encaixarem nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.


A questão da identidade é complexa e exige reflexões importantes. Segundo Pacheco (2006), ela a todo momento está sendo construída, não sendo estática, sendo um dos fatores determinantes de visão de mundo, tanto na representação que o indivíduo tenha de si próprio quanto dos outros, tornando se assim um processo dinâmico em convivência com os outros indivíduos. De acordo com Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação de redes, de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

O autor Gomes (2005) continua seus apontamentos indicando que a identidade não se apresenta apenas em nível de cultura, ela envolve sociopolítico e histórico em cada sociedade. Ela é permeada por muita complexidade, estando presente em todas as sociedades humanas.

Compreendendo isso, cabe destacar que a educação formal pode desenvolver um importante papel para colaborar com reflexões sobre a identidade, mas é necessário fazer reflexões sobre o tema, como afirma Bandeira (1997), a escola é uma instituição social que tem como objetivo contribuir com a aquisição de conhecimento, porém nas comunidades indígenas ela foi imposta de fora para dentro, produzindo rupturas e que desta forma não fazendo sentido da necessidade de frequentá-la. O que aconteceu foi que os indígenas ao serem escolarizados em escolas oficiais perderam sua língua materna e sua identidade. Por isso, a educação escolar tem que ser ressignificada como linguagens e possibilidades, como uma forma útil de se estabelecer relações com a comunidade dominante, para que possa ocorrer a criticidade, sem que ocorra uma fragmentação da consciência étnica, respeitando assim a diversidade cultural.

D'Angelis (2001) afirma que para discutir a educação escolar nas comunidades indígenas é preciso fazer referência à educação indígena como um todo, por exemplo, a educação que se faz na família, isso porque esse assunto se torna relevante ao falamos em uma educação diferenciada. Essa educação não é, ou pelo menos não deveria ser, igual a não-indígena, porque os valores e as necessidades educacionais são diferentes devido aos interesses dessa comunidade, que adota políticas para que os ideários que ela acredite e valorize continue.



As experiências acontecidas no Brasil são diversificadas, em que se assume contornos próprios por apresentar características diferenciadas, sendo assim não podemos falar que no país há uma única educação indígena, porque cada grupo tem sua variedade sociocultural. Tomando cuidado para que ocorra a reflexão sobre a questão abordada, não caindo numa mera fragmentação sem respaldo. Como afirma Melià (1999, p.14):

Uma atenção tão meticulosa a certas características próprias e dialéticas desse ou daquele grupo dentro de uma etnia ou nação indígena, que a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer (MELIÀ, 1999, p.14).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) considera que a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida por meio de professores indígenas, tendo eles uma formação que os capacite para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; que sua metodologia tenha o ensino bilíngue; que eles tenham condução de pesquisa de caráter antropológico que vise a sistematização e incorporação de conhecimentos das sociedades indígenas para que possam elaborar materiais didático-pedagógico.

Consideremos que para isso a formação não fique limitada apenas a um curso, lidando com as questões que envolvem a sua cultura e dos brancos, sabendo lidar com questões de antagonismos e possibilidades de diálogos, sendo assim, como afirma Bandeira (1997), o professor tem que ter clareza que os diferentes saberes possuem diferentes contextos, não sendo esses hierarquizados, contribuindo para a pesquisa e para o currículo.

Segundo Cavalcante (2003) o educador precisa refletir sobre sua prática, tanto na escola como em outro lugar onde esteja presente. Sendo seu posicionamento crítico e responsável, tendo em suas ações seu compromisso político e ético.

Melià (1999), afirma que os povos indígenas além de superarem a prova do período colonial, também superaram os embates da assimilação e da integração dos dias atuais. Conseguiram isso devido a suas estratégias próprias, das quais está inclusa a ação pedagógica.

Porém ao fazermos essa reflexão, percebemos que ainda a dificuldades a serem superadas e que necessitam ser aprofundadas a fundo para que a educação se faça presente favoravelmente.

Segundo Dayrell (1996) a educação está inserida no contexto social, porém ela exclui a diversidade ao homogeneizar. Ele aponta então a necessidade de compreendermos a escola

como espaço onde convivem diversidades que devem ser assumidas e tratadas como elemento desencadeador do processo educativo.

Também é importante pensar como os indígenas estão tendo acesso à educação formal pois, segundo Taukane (2001), um dos impasses e desafios na educação escolar indígena é o destino da população de ter que sair de suas aldeias para continuarem os estudos de segundo e terceiro grau, portanto não adianta apenas garantir a educação básica, seria necessário dar respaldo para que todos conseguissem terminar seus estudos e assim contribuir para sua comunidade.

Um último ponto que necessita ser pensado é em relação aos indígenas nas universidades, algumas já destinam vagas para eles e isso mostra o quanto a educação está evoluindo, porém temos que pensar que não basta apenas oferecer as vagas é necessário que eles tenham respaldo quanto a sua permanência, para concluírem o curso.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui apresentada indicou, de maneira breve, como as legislações nacionais estão se constituindo ao longo do tempo em relação à educação formal. Refletir sobre como a cultura, a diferença, a igualdade e a identidade estão relacionadas com elas torna possível afirmar que o Brasil tem contemplado o respaldo para os indígenas, mas ainda há muitos obstáculos para que ocorra um movimento dialético para além da legislação. Por isso, devemos buscar caminhos alternativos para contemplar a equidade, sem cairmos em contradições.

Não tivemos o objetivo de esgotar o assunto, muito ainda há de ser pensado e esperamos que, com o passar dos tempos, novas pesquisas indiquem que diferentes alternativas ocorreram para que, de fato, o amparo legal seja colocado em prática e ocorra um processo pautado em um diálogo intercultural, sem ser fragmentado e com a participação dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Maria de Lurdes. **Formação de professores índios: limites e possibilidades.** 1997. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/publicações/word/indígena/artigo/mariadelurdesbandeira.doc>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 20 nov. 2006.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. **Lei n. 11.645**, 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”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.170-181.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. (GT08) 2003. Disponível em: <[Ipp-uerj.net/olped/documentos/0121.pdf](http://ppuerj.net/olped/documentos/0121.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2007.

CONFERÊNCIA Mundial Sobre Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da diferença e da igualdade. **Revista da FAEDEB**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 241-256, jul./dez. 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ou projeto de escola**. Brasília: FUNAI/ DEDOC, 2001.p.35-56.

DAYREL, Juarez. **Múltiplos olhares**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p.39-62.

KAHN, Marina. Uma política para educação indígena: as amarras da especificidade. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 4, p. ,dez. 1996.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49,1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2007.

NOBRE, Domingos Barros. **Processos de construção de políticas públicas em educação**



escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro. 2001. Disponível em: <www.Anped.org.br/reuniões/24/T0552213453856.doc>. Acesso em: 20 nov. 2007.

PACHECO, Rosely Aparecida Stefanos; AMADO, Luiz Henrique Eloy. **As políticas de acesso e permanência dos indígenas ao ensino superior.** 2006. Disponível em: <www.neppi.org/anais/textos/pdf/poster_politicas_acesso.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.

TAUKANE, Darlene. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência Kurâ-Bakairi. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ou projeto de escola. Brasília: FUNAI/ DEDOC, 2001. p.13-22.

CAPÍTULO 10

ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL

Nathália Hernandes Turke, Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, PECEM, UEL

Danielle Elizabeth dos Santos Costa, Pós-graduada em Psicopedagogia

Felipe Tsuzuki, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, PECEM, UEL

Mayra Beraldo Lopes, Graduada em Letras/Espanhol e Pedagogia, UEPG

Amanda Regina Ferreira Rosas, Graduada em Letras – Português Espanhol, UEPG

Geovana Nascimento Cavalcante, Graduada em Pedagogia, UEL

Janete Aparecida Ferreira, Mestranda em Gestão do Conhecimento nas Organizações, UNICESUMAR

José Carlos de Almeida, Mestrando em Educação Matemática, PPGEM, UNIR

RESUMO

Sabe-se que Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos que regem a educação brasileira. O PNE estabelece metas e diretrizes a serem seguidas para a efetivação do desenvolvimento educacional em todas as esferas (nacional, estadual e municipal); já a BNCC estabelece as competências (gerais e específicas), bem como as habilidades e as aprendizagens que deve ser garantia de todo sujeito em desenvolvimento perante a educação escolar. Segundo esses documentos, a educação brasileira vem enfrentando diversas mudanças em seu sistema no decorrer dos anos, a partir de algumas determinações e obrigatoriedades, visando alcançar as metas previstas e a universalização do atendimento escolar. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar o Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular. Para a concretização do objetivo, optou-se por adotar a pesquisa bibliográfica como metodologia do trabalho, por meio de uma análise sistemática dos documentos objetos do estudo. Para isso, o estudo se divide em três tópicos: o primeiro elucida a historicidade e objetivo do Plano Nacional de Educação por meio de cinco metas analisadas; o segundo discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular, bem como as competências gerais e necessárias para cada nível de escolaridade da Educação Básica; e por fim, o último tópico realça aspectos sobre o Ensino Superior em âmbito nacional no qual foram apresentados dados relevantes acerca das matrículas. Ademais, considera-se que ambos os documentos impactam amplamente a gestão da educação e da escola brasileira, o que afeta de forma direta o trabalho educativo dos professores. Assim, atuando de forma interligada, o PNE se como grande possibilidade para um bom preparo do sistema educacional, e a BNCC opera neste eixo como norteador para o pleno desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, em todas as etapas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Base Nacional Comum Curricular. Gestão. Plano Nacional de Educação. Sistema Educacional.

INTRODUÇÃO

Rose Meri Trojan (2016) analisou as “Políticas Educacionais na América Latina e os Impactos da Globalização” (2016, p. 47), a partir de dados do ano de 2008 (UNESCO). Dentre as diversas análises realizadas pela autora, para este trabalho destaca-se a duração do Ensino Obrigatório em sete países da América Latina, visando destacar as alterações ocorridas no Brasil.

Dentre os países apresentados, no ano de 2008 o Brasil era o país com menor duração de Ensino Obrigatório, compreendendo a faixa etária entre 06 e 14 anos de idade, e duração de ensino obrigatório de 09 anos. Estes dados podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 1: Duração do ensino obrigatório em 2008


	Faixa etária	Duração
BRASIL	6 a 14	9 anos
MÉXICO	6 a 15	10 anos
ARGENTINA	5 a 15	11 anos
CHILE	6 a 14	10 anos
CÔLOMBIA	5 a 15	11 anos
PERU	6 a 16	11 anos
VENEZUELA	6 a 15	10 anos

Fonte: UNESCO (2008) *apud* Trojan (2016, p. 63)

Atualmente, mudanças ocorreram acerca da obrigatoriedade do ensino no Brasil, tanto com relação à faixa etária como com relação à duração. No ano de 2009, a Ementa Constitucional nº 59/09 estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula de crianças na pré-escola a partir dos 04 anos de idade (BRASIL, 2009), bem como determinou “que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam estar matriculadas em uma das etapas educacionais até 2016” (SILVA, 2020, p. 274), alterando o Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Quatro anos mais tarde, a Lei nº 12.796/13 alterou a Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996; 2013). Dentre as alterações realizadas pela referida lei, se destaca o inciso I do Artigo 4º, que ampliou o direito à educação básica, de forma gratuita, deste à pré-escola até o ensino médio. Além disso, dispôs que esta educação básica é obrigatória dos “4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996; 2013, Art. 4º, Inciso I).

Portanto, diferente dos dados de 2008, apresentados por Trojan (2016), o ensino obrigatório no Brasil, atualmente, possui duração de 14 anos, compreendendo a faixa etária entre 04 e 17 anos de idade. As diferenças encontradas são as seguintes: obrigatoriedade de matrícula de crianças com 04 anos de idade na pré-escola (e não mais 06 anos) e obrigatoriedade do Ensino Médio, que abarca alunos de 15 aos 17 anos.



A obrigatoriedade de matrícula em todas as etapas da Educação Básica, inclusive no Ensino Médio, acarretou na necessidade de mudanças nos Planos Nacionais de Educação. De modo a discutir algumas destas alterações e verificar as metas alcançadas no que tange à obrigatoriedade das matrículas e à permanência dos alunos na Educação Básica, este trabalho teve como objetivo analisar os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, de modo a complementar as discussões acerca da educação no Brasil, buscou-se apresentar dados acerca das matrículas no Ensino Superior.


PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

A partir de uma leitura sistemática das vinte metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e com tempo de vigor até 2024, foi desenvolvido um breve resumo histórico do documento, bem como uma explanação reflexiva do mesmo, justificando sua importância e articulações no cenário atual da educação brasileira.

Fazendo um aporte histórico sobre o documento em questão, é essencial pensar em seus primórdios – os acontecimentos que marcaram suas origens para que se entenda o real objetivo do mesmo. De acordo com Saviani (2013), ter um plano nacional para a educação brasileira é uma maneira de vencer o despreparo do sistema. Definir a qualidade educacional a ser alcançada nacionalmente e o tempo para isso é uma estratégia perspicaz de intervir diretamente na universalização da oferta educativa num país federado e democrático, como o Brasil.

Em meados de 1930 surgiu o plano educacional, com intuito de nortear a razão científica e disseminar o nacionalismo político enraizado no governo Vargas. Em 1931, a Reforma Francisco Campos deu início ao Conselho Nacional de Educação que propunha a formulação do PNE. Já em 1934, diante de uma modificação na Constituição Brasileira, o PNE começou a ser caracterizado, de fato, em um quesito legal. Com o início do Estado Novo, o projeto ficou estagnado, bem como a oferta de uma educação democrática (SAVIANI, 2013; VIEIRA *et al.*, 2017).

Anos mais tarde, na década de 60, sob o governo Goulart, o PNE voltou a ser discutido e se tornou um documento direcionado à distribuição de recursos e aplicações financeiras para a educação. Entretanto, com o período de ditadura militar (1964), a responsabilidade financeira da educação deixou de ser federal e obrigatória. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases novamente direcionou a responsabilidade financeira da educação para o governo federal e,



depois de altos e baixos, em 2001 o PNE foi aprovado e implementado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (SAVIANI, 2013; VIEIRA *et al.*, 2017).

De maneira concisa, por meio do levantamento histórico, observa-se que o PNE é carregado de ideologias políticas e representa um instrumento de disseminação social, ao qual devem ser destinados 10% do PIB anual até o ano de 2024. Não obstante, até o ano de 2019 o custo Aluno-Qualidade Inicial e o Custo Aluno-Qualidade, projetados para orientar o investimento na educação, não foram postos em plena vigência. Isso devido à restrição de recursos mediante o Teto de Gastos EC95/16, servindo, portanto, de obstáculo para o alcance da meta geral orçamentária (AMARAL, 2016; BASÍLIO *et al.*, 2019; SILVA e GIARETA, 2020; CURY, 2013).

Considerando que se trata de um repasse federal aos governos estaduais e municipais, alguns apontamentos precisam ser feitos. Tendo o PIB como fonte de manutenção, o PNE passa a ser base do planejamento educacional dos governos estaduais e municipais quanto aos recursos financeiros, ou seja, há articulação direta entre a previsão orçamentária federativa, estadual e municipal. Por meio do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), percebe-se majoritariamente estagnação. A partir de curta análise sobre o histórico nacional, depara-se com reajuste abaixo da inflação no repasse de verbas até o ano de 2018, o que prejudica diretamente o alcance das metas propostas e favorece os resultados encontrados em 2020, já que somatizar ações a partir do ano de 2019, quando se deu início a um novo governo, dificilmente seria suficiente. O resultado já era previsto com a análise da execução orçamentária do Poder Executivo (AMARAL, 2016; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2014; SILVA e GIARETA, 2020).

De modo a ampliar as discussões, foram selecionadas 05 metas para análise individual (01, 02, 03, 06 e 09). As três primeiras visam garantir e aumentar a matrícula de alunos na escola na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A meta 06 aborda sobre educação em tempo integral, e a meta 09 sobre a taxa de analfabetismo no Brasil.

Meta número 01: diz respeito à educação infantil, estabelecendo a matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos de idade na pré-escola até o ano de 2016 e prevendo a ampliação da oferta de vagas em creches para atender pelo menos 50% das crianças brasileiras menores de 3 anos até 2024. Para que a possibilidade fosse alcançada, como primeira ferramenta, o que precisaria ser feito, era um levantamento detalhado da demanda municipal, com o afimco de incorporar um planejamento viável a ser expandido. Entretanto, até 2020 os resultados

propostos não foram alcançados: total de crianças entre 4 e 5 anos na pré-escola foi de 94% em 2018. A análise também aponta que a cobertura de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches foi de aproximadamente 36%, sendo assim tão pouco será possível alcançar os resultados previstos para 2024 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).


Meta número 02: determina até 2024 para que **toda a população brasileira, entre 6 a 14 anos de idade, esteja matriculada no Ensino Fundamental** com duração de 9 anos, prevendo uma taxa de conclusão dessa etapa em, minimamente 95%. Tal demanda foi considerada pelo último relatório como parcialmente atingida, com 98% da população na idade estimada alcançada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Meta número 03: propõe que 100% dos adolescentes de 15 a 17 anos estejam sob atendimento escolar até 2016 e, que até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio seja de 85%. De acordo com os dados obtidos, 90,7% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados em 2016 e, em 2018, 92,5%. No que diz respeito à taxa líquida de matrículas, o número alcançado foi de apenas 73% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Meta número 06: aborda sobre educação em tempo integral, que pretende a **disponibilização deste tipo de atendimento em 50% das escolas públicas do país**, buscando atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica. O último monitoramento mostrou que, a educação integral foi disponibilizada a somente 24% das escolas públicas nacionais, com uma taxa de matrícula de apenas 15% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Meta número 09: determinou uma taxa de 6,5% de analfabetismo até 2015 entre **jovens e adultos com 15 anos ou mais** e que, até o fim da vigência do PNE atual, em 2024, o analfabetismo seja erradicado por absoluto diante de uma taxa de 13,5% para o analfabetismo funcional. Em 2019 foi alcançada a taxa de alfabetização prevista, porém isto aconteceu quatro anos depois do que era planejado. O INEP estima que até 2024 o analfabetismo esteja em 6,6% e o analfabetismo funcional com 5,5 pontos acima do previsto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

A partir da investigação realizada, foi verificado que as metas analisadas podem ser consideradas ambiciosas defronte ao histórico do PNE e, apesar de demonstrarem avanços, os



indicadores apontam para o não alcance das mesmas. É necessário considerar que o ritmo de progressão de um plano em longo prazo, que envolve recursos orçamentários federativos, demanda uma mudança completa de todos os poderes. Portanto é essencial que seja priorizada a democratização, que viabilize a abertura de debates, trazendo as necessidades identificadas para concretização das demandas como um todo.


BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A partir das ocorrências da Segunda Guerra Mundial, as quais envolveram o genocídio, a exploração do trabalho, a experimentação deliberada em humanos, e o uso de bombas nucleares, ficou evidente a necessidade de se pensar num coletivo para proteger universalmente os direitos humanos. Para isso, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), que reúne representantes de diversos países e que deu origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No entanto, para além dos Direitos Humanos, foi preciso estabelecer metas de desenvolvimento para que estes direitos sejam de fato universais. Desta forma, em 2015, em uma assembleia da ONU, foi delineada a Agenda 2030, que compila um plano de ações para a erradicação da pobreza, proteção do planeta, e que visa garantir a paz e a prosperidade para as pessoas. Esse plano de ações contém 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais traçam metas a serem cumpridas até 2030 (ONU, 1948).

No Brasil, adotou-se uma estrutura comum e basal na educação que visava o cumprimento dessas metas da Agenda 2030. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é esse documento que se organizou em torno de dez competências gerais, as quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes e asseguradas por meio da Educação Básica. Assim, ao organizar um fundamento para a educação no país, a BNCC objetiva estimular a transformação social para promover uma sociedade mais justa, humana e que se preocupe com a natureza. Desta forma, a BNCC se associa e compõe uma das estratégias brasileiras para que se alcancem os ODS até 2030 (BRASIL, 2017).

No entanto, para alcançar essas metas, a BNCC se dedicou, de forma minuciosa, a pensar as competências necessárias para cada nível de escolaridade da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sendo assim, foi necessário traçar objetivos de aprendizagens e competências específicas para cada ano e para as diferentes disciplinas (BRASIL, 2017).

Ao analisar as competências gerais da BNCC, que são direcionadas a todos os alunos da educação básica, percebe-se que o foco curricular explícito pelo documento não se concentra



apenas nos conteúdos; também se relaciona intimamente à formação do sujeito cidadão (BRASIL, 2017). Sabendo que a escola deve abordar o educando de acordo com as suas capacidades de desenvolvimento, tanto biológico, quanto psicossocial, espera-se que o trabalho com tais competências seja realizado de maneira coerente, com objetivos traçados de acordo com cada ciclo, baseado em uma educação que busca o progresso do indivíduo ao longo dos anos e das etapas, visando um resultado final satisfatório (BRASIL, 2017; CASCARDO, 2018).


No caso da Educação Infantil, essa estrutura da BNCC se traduziu como Campos de Experiências, os quais consideram as especificidades desse estágio de educação, pautando-se principalmente no desenvolvimento da criança que depende de experiências materiais e concretas, ao passo que se relaciona com o cotidiano e com a cultura (BRASIL, 2017).

Faz-se necessário ressaltar a importância dos Campos de Experiência para o desenvolvimento pleno da criança. Tal importância reflete no desenvolvimento social e cultural do aluno, uma vez que o não contato com as diferentes formas de linguagens (científica, verbal, matemática, artística, entre outras) poderia levar a exclusão desse aluno de outros processos de aprendizagem no futuro. De qualquer forma, mesmo visando essas Competências Gerais, a BNCC não desconsidera a especificidade da fase da infância que traz consigo a brincadeira e a ludicidade com elementos fundamentais do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

O Ensino Fundamental, por sua vez, encontra-se orientado por áreas do conhecimento: A área das linguagens, que contempla Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; a área da Matemática; a área das Ciências da Natureza; a área das Ciências Humanas, que contempla Geografia e História; e a área do Ensino Religioso (BRASIL, 2017).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm como foco principal a alfabetização (essencialmente nos dois primeiros anos) e o letramento. Sabe-se que a faixa etária correspondente ao ciclo (6 a 10 anos) se consolida como a fase em que o pensamento começa a se organizar de maneira racional, a partir da aprendizagem e uso da linguagem (TEIXEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2016).

É possível perceber a importância que a escola e o próprio professor centralizam na alfabetização, entretanto, não se pode esquecer que é extremamente necessário que este processo ocorra de maneira aliada ao letramento. Ou seja, deve ser objetivada a formação de leitor crítico e competente, capaz de criar estratégias de leitura a partir de múltiplos elementos e da vivência pessoal, utilizando a diversidade cultural e as experiências de vida para entender conceitos sociais importantes, como o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Assim, é



possível formar um indivíduo capaz de dar corpo ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade (BRASIL, 2017; NUNES; SOUZA; LIMA, 2019).

Nos anos finais do Ensino Fundamental os alunos encontram-se na faixa etária de transição entre infância e adolescência, se deparando com inúmeros desafios decorrentes de mudanças “biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2017, p. 60). Nesta etapa, portanto, o adolescente deve ser compreendido como:

[...] sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2017, p. 60).

Assim, a BNCC aponta sobre a importância de valorizar as diversidades ao longo da educação básica, tanto culturais como pessoais. Dessa maneira, propiciar uma reflexão a respeito do corpo e das características semelhantes dos seres humanos é uma forma de promover a construção da identidade e aceitação da diversidade (BRASIL, 2017; DOMINGUES, 2018).

No Ensino Médio, a estrutura da BNCC se traduziu em Itinerários Formativos, os quais são decorrentes de uma proposta de flexibilização do currículo que a BNCC propõe. Neles alguns conhecimentos são considerados fundamentais, independente das disciplinas que o estudante escolha cursar. Entretanto, além dessas disciplinas básicas, o estudante poderá optar por concentrar sua formação em determinado Itinerário Formativo, que são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Esta estruturação da BNCC para o Ensino Médio encontra-se sendo utilizada e ampliada pelo Novo Referencial Curricular para o Ensino Médio.

Ao avaliar os Itinerários, verifica-se que a importância das ações conjuntas, entre as áreas de um mesmo Itinerário, está no rompimento com a fragmentação dos conteúdos que o processo disciplinar executa. Em teoria, a estruturação do Novo Ensino Médio em quatro áreas visa interdisciplinaridade, integração entre seus componentes. Não sabemos como isso irá funcionar na prática. Ainda, mais interessante do que interdisciplinaridade, seria a abordagem dos conteúdos de maneira transdisciplinar.

No que tange à flexibilidade dos itinerários formativos, ao optar por se aprofundar em apenas uma área, além de Matemática e Linguagens, os alunos não terão contato com as demais. Assim, apesar do aprofundamento ser na área de interesse, há grande perda cultural e teórica. Portanto, estes itinerários formativos tendem a aumentar as desigualdades já existentes entre alunos que estudam em escolas públicas e privadas. Além disto, possuem maior ênfase em

formação tecnicista e não crítica e reflexiva. A formação no Ensino Médio deve ser voltada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, e não apenas para o mercado de trabalho, com mão de obra barata (no caso da formação profissional), ou para o vestibular (ensino tecnicista).

Ainda, a partir do Novo Referencial Curricular para o Ensino Médio, a carga horária será aumentada para o ensino integral (BRASIL, 2017). Isto também aumentará a desigualdade social, uma vez que alunos que precisam trabalhar poderão vir a evadir da escola. Infelizmente, não há estrutura para que o Ensino Médio integral seja democrático e acolha todos os alunos. Muito pelo contrário, será etilista.

Estando a Educação Básica brasileira apresentada, no tópico seguinte foi realizada uma reflexão acerca do Ensino Superior no Brasil.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Trojan (2016) verificou aumento da taxa de matrícula de alunos na Educação Superior entre os anos de 1999 e 2005, havendo significativo aumento nos países da América Latina, inclusive no Brasil. Estes dados podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 2: Matrícula na Educação Superior (milhares)

	1999	2005
BRASIL	2.457	4.275
MÉXICO	1.838	2.385
ARGENTINA	1.605	2.127
CHILE	451	664
CÓLOMBIA	878	1.224
PERU	–	908
VENZUELA	–	1.050
MÉDIA PONDERADA		
MUNDO	92.863	137.769

Fonte: Trojan (2016, p. 65)

Este aumento pode ser justificado tendo em vista que, conforme apontado por Pereira (2019/2020, p. 53), “a expansão do ensino superior brasileiro ocorreu em três momentos”, sendo na década de 1960, nos anos de 1990 e nos anos 2000. Este último foi marcado pelo “crescimento relativo do setor público, acompanhado também por um crescimento expressivo do setor privado mercantil” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015 *apud* PEREIRA, 2019/2020, p. 53), levando ao aumento do ensino superior público e particular, inclusive na modalidade à distância. Neste sentido, o número de alunos matriculados no Ensino Superior continuou aumentando até os dias de hoje, conforme figura a seguir:

Figura 3: Instituições de Ensino Superior e matrículas na graduação

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÕES		MATRÍCULAS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Total	2.537	100,0	8.450.755	100,0
Universidades	199	7,8	4.467.694	52,9
Centros Universitários	230	9,1	1.906.327	22,6
Faculdades	2.068	81,5	1.879.228	22,2
IFs e Cefets	40	1,6	197.506	2,3

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – INEP/MEC (BRASIL, 2019)


Juntamente com este aumento de matrículas no Ensino Superior, houve diversificação do perfil discente matriculado, o qual foi ampliado nos anos subsequentes, tendo em vista o surgimento das seguintes políticas e programas: REUNI; PROUNI; FIES, nos anos de 2005 e 2007; Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2010; Lei de Cotas, em 2012 (BRASIL, 2005; 2007; 2010; 2012 *apud* PEREIRA, 2019/2020).

Assim sendo, a partir da garantia e obrigatoriedade do Ensino Médio, bem como ampliação de matrículas no Ensino Superior, por conta de programas e políticas públicas, e crescimento do setor público e privado mercantil, houve diversificação do perfil discente. Conforme apontado por Pereira (2019/2020): ampliou-se, no ensino superior, o percentual de negros; de estudantes advindos de escolas públicas e de baixa renda; de mães; de estudantes que trabalham, bem como se ampliou a faixa etária dos estudantes.

Portanto, o atual desafio encontra-se relacionado à garantia do Ensino Superior, “com qualidade e condições de moradia, estudo, alimentação e transporte, para que a Universidade Pública brasileira seja de fato democrática” (PEREIRA, 2019/2020, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise realizada neste estudo foi possível compreender que o PNE surgiu no Brasil como uma estratégia para a garantia de qualidade na Educação Básica Brasileira, por meio de 20 metas a serem alcançadas. Analisando, portanto, as metas 01, 02, 03, visualiza-se o desafio da Educação Básica em termos de obrigatoriedade das matrículas das etapas educacionais: Infantil, Fundamental e Médio, no qual o documento explicita a necessidade de universalização e garantia do acesso escolar a estes indivíduos. Sobretudo, em relação à educação em tempo integral, a meta 06 evidencia a necessidade do atendimento de metade da população escolar em tempo integral, incluindo neste meio pessoas com deficiências a partir dos 4 anos, com auxílio do sistema educacional especializado (AEE). Por fim, a Meta 09 se



relaciona com a oferta da Educação de Jovens e Adultos de qualidade para os sujeitos que não obtiveram a educação escolar na idade própria, no intuito de erradicar a taxa de analfabetismo, implementando ações de alfabetização e garantindo a continuidade da escolarização básica.

Neste viés, a BNCC revela-se como um documento crucial para que essas metas sejam alcançadas, visando melhoria do sistema educacional brasileiro, e amplo desenvolvimento do indivíduo como cidadão e sujeito de direitos, crítico e engajado no mundo cultural e social. Ainda assim, a Base Nacional Comum Curricular está diretamente relacionada à Meta 07 do PNE, visando uma educação de qualidade para todo território nacional e em todas as etapas educacionais.

Contudo, infelizmente na prática a realidade é outra e, ao analisar a estrutura da BNCC para o “novo Ensino Médio”, é perceptível que a flexibilidade dos itinerários formativos tende a aumentar as desigualdades existentes entre instituições públicas e privadas. Portanto, o “novo Ensino Médio”, que está em processo de implementação no Brasil, encontra-se pautado na formação tecnicista, para o mercado de trabalho e/ou para o vestibular, desvalorizando as disciplinas da área de humanas e das artes, bem como a reflexão e a criticidade. Ademais, com sua carga horária aumentada para o ensino integral, também aumentará a desigualdade social e evasão escolar, sendo etilista e nada democrático.

Sobretudo, tendo como princípio norteador a ideia de que “educar é a base”, há uma alusão a legislações anteriores, no qual traz uma nova forma de reforçar o direito a Educação que é enfatizado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, bem como a caracterização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96. Neste sentido, após análise de todas as modificações supracitadas, torna-se possível afirmar que a BNCC traz o estabelecimento enfático de conhecimentos, habilidades e competências, que os alunos matriculados em qualquer nível da Educação Básica devem desenvolver, contudo de forma falha e desigual no Ensino Médio.

Retomando a reflexão acerca do índice de matrículas, nota-se significativa ampliação de matrículas no Ensino Superior, bem como um perfil diversificado de alunos, e crescimento do setor público e privado mercantil, por meio de programas e políticas públicas. Este cenário nos remete ao debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social, exigindo da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos a concretização da igualdade.

É de entendimento que a consolidação, implementação e aplicabilidade das estratégias

e metas de ambos os documentos faz luz às considerações de mudanças de políticas públicas no setor educacional, principalmente com o reforço da escola em sua função social, e adequação dos currículos mediante as necessidades da localidade a qual a mesma está inserida.

Desta forma, concluímos que pela educação há a possibilidade de modificar a sociedade a qual é visualizada na atualidade. Conforme os alunos vão transpondo as etapas educacionais há complementação dos ensinamentos, contudo, para que parte de todo o cenário seja realmente efetivo, faz-se necessário a compreensão e aplicabilidade de cada componente curricular.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. do. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Brasileira de Educação**, Goiânia, v. 22, p. 1-43, 2017.

BASÍLIO, A. L.; ELOY, D.; DAHER, J. 100 dias de Governo Bolsonaro e a educação: O que aconteceu até agora. *In*: RODRIGUEZ, R. V. **Educação em Disputa**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-bolsonaro-educacao/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 59**, de 11 de Novembro de 2009. [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]. Brasília: Câmara dos Deputados e do Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

CASCARDO, J. L. Como integrar as competências gerais da BNCC ao currículo: entrevista com Jorge Cascardo. [Entrevista cedida a] *Somos Par*. **Somos Par**, p. 1-13, 2018.

CURY, C. R. Planos Nacionais de Educação no Brasil. *In*: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília/DF: Liber Livro Editora EPP, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF: [s. n.], 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília/DF: [s. n.], 2020.

NUNES, M. B. SOUZA, M. da S. A. de. LIMA, M. dos S. A BNCC sob a perspectiva do(s) letramento(s): Uma análise do componente de língua inglesa. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 22, p.48-69, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PEREIRA, L. D. Expansão do ensino superior brasileiro e diversificação do perfil discente: elementos para pensar o processo de formação em Serviço Social. **Revista Flecha do Tempo**, São Paulo, n. 1, p. 51-70, set. 2019/fev. 2020, 2019/2020.

SAVIANI, D. Apresentação. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília/DF: Liber Livro Editora EPP, 2013.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun., 2020.

SILVA, P. A.; GIARETA, P. F. O financiamento da educação e o PNE: implicações e desafios para a meta 20 do PNE. **BrazilianJournalofDevelopment**, Curitiba, v. 6, p. 101377-101392, 2020.

TEIXEIRA, D. J. SILVA, A. F. da. ALMEIDA, L. O. V. de. Estudo da Percepção de Crianças entre 6 a 10 anos de idade da Instituição Patrícia Carvalho sobre o Uso de Novas Tecnologias. In: Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade, V, São Paulo, 2016. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2016. p.1-16.

TORJAN, R. M. Políticas Educacionais na América Latina e os Impactos da Globalização. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. Curitiba: Appris, 2016, pp. 47-74.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], v. 21, p. 65 - 80, 2017.

CAPÍTULO 11

UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Romário Sena Oliveira, especialista em Linguística e Revisão Textual, UEFS. Professor da rede privada da Bahia

RESUMO


Neste artigo, faz-se um breve levantamento bibliográfico sobre o processo de escolarização e do ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, partindo de uma concepção histórica, desde o século XVI, até os dias atuais. Valendo-se dos estudos de autores que consagram o estudo histórico da Língua Portuguesa, tais como Mattos e Silva (2004; 1995), Soares (2004; 1996), Carneiro e Almeida (2006) e Souza (2012), passando também por estudos de Antunes (2003), Oliveira (2010) e Bortoni-Ricardo (2012) sobre ensino de gramática nas aulas de língua materna. Buscou-se, no desenvolver do trabalho, sempre problematizar os reflexos da formação da disciplina nos dias atuais, e como é importante debater isso para a formação de professores de Língua Portuguesa em uma perspectiva de atuação mais crítica e consciente do seu papel.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Ensino de Língua Portuguesa. História. Documentos legais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A abordagem, nesse texto, discorre sobre a história da escolarização e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, procurando compreender seu processo no país e demonstrar o quanto é importante a atenção atribuída a esse recorte dos estudos linguísticos e da linguagem, pois, através dessas discussões podemos perceber o quê e como esse processo reflete-se no contexto escolar atual. Assim, para fundamentar a problematização da presente discussão, utilizamos autores de destaque nos estudos que abordam essa temática, tais como Mattos e Silva (1995) e Soares (2004), para os aspectos da história do ensino de português no Brasil e, tratando de modo específico da realidade baiana, Carneiro e Almeida (2006) e Souza (2012). Além disso, usamos também ideias de Antunes (2003), Oliveira (2010) e Bortoni-Ricardo (2012), autores que contribuem para os avanços nas questões de ensino de língua materna.

O estudo consiste na discussão sobre o peso da tradição do ensino de línguas e sua atuação no processo de escolarização, a exemplo da presença da companhia jesuítica, que teve influência direta no processo de ensino e que ainda hoje apresenta reflexos nas metodologias e



currículos para o ensino de Língua Portuguesa. Discute-se também sobre como o padrão europeu se legitimou no processo de ensino ao longo dos anos. Nos estudos de Soares (2006, p. 157), a autora apresenta que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola que “[...] surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do império”.


Além disso, complementando com os objetivos do estudo é refletir sobre o processo de formação do sistema educacional presente no Brasil do século XIX, no sentido de perceber como se deu essa formação e quais os impactos ainda nos dias atuais. Isso porque o referido século tem destaque na solidificação da disciplina Língua Portuguesa, enquanto componente curricular da educação. Aborda-se, ainda, o surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em fins do século XX e qual sua importância. Por fim, buscaremos refletir sobre como esse processo influenciou (ou influencia) os professores de Língua Portuguesa em suas práticas de ensino.

COMO TUDO COMEÇOU: OS PRIMEIROS PASSOS DO PORTUGUÊS COMO UMA IMPORTANTE DISCIPLINA

Ilari e Basso (2011, p. 49), em trabalho conjunto, assinalam que “o português chegou ao Brasil no século XVI”, e que, após cinco séculos, é a língua oficial de um “país com 8,5 milhões de quilômetros quadrados”. Esses autores ainda expressam que muitos aspectos da formação do Brasil como país são importantes para entender a situação linguística que o país vive atualmente, e isso, conseqüentemente, reflete-se no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Soares (2004), a Língua Portuguesa nos primeiros tempos do Brasil estava ausente não só do currículo escolar, mas também do próprio intercuro social. O que nos leva a problematizar sobre o que era e para que servia essa disciplina, abordando, ainda, o surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) no século XX e qual sua importância. Por fim, destaca-se a reflexão sobre como esse processo influenciou (ou influencia) os professores de Língua Portuguesa em suas práticas de ensino.

Segundo Mattos e Silva (2004, p. 78) “O que de diversidade linguística recobre essa designação genérica é outra questão fundamental na reconstrução de uma história linguística do Brasil e, conseqüentemente, da história do português brasileiro, desse modo, evidencia a autora supracitada, que havia o convívio de três línguas no Brasil Colonial, que eram o português (o europeu), a língua geral, a fim de proporcionar maior entendimento entre os índios



e os jesuítas, e, por fim, o latim, essa última fundava o ensino superior e secundário dos jesuítas. Ela complementa dizendo que nesse período o português “não era prevalente”.

Ainda segundo a autora, língua geral, termo que remete e pode ter sido utilizada ainda como uma maneira de referir a um português modificado estruturalmente pelo contato com línguas indígenas e africanas, bem como para recobrir outras situações linguísticas referentes, a exemplo, do conjunto de línguas aparentadas do grupo Cariri, faladas no interior do Nordeste brasileiro e no norte do sertão baiano (MATTOS E SILVA, 2004). Vale apontar, contudo, que a língua mais usada nesse período era a geral, pois serviu de comunicação entre os portugueses e os indígenas, e entre os indígenas que falavam diferentes línguas entre si, assim como a evangelização e a catequese. Essa língua geral foi, em sua maior parte, a mais usada e a primeira das crianças, filhos de colonizadores e dos indígenas.


Nesse período, aqui no Brasil, segundo estudo de Soares (2004), os poucos que tinham direito de ir às escolas, iam para, unicamente, aprender a ler e escrever em português, que não era considerado como componente curricular, mas somente instrumento de alfabetização. Esses poucos que frequentavam a escola tinham poder aquisitivo elevado e pertenciam às camadas privilegiadas que tinham o interesse e objetivo de seguir o modelo educacional da época; modelo esse, trazido da Europa, como já referenciado, centrado no ensino do Latim e através dele, fugindo à tradição comum a época dos sistemas pedagógicos de atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplinas curriculares.

A atribuição das escolas da Companhia de Jesus era formar indivíduos letrados e *bons cristãos*. Vale destacar que, nos Colégios da Companhia, o ensino de gramática valorizava o processo de memorização intensa, como ocorria, por exemplo, no Seminário de Belém, fundado em 1686, na Bahia, que, seguindo os princípios do programa de estudos da Companhia, tinha como principal preocupação a moralização das crianças através da disciplina rigorosa, do adestramento e do rigor no cumprimento de regras, como confirma o estudo de Souza (2015), sobre essa instituição.

A INTERFERÊNCIA DO MARQUÊS DE POMBAL NA EDUCAÇÃO

As reformas educacionais pombalinas culminaram com a expulsão dos jesuítas, mais precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado, através das Aulas Régias.

A partir das reformas implementadas pelo Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777) – o qual, em uma analogia aos dias de hoje, seria comparado a uma




espécie de secretário da educação da colônia portuguesa – e que foram um importante marco na história da educação brasileira, visto que algumas de suas ações, na esfera externa, atingiram as colônias, instituindo o ensino de Língua Portuguesa com caráter de disciplina, em um mesmo patamar do ensino do latim, proibindo o uso da chamada “língua geral” ou “língua da costa”, utilizada pelos nativos, colonos e padres jesuítas.

A respeito da reforma pombalina, alguns estudiosos, como Verdelho (apud Soares, 2004, p. 160), consideram essa reforma como aquela que gerou um público alfabetizado, leitor e tradutor de estudiosos do século XVIII, enquanto outros, como Fernando de Azevedo, expressam que não foi um sistema ou tipo pedagógico que foi substituído ou transformado por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu, gerando, assim, uma controvérsia quanto à discussão. Mas o que não se pode negar, segundo Soares (2004), é que as medidas implantadas pelo Marquês contribuíram na consolidação da disciplina Língua Portuguesa no Brasil. No entanto, com a expulsão da Companhia de Jesus, uma lacuna foi deixada, tendo em vista os êxitos conquistados com o método de ensino jesuítico. O desafio era, então, substituir esse método por outro eficiente, que dessa continuidade ao trabalho pedagógico mantido até então pelos religiosos da Companhia de Jesus.

Apesar das medidas e da inserção da Língua Portuguesa no ensino, a gramática estudada ainda continuou a presente no sistema curricular jesuítico, pois o português era instrumento facilitador de aprendizagem da gramática latina. Com os avanços dos estudos da Língua Portuguesa o estudo da gramática latina foi perdendo espaço, conforme aponta Soares (2004, p. 164).

Foi através do Alvará Régio, que é um termo jurídico antigo usado para designar um édito real, de 28 de junho de 1759, que o Marquês de Pombal, conseguiu diminuir a quantidade de escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, quando, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Retórica e Gramática, que deveriam suprir as disciplinas oferecidas nos quase extintos colégios jesuítas. Contudo, as providências tomadas pelo Marquês não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente reclamadas pelas populações que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e transformações eram necessárias.

Durante o período imperial, o modelo de ensino do Colégio D. Pedro II era tido como o ideal, criado em 1837 no Rio de Janeiro, o método de ensino tornou-se por décadas o padrão



no ensino secundário. A criação do Colégio Pedro II atendia ao plano do governo, já que se dedicava à formação da elite brasileira. E a História ganhava importância: era necessário estudar o Brasil, conhecer sua gênese, pois somente olhando um passado comum seria possível forjar a nacionalidade.

Ainda nesse período, tal método adotou o ensino de Língua Portuguesa na disciplina retórica e poética, tal disciplina abrangia a literatura. Consta na história do colégio D. Pedro II que os professores da instituição foram os primeiros a usar os livros didáticos da Língua Portuguesa, sendo, assim, testemunhas da presença dessa disciplina, que eram livros e manuais de retórica, conforme Soares (2004, p. 163-164). Portanto, retórica, poética e gramática eram as disciplinas que compunham o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, pois se acreditava que dominar gramática era saber falar bem, ler bem e se expressar bem, isso até o final do Império; posterior a isso, ocorreu a junção delas em uma única disciplina, a que conhecemos, hoje, como Língua Portuguesa.


Na primeira metade do século XX, aqui no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa ainda refletia o ensino tradicional da gramática, pois se centrava ainda na retórica e poética, e as escolas continuavam a servir aos filhos dos que podiam pagar, ou conforme Houaiss (apud SOARES, 2004, p. 164) “filhos-família”.

A NECESSIDADE DE MUDANÇAS: A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Foi a partir desse período que as camadas mais populares começaram a adentrar a sala de aula das escolas, pois começa a ocorrer uma mudança real nos espaços escolares. É nesse período também que ocorre significativas modificações no ensino de Língua Portuguesa, tudo isso como reflexo das mudanças culturais e sociais da época e também como um reflexo do desenvolvimento da Linguística. Por isso, segundo Soares (2004, p. 166):

Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas mais populares do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aulas, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou no ensino primário.

Diante disso, tem-se que esse crescente número de alunos nas escolas é algo positivo, pois as classes populares teriam a possibilidade de sair das margens da sociedade e, ingressos nos espaços de educação poderiam ter acesso a outros ambientes, informações e conseqüentemente a mudança em suas condições de vida. Em contrapartida, assim como nos dias atuais, as escolas ainda precisam trazer sair da dicotomia hierarquizada do ensino, não só da tradicional gramática, mas também dos moldes tradicionais de ensiná-la, proporcionando ao



educando a compreensão para além de regras, mas de uso efetivo para emancipação a ter da linguagem.

Nota-se que a esses avanços têm ligação direta com a história da disciplina, pois se definem pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinaram o ensino e o momento escolar. Mesmo com toda essa modificação, não foi todo o público social com menor poder aquisitivo que pode ir às escolas e ter instrução educacional, muito parecido com o que hoje ainda acontece em determinadas realidades sociais. Nesse delineamento, como educador não é possível fechar os olhos diante da questão da linguagem como “caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1992, p.41).


Com isso, pode-se enfatizar que nas décadas de 1970 e 1980, as mudanças que aconteceram no sistema vigente de educação exigia novas formas de organização social, a democratização do ensino propiciou oportunidades de acesso à escola, às pessoas desfavorecidas economicamente, em consequência um repensar das políticas educacionais.

A IMPORTÂNCIA DOS PCN NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência para a educação no Brasil. Os PCN foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias para o ensino básico. O processo de elaboração dos PCN começou nos anos finais do século XX, em 1995, sendo que no seu final, em 1997, já havia a versão preliminar, que foi apresentada a diferentes instituições e especialistas. No caso dos PCN de Língua Portuguesa, o texto reflete muito do que os linguistas vinham discutindo nos anos anteriores, principalmente na área da Linguística Textual. Nesse enfoque, lembra-nos Marcuschi (1997), que no final da década de 1970, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes e passa se a considerar a noção de textualidade a partir de relações com eventos comunicativos.

Corroborando com Geraldí (2009; 1991; 1984) quando aponta que é preciso ter clara qual concepção de linguagem embasa o ensino de língua portuguesa, uma vez que é da concepção adotada que emerge a seleção, a metodologia e o trabalho com textos em sala de aula. Segundo o autor, o ensino da língua portuguesa foi, desde o século 19 até meados do século 20, orientado por uma concepção de linguagem tida como forma de expressão do pensamento.

As contribuições desse pesquisador nos apontam que “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é [...] um lugar de



interação humana” (GERALDI, 1984, p. 41). Dessa forma, ensinar Língua Portuguesa é bastante complexo para muitos profissionais da área, posto que muitas vezes há determinada insegurança, visto que os alunos, em sua maioria, demonstram insatisfação com a referida disciplina, por isso o PCN: Língua Portuguesa ressalta o quão importante é o papel do professor como mediador, durante o processo de aprendizagem da língua, pois cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume.


Vale comentar que ao longo das duas últimas décadas, com o avanço dos estudos linguísticos no país, elaborou-se uma crítica consistente a esse tipo de procedimento, incluindo os materiais didáticos e, mais especificamente, à concepção de análise linguística que subjaz à gramática normativa de língua portuguesa.

Diante do exposto, ressaltam-se as mudanças que o PCN propõe na organização do trabalho com português a partir de três eixos básicos: a leitura, a reflexão linguística e a produção textual, em uma tentativa de valorizar o uso da língua em suas variadas modalidades e gêneros, diminuindo o espaço para a gramática. Posto que o estudo gramatical só faz sentido se tiver o texto como ponto de partida e de chegada, o texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1998) em sua introdução notabilizam que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 18).

Com isso, infere-se que ensinar uma língua requer uma busca constante do “novo” para as mudanças que ocorrem no tempo, contudo, não se podem deixar de lado as valiosas contribuições deixadas com os estudos passados. Por isso é importante destacar esse papel fundamental dos Parâmetros para a reformulação do ensino básico, principalmente da Língua Portuguesa. Assim, o peso da tradição do ensino de língua portuguesa ainda hoje será reelaborado e colocado como prioridade o olhar descritivo sobre o ensino dela.

Vale destacar que vivenciamos um sistema escolar superlotado e desgastado, com professores desmotivados e alunos que percebem e têm necessidade de algo que os impulse a ir além da decoração de regras gramaticais. Assim, tem-se que o ensino de Língua Portuguesa abre horizontes e transcende as barreiras das salas de aulas, proporcionado, dessa maneira, a apresentação de uma variedade de conteúdos que oportuniza o trabalho com questões outras, o que não impossibilita os trabalhos “tradicionais” com o uso da língua de forma formalista.



A tradição do ensino de língua materna ainda reflete no que existia lá nos primórdios dos seus estudos, e isso inquieta muitos professores recém-formados. Há nessa inquietação, uma séria dúvida de como não fazer das aulas atuais uma simples reprodução do que já vem sendo feito há anos, décadas e séculos com a disciplina. Bortoni-Ricardo (2012) nos apresenta que os professores herdaram a tendência em valorizar de forma “santificada” o ensino da gramática normativa. Em suas palavras ela expõe:

[...] No Brasil, herdamos uma tendência a valorizar em demasia o ensino da gramática normativa, que tem sido objeto da legislação federal, como a Lei nº 5765 de 18 de dezembro de 1971, que aprovou alterações na ortografia da língua; o Decreto nº 6583 de 29 de setembro de 2008, que promulgou o Acordo Ortográfico de 1990 e, especialmente, a Portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959, do MEC, que propôs a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que completou 50 anos em 2009 (BORTONI- RICARDO, 2012, p. 717).

A partir daí, essa nomenclatura ganha “status” de conteúdo programático em todos os níveis de ensino, e isso serviu para ratificar a ideia desenvolvida há séculos, de que ensinar Língua Português é ensinar gramática, conforme já mencionado anteriormente.


Mas, afinal, para que/quem ensinar português hoje? Com base nos estudos e discussões realizadas, nota-se que os alunos já chegam à escola recheados de conhecimentos linguísticos e referências, e que os professores de língua desprezam, muitas vezes. Pode-se afirmar que, hoje, há desafios para o ensino de língua portuguesa e que a forma de ensinar deveria ser modificada. A respeito dessa modificação, ressalta Antunes (2003) na sua obra *Aula de Português: encontro e interação*, em que apresenta uma nova proposta pedagógica para o ensino de língua, centrada em discussões mais significativas para os alunos e que eles possam vislumbrar o que é trabalhado em sala de aula na sua vida cotidiana.

O documento mais recente que tem trazido muitas discussões sobre o ensino é a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de uma diretriz, a nível federal, instituída no Brasil no final do ano de 2018, e que, no texto introdutório, afirma ser

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 1).

De maneira geral, a proposta da BNCC é balizar as competências e habilidades dos alunos de diferentes esferas municipais, estaduais, federais implicando, mais especificamente, na construção dos currículos dos diferentes segmentos das redes públicas ou privadas de ensino.

Como apontado no próprio documento,



O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Diante do exposto, é válido colocar que o professor de português tem um papel importante na vida dos alunos. Sua função é formar um aluno para a vida em sociedade, construindo de forma mediada o conhecimento, bem como desenvolver as habilidades de uso da língua, seja oral ou escrita, nas variadas situações sociais.

Conforme Oliveira (2010, p. 37), “[...] enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas [...]”. Ainda nessa perspectiva, conforme Faraco (2006) apresenta:

O problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma padrão; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, **como nos livrar do normativismo e da gramatiquice** para podermos oferecer aos nossos alunos condições para eles se familiarizarem com aquelas práticas sociais de linguagem orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inscrição sociocultural (FARACO, 2006, p. 3, grifos nossos).

E no que diz respeito ao ensino de gramática, o que se tem visto durante anos, é que a relação de poder- hierárquico é inculcada em seu ensino, o qual é travado em concepções restritas, levando os alunos a sentirem uma “obrigatoriedade” em assimilar conteúdos sem contextualização, de forma mecânica, sem permitir, muitas vezes, que o aluno veja tais concepções de outras vertentes, levando em conta os ideais primitivos da consolidação da disciplina Língua Portuguesa.

Poderia dizer que o avanço dos estudos linguísticos, o processo de formação continuada a que muitos professores têm acesso tem contribuído para alterar algumas realidades, e a prática, aos poucos, tem sido modificada. Já há muitas experiências significativas de trabalho com a língua portuguesa. É importante que o professor possa possibilitar ao seu aluno o desejo pela participação, e isso principalmente as aulas de Língua Portuguesa, que são a base das demais, nelas precisa-se dos alunos como atores protagonistas de reflexão, fazendo com que este, gere sobre sua própria linguagem, criando assim ao longo dos anos um modelo particular da fala no meio em que está inserido.

O que se propõe, na verdade, é uma reflexão sobre qual lugar deve ocupar a gramática em sala de aula, assim como o tratamento didático que se dá a ela. Essa orientação já consta nos PCN (1997), o qual explica que o

[...] trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem [...] por meio de situações didáticas [...] focadas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (BRASIL, 1997, p. 31).

Com isso, apreende-se que o fato dela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já ressaltado, a essas atividades têm sido reservadas às expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1991, p. 189).

Dessa maneira, cabe dizer que, muitas vezes, as formas como vêm sendo discutidos ou praticados os exercícios docentes, geram falta de interesse por consistirem num ato taxado como “não atraente” ou “chato” nas aulas de português, haja vista que se centram muito mais no ensino de uma nomenclatura pragmática gramatical e não proporcionam o uso reflexivo da língua. Conforme Oliveira (2010, p. 233) “considerar gramática a mesma coisa que nomenclatura gramatical é igualmente prejudicial para a prática pedagógica” e segundo o autor, essa concepção não é apenas de professores ou alunos que veem a gramática dessa forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer, discutir, estudar a origem da disciplina Língua Portuguesa é relevante para que os professores de língua materna possam ter olhares diferentes daqueles que, muitas vezes, costumam ter diante da realização e compreensão de sua disciplina de trabalho, pois, conhecendo a trajetória e as especificidades da língua é que poderá trabalhar em sala de aula com maior significância para si e para os alunos.

O objetivo deste artigo foi considerar brevemente um momento do processo histórico de constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa no Brasil. Conforme Soares (2004), a disciplina língua portuguesa tem sua inclusão tardia no currículo escolar brasileiro, o que ocorreu, efetivamente, nas últimas décadas do século XIX, e isso, por um longo percurso fez-se para que a língua portuguesa se constituísse em objeto e objetivo de ensino.

O caminho aqui percorrido procurou mostrar o percurso trilhado pela disciplina português para ser reconhecida aqui no Brasil, que em alguns momentos teve que responder aos interesses políticos, em outros momentos teve que ir ao encontro das necessidades da

economia, muitas vezes pouco preocupada com um planejamento, com a continuidade do ensino e interesses coletivos da população escolar.

Portando, pensando na discussão levantada, podemos afirmar a necessidade de se estudar o processo histórico da disciplina Língua Portuguesa, pois a partir desses estudos podemos perceber os reflexos de tal disciplina na educação básica atual. Além de proporcionar um ‘levantamento de alguns aspectos dos estudos sobre a origem do nosso idioma.

Para isso é preciso dar espaço, também, para que os alunos se manifestem. “Falar é o melhor meio pelo quais os aprendizes exploram as relações entre o que já sabem e as novas observações ou interpretações que descobrem [...]” (CONDEMARÍN, 2005, p.40) se o aluno tem um espaço na sala de aula, ele se sente importante e produz muito mais.

Então, no que diz respeito ao professor, como protagonista de sua formação, ele tem que passar a ver com outras lentes a sua prática a fim de que tenha sensibilidade de captar o que está na sua sala de aula, mesmo que enfrente diversos problemas estruturais, de superlotação dentre outros que não compete citar aqui, para que o resultado apareça e se tenha alunos conscientes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. O Português na América. **In: O Português da Gente, a língua que estudamos - a língua que falamos**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 49-94.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas e tendências no trabalho com a língua portuguesa no ensino básico. In: **ROSAE: linguística Histórica e outras histórias**. LOBO, T. [et. al.]. Organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 06 jul 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília, MEC, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília: MEC, 1997.

CANEIRO, Z. O. N.; ALMEIDA, N. L. F. A. A criação de escolas a partir de critérios demográficos na Bahia do século XIX: uma viagem ao interior. In: **Para história do português brasileiro.** LOBO, T. [et. al.]. Organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2006.

CONDEMARÍN, M. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1997, 30: 39-79.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS & SILVA, R. V. Escolas e normas: o caso brasileiro. In: **Contradições no ensino de português: A língua que se fala X a língua que se ensina.** São Paulo: Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995. p. 31- 51.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOARES, M. B. Um Olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, E. H. de. A língua e a escola na Bahia do século XIX: um olhar sobre materiais didáticos. In: **ROSAE: linguística Histórica e outras histórias.** LOBO, T. [et. al.]. Organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, L. V. de. **Educados nas letras e guardados nos bons costumes: Padre Alexandre de Gusmão S. J., infância e educação na Bahia colonial (séculos XVII e XVIII).** Salvador: EDUFBA, 2015 (p. 131- 182).

CAPÍTULO 12

O ESTADO - AVALIADOR NO CONTEXTO DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Sávio Guedes Fialho, bacharel em Administração Pública, UFCA
Bárbara Almeida Oliveira, mestranda em Avaliação de Políticas Públicas, UFC

RESUMO


O presente artigo trata sobre a atuação do Estado brasileiro para promoção de políticas de avaliação externa da educação básica durante o período pós Constituição Federal de 1988, objetivo central deste trabalho, e tomando como principal exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para alcançar o objetivo do trabalho adotou-se a metodologia da pesquisa qualitativa, especificamente o uso da pesquisa bibliográfica, levantando resultados de estudos e contribuições de autores que produziram trabalhos sobre o tema, dentre os quais: Afonso (2009), Azevedo (2007), Costa (2019), Delors (1998), Dourado (2009), Faria (2005), Pagnan (2016), Pestana (1998), Ramos (2012) e Schneider (2015). O estudo perpassa tocando pontos como o papel da reforma do Estado para o desenvolvimento da cultura avaliava no setor público, e em especial o setor educacional na perspectiva do Estado-avaliador, o contexto de expansão das avaliações externas da educação básica no Brasil e suas decorrências a partir do uso praticado pelas instituições educacionais mantenedoras e executoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Avaliação externa, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Educação básica de qualidade é uma das questões que se tornaram basilar no processo de planejamento de políticas públicas no campo educacional no Brasil. Nesse sentido, podemos observar na trajetória desse campo de políticas públicas no país uma série de estratégias e mecanismos (re)elaborados que versam sobre os processos de melhoria da educação brasileira, sendo a avaliação de políticas públicas mecanismo determinante nesse processo.

Utilizada como instrumento para mensurar informações úteis para o cotidiano das instituições, as avaliações são dotadas de características que permitem aos gestores atuarem para a resolução, controle e planejamento das políticas públicas. Esta capacidade perpassou séculos de experiência e desenvolvimento das práticas humanas, chegando ao século XXI com



aplicações experimentadas em diversas áreas e setores sociais, dentre os quais o setor educacional.


Partindo de tal perspectiva, podemos apontar o final da década de 1980 como marco de um processo de estruturação de um sistema de avaliação da educação brasileira (COTTA, 1998; FARIA, 2005; LIPSUCH; LIMA, 2018; NETO, 2007). A entrada de tal temática na agenda pública encontra-se vinculadas a diferentes demandas. Dentre essas demandas está à configuração de um cenário internacional em que ganhava pauta a avaliação do sistema educacional como mecanismo para conhecer a realidade educacional e possuir instrumental para atuar nos problemas identificados.

Outro fator que podemos apontar, agora em território brasileiro, são os movimentos da sociedade civil que se organizavam em torno da redemocratização do país após vinte e um anos de regime militar (1964-1985). Esses movimentos e organização da sociedade civil se orientavam pelas exigências de mais participação – não relegada aos momentos de eleição – na tomada de decisão, assim como transparência nos atos do poder público. No campo da educação não seria diferente, uma vez que conhecer a realidade do ensino brasileiro tornar-se-ia determinante para atuar sobre os problemas identificados (COTTA, 1998; NETO, 2007).

Diante disso, considera-se nesse percurso, a necessidade de se desenvolver critérios e/ou parâmetros para compreender o que deve ser feito mediante os cenários identificados. Para tal, a avaliação desses processos, revela-se em um dos mecanismos determinantes para se atuar na diversidade de cenários diagnosticados.

Sendo resultado de recomendações internacionais e da necessidade imposta pela expansão dos sistemas de ensino, no Brasil, as avaliações incorporaram a função estatal de controle e regulação da educação. Nesse contexto também destaca-se o papel da reforma do Estado defendida e desenvolvida sobre os pressupostos do neoliberalismo, que apresenta ao Brasil a necessidade de descentralização da execução de serviços públicos e um maior papel de controle.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) criado e mantido por iniciativa do Ministério da Educação, sistematiza as intenções do governo de ter um sistema avaliativo que fosse capaz de observar a educação básica e fornecer dados capazes de contribuir para a melhoria do padrão de ensino. Ao mesmo tempo auxiliando os gestores das redes de ensino em seu novo papel constitucional, onde a educação básica passa também a ser campo de prática e atuação dos estados e municípios.



Compreender o papel do estado brasileiro na promoção de políticas públicas de avaliação externa na educação básica, torna-se o objetivo geral deste trabalho. Analisando a atuação do Estado sobre a educação, na perspectiva da dimensão do estado-avaliador no período pós Constituição Federal de 1988, e tendo o referencial do Saeb como principal instrumento de avaliação da educação básica nacional do Brasil.

Para responder ao objetivo da pesquisa foram escolhidos diferentes autores como: Afonso (2009), Azevedo (2007), Costa (2019), Delors (1998), Dourado (2009), Faria (2005), Pagnan (2016), Pestana (1998), Ramos (2012) e Schneider (2015), dentre outros autores, onde os mesmos autores discutem sob diferentes pontos de vista, o papel do Estado na Educação e sua função avaliativa. No campo metodológico do trabalho tem-se a contribuição dos pesquisadores Gil (2008) e Marconi (2003).


Dentre as questões que justificam o interesse dos pesquisadores neste trabalho estão: a necessidade de estudos que reafirmem o papel fundamental do Estado para a promoção de avaliações externas educacionais, e sobre quais contextos essas avaliações foram, ao longo dos anos, implementadas. Além do fomento a investigação sobre o uso das avaliações a partir do Estado, junto as suas instituições.

Dessa forma, à luz do referencial utilizado, esse estudo encontra-se dividido em três eixos de discussão: Avaliação e sua importância, em que se apresenta aspectos gerais da avaliação de políticas públicas e suas relações com a eficiência nas ações do campo público; O Estado-avaliador e o surgimento de Sistema de Avaliação da Educação Básica, em que se discute a estruturação de um sistema de avaliação externa da educação no Brasil e; A busca da qualidade educacional, no qual busca-se dialogar as duas seções anteriores, expondo a avaliação externa como um mecanismo determinante na melhoria contínua da educação básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Conforme Gil (2008), o seu grau de complexidade envolve elementos como a observação, interpretação e reflexão de suas informações levantadas. Em consonância com as definições de Minayo (2013, p.21) podemos entender que a pesquisa qualitativa caracteriza-se como um trabalho que se desenvolve através do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Diante do exposto, podemos entender a pesquisa qualitativa como um caminho para compreensão da realidade social em que estão inseridos diferentes sujeitos. Compreensão que



se aplica ainda ao “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2013, p. 21).

Para construção desse estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de materiais e estudos já elaborados por distintos autores. Em consonância como Gil (2008), o levantamento bibliográfico também permite elucidar a importância de determinado assunto do ponto de vista científico com a finalidade de promover novos conhecimentos, fornecendo respostas a determinados problemas de interesse científico ou prático. Dessa forma, lança mão de distintas contribuições de diferentes pesquisadores (educadores, sociólogos, cientistas políticos, entre outros campos de atuação) sobre avaliação externa no campo educacional. O diálogo com tais pesquisadores permitem compreender as relações entre processos distintos (avaliação e planejamento de políticas públicas), mas que estão intrinsecamente relacionados.


Nesse sentido, esse estudo constitui-se a partir do diálogo entre distintos pesquisadores e/ou educadores que se dedicam a refletir sobre a avaliação externa no campo da educação e seus reflexos no processo de planejamento de políticas públicas. Em conformidade com Marconi e Lakatos (2003), a estrutura-se dessa pesquisa desenvolve-se a partir da apresentação de ideias favoráveis ou contraditórias a determinado assunto abordado, focado, especificamente, em argumentos e fatos que possam ampará-lo ou contradizê-lo.

AValiação E SUA IMPORTância

Por tratar-se de uma capacidade humana oriunda de juízos de valores emitidos pelos sujeitos, a avaliação não se comporta de forma única e universal, cada situação demanda a existência de instrumentos compatíveis para sua análise, direcionamento e tomada de decisão. O uso da capacidade avaliativa na história da humanidade não é um fenômeno recente, pois recorremos a tal capacidade para tomar decisões simples ou complexas do cotidiano.

Na contemporaneidade a avaliação revela-se como instrumento fundamental para o planejamento nas organizações e também para o Estado, pois o constante cenário de mudanças no mercado, na economia e nas relações humanas exige que tal capacidade reflexiva torna-se indispensável.

A avaliação ainda impõe-se como um importante instrumento que visa à melhoria dos gastos públicos, da gestão da qualidade e da divulgação de resultados do governo. A avaliação também possibilita a melhor formulação das políticas públicas e a melhoria de seus resultados.




No Brasil, os usos das avaliações pelos governos estão associados a questões que envolvem a eficiência, eficácia e efetividade no desempenho da máquina pública. A avaliação ainda permite aos governantes a obtenção de conhecimentos sobre determinado projeto ou programa, o que pode ser útil na tomada de decisão e direcionamento de recursos (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A necessidade de desenvolver avaliação das ações governamentais ganhou força na agenda pública entre as décadas de 1980 e 1990 (COTTA, 1998; FARIA, 2005; NETO, 2007). De acordo com Faria (2005) a construção de um sistema de avaliação das políticas públicas na América Latina emerge em um contexto intrinsecamente vinculado a necessidade de dinamização e legitimação da reforma do Estado que se engendrava através da modernização da gestão pública.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, são observadas importantes transformações na sociedade e principalmente no formato do Estado, novas disposições legais e um novo arranjo de estruturas de governo, e que com o tempo demandaram cada vez mais iniciativas de avaliação pública. De acordo com Schneider e Rostirola (2015), o Estado procurou relacionar-se com específicos setores da sociedade, sendo uma dessas formas apresentadas através dos mecanismos de avaliação para fins de controle e ação governamental, assim como de produção e regulação das políticas públicas.

Ainda de acordo com Schneider e Rostirola (2015), aponta-se uma concepção existente de que a proximidade dos serviços públicos com os seus usuários fortalecem os processos de controle e de fiscalização, e que a partir dos anos de 1980, com advento da modernização do Estado, procurou-se justificar a emergência de um modelo de Estado menos atuante nas questões voltadas ao mercado. Já conforme Ramos e Schabbach (2012), outros fatores que demandaram a existência de avaliações no Brasil, em especial a partir da década de 1990, estão à crise fiscal, a desestruturação do planejamento governamental, o processo inflacionário e o aprofundamento do sistema democrático que trouxe a participação de novos atores sociais.

Dessa maneira os processos avaliativos vinham atender uma demanda do Estado, que procurou superar o seu modelo burocrático em direção a um modelo gerencialista, e cada vez mais alinhado com as práticas neoliberais de outros países. Um modelo de Estado que se desvinculou da execução de determinados serviços públicos ou que abria espaço para a atuação da iniciativa privada, necessitava ao mesmo tempo de garantir a regulação e o controle de atividades indispensáveis ao cidadão.



Costa, Vidal e Vieira (2019), em um olhar mais atual, nos traz a noção de que nos últimos anos da segunda década do século XXI, o Estado brasileiro apresentou-se com um alinhamento próprio do Estado Avaliador, e cujas ações do Governo Federal disseminou-se nas demais esferas de governo e de acordo com suas relações intergovernamentais. O modelo fruto na atualidade é resultado das primeiras medidas relacionadas à reforma do Estado, e que também visam à reordenação da política educacional, a partir da Constituição Federal de 1988, tem-se o modelo de pactuação federativa e a transferência de responsabilidades da União para os outros entes federados.

Vale ressaltar que nesse cenário, apresentam-se diferentes modelos de avaliação. A literatura que se dedica a tal temática pontua que a avaliação de políticas públicas, projetos e/ou programas pode ser classificada de diferentes formas, dentre estas está a relacionada a: seu *timing*, podendo ser desenvolvida antes (*ex-ante*), durante ou depois (*ex-post*) da implementação de uma política pública, programa ou projeto (COTTA, 1998; FARIA, 2005); a posição do avaliador em relação ao objeto a ser avaliado, interna, externa ou semi-independente (COTTA, 2001; FARIA, 2005); a natureza do objeto avaliado, podendo ser direcionada ao contexto, insumos, processos e resultados (Cotta, 2001; FARIA, 2005).

Brooke e Cunha (2011) observa que o desenho da avaliação será definido pelo tipo de informação que se necessita formular. Tal desenho do instrumento pode ser entendido, de acordo com esses autores, no modelo da avaliação diagnóstica, desenvolvida pelo Saeb, em que não há a necessidade de aplicar os testes a todos os alunos matriculados no sistema público de educação. Considerando o suficiente “uma amostra de alunos e versões paralelas do teste para ter uma radiografia da aprendizagem das diferentes matérias” (BROOKE; CUNHA, 2011).

Conforme o mapeamento realizado por Brooke e Cunha (2011) as diferentes avaliações externas da educação realizada no território brasileiro tem entre seus objetivos:

(...) avaliar e orientar a política educacional; Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; Para informar ao público; Para a alocação de recursos; Para políticas de incentivos salariais; Como componente da política de avaliação docente; Para a certificação de alunos e escolas (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 24).

Diante disso, podemos observar que há diferentes objetivos no processo de realização da avaliação externa da educação. No entanto, deve-se atentar que a avaliação, e as informações geradas através desta, por si só não significa que serão utilizadas. Cotta (2001) pontua que dentre os fatores para que não se utilize os dados gerados pelas avaliações está a falta de consenso entre os atores envolvidos que, geralmente, relutam no reconhecimento da

legitimidade e utilidade da avaliação. Tal contexto pode ser compreendido por estes atores ao se sentirem ameaçados pelos resultados da avaliação, e/ou por não estarem “envolvidos na definição das regras do jogo” (COTTA, 2001, p. 94).

Partindo dessa percepção, a avaliação pode ser entendida como um processo que traz em seu escopo a dimensão do conflito, uma vez que o ato de avaliar implicar a formação de um juízo de valor, orientado pela comparação entre uma situação empírica/real e uma situação ideal (COTTA, 2001).

Considerando esses cenários, e em conformidade com a classificação definida por diferentes estudiosos, o tipo de avaliação que se discute aqui – vale destacar que as três avaliações que integram o Saeb compartilham de tais características – é a externa, uma vez que são sujeitos/instituições externas que aplicam a avaliação a determinados grupos/instituições. *Ex-post*, pois busca traçar um diagnóstico posterior à implementação de políticas públicas e/ou avaliar uma situação/contexto pré-existente – no caso, a educação pública no Brasil.


O ESTADO-AVALIADOR E O SURGIMENTO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a chegada dos anos oitenta do século XX, as transformações vivenciadas tornaram e fizeram real o crescimento do protagonismo da avaliação educacional com fins de regulação, sendo atualmente também a avaliação instrumento de regulação da própria administração pública. A avaliação tem demonstrado dessa forma, forte capacidade de superar fronteiras e está presente como prática em vários países (AFONSO, 2009).

As avaliações passaram a fazer parte do receituário internacional para as políticas públicas, apresentando uma adaptação do papel do Estado, intensificado pelo modelo neoliberal, onde o mesmo deixa a função de executor de todos os serviços públicos e passa a ter a função de controle e regulação.

Como foi destacado anteriormente, a avaliação externa do sistema educacional brasileiro emerge intrinsecamente relacionada às demandas da sociedade civil, no final década de 1980. A inserção da avaliação da educação na agenda pública pode ser compreendida através da organização da sociedade civil no processo de redemocratização do país após a ditadura militar (1964-1985), que entendia como um direito do cidadão de conhecer a realidade do sistema educacional.

Nesse cenário de reconfiguração da democracia brasileira, conforme diferentes autores, (COTTA, 1998; LIPSUCH; LIMA, 2018; NETO, 2007), cresce a demanda da sociedade civil




organizada pela transparência da gestão dos recursos públicos. Nesse cenário, somente a avaliação da educação, desenvolvida de forma sistemática sobre as ações empreendidas pelo poder público em diferentes esferas seria capaz de tender tais demandas da sociedade (COTTA, 1998; FARIA, 2005).

Em um contexto que também visou à legitimidade da reforma do Estado e a necessidade de sua modernização, os sistemas de avaliação ramificaram-se em diversas nações da América Latina. Disseminam-se dessa forma a “função avaliativa” do Estado, que ganhava cada vez mais espaço e fortalecimento a partir da década de 1990 (FARIA, 2005). A partir da década de 1990, diversas empresas e companhias estatais passaram por processos de privatização, o que culminou que para algumas dessas instituições ocorreram processos de criação de agências reguladoras com a finalidade de controle e fiscalização de serviços públicos prestados a essas empresas e companhias.

Ainda de acordo com Faria (2005), o contexto das reformas visam à melhoria da eficiência e produtividade do Estado, a ampliação da transparência da atuação governamental e a responsabilização dos gestores públicos. Dessa forma, a importância dada à avaliação é movida pela credibilidade que esta poderia conferir a reforma do Estado e também a satisfação dos cidadãos que eram compreendidos como clientes ou usuários do serviço público.

Ainda assim, é perceptível que o Estado-avaliador possui forte interesse pela avaliação, adotando um olhar competitivo com vistas aos processos de globalização e de inclusão em uma cultura global de educação. As mudanças vivenciadas pelo Estado recaíram também sobre a educação, a partir da adoção de uma cultura de gestão próxima das concepções do setor privado (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019). Onde o modelo neoliberal orientava a atuação do Estado frente à educação, a escola para além de seu papel de formar bons cidadãos, também deveria preocupar-se com a formação da mão de obra que serviria ao mundo do trabalho.

De acordo com Afonso (2009), observa-se que em nações como Estados Unidos da América e Inglaterra, a centralidade dada às avaliações educacionais foi resultado da confiança dada em observá-las como capazes de apresentar mudanças em diversos setores sociais. Uma das expressões mais fortes apresentou-se através dos exames nacionais, os mesmos por possuírem considerável validade e fidedignidade, e com foco em grupos populacionais específicos. As avaliações externas ou *estardantizadas* vieram a cumprir uma função complementar de controle estatal e ao mesmo tempo de fomentar atitudes competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos, e entre estes e as instituições de ensino privadas.



O olhar da avaliação educacional, realizada através da atuação estatal, chegou ao Brasil com o objetivo de gerar informações úteis para melhoria do padrão de ensino da educação. As primeiras iniciativas surgiram através dos governos estaduais e da União, porém os primeiros exames aplicados atingiram a um público menor de participantes, ou seja, ainda fora de um modelo censitário de avaliação.


No Brasil, a proposta de criação de um sistema de avaliação da educação básica surgiu através do Ministério da Educação, ainda durante o período de redemocratização do país, e em um contexto de discussão e definição dos papéis do Estado. Reconhecia-se ainda nesse período o esforço empreendido pelo Estado para a construção de escolas, entretanto com resultados abaixo do esperado, havendo assim um sentimento de necessidade de melhoria do ensino, nesse contexto surge o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (PESTANA, 1998).

Com o objetivo de obter dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos e com a finalidade de subsidiar as políticas educacionais, o Saeb foi concebido. Como avaliação externa, segue o mesmo propósito de diagnosticar sobre determinado momento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de inferir as competências que o aluno adquiriu (PEGNAN, 2016). Cotta (2001) observa que o cenário antes da constituição e consolidação do Saeb apresentava uma série de lacunas e incongruências em relação ao campo educacional. De acordo com essa pesquisadora, a base de dados sobre a educação brasileira era composta pelo Censo Escolar, de dados oriundos do Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, o que tornava a situação pior, em relação à avaliação, era a não existência da oferta e da demanda.

A demanda por informações de avaliação tem que ser criada, uma vez que depende, por um lado, da importância atribuída à questão da qualidade do ensino, e, por outro, da percepção de que tais informações podem ser úteis para a tomada de decisões pelos gestores educacionais (COTTA, 2001, p.89).

Nesse sentido, o processo de avaliação, conforme Cotta (2001) foi encarado por décadas com desconfiança por pedagogos e educadores, que a compreendiam como uma forma de controle, um mecanismo de padronização imposta em contextos plurais e multifacetados.

No cenário das políticas públicas o entendimento não era diferente. Em consonância com Cotta (2001), até o fim da década de 1970 as políticas educacionais tinham como finalidade promover a expansão do atendimento e promoção do acesso ao sistema educacional. Logo a avaliação não constituía uma pauta da agenda política, por não ser considerado também a qualidade do ensino nesse cenário de planejamento de políticas públicas.



A partir da década de 1980, frente à preocupação dos organismos internacionais com questões pertinentes a qualidade do ensino e o desenvolvimento de sistemas de avaliação em larga escala e diferentes países da América Latina que a temática da avaliação passa a figurar nas discussões da agenda pública em território nacional (COTTA, 2001; FARIA, 2005; NETO 2007).


Nessa trajetória, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi introduzido em 1990 pelo Ministério da Educação. Tem como objetivo realizar o monitoramento das políticas públicas para melhoria da qualidade, equidade e eficiência do sistema educacional no Brasil (COTTA, 2001; NETO, 2007). Inicialmente, o trabalho se constituía na coleta de dados sobre o desempenho dos educandos do ensino fundamental e médio a cada dois anos. Esses dados tinham como objetivo a formulação de um diagnóstico dos resultados alcançados pelo sistema educacional brasileiro (COTTA, 2001; FARIA, 2005). Partindo dessa conjuntura, o Saeb foi pensado a partir de dois pressupostos básicos:

(...) a) o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado; e b) nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino. Presume-se que a escolarização formal deva promover a aquisição de um certo conjunto de conhecimentos e habilidades pelos alunos, e que este aprendizado ocorre devido à interação entre diversos fatores (COTTA, 2001, p. 96).

A partir da segunda metade da década de 1990, conforme Cotta (2001), o processo de coleta e tratamento dos dados é modificado, compreendendo duas vertentes: a coleta de dados censitários e coleta de dados de avaliação. A coleta de dados censitários compreende “o contexto social e demográfico da população estudantil, às condições de oferta dos serviços educacionais, aos indicadores de acesso, participação, eficiência e rendimento escolar” (COTTA, 2001, p. 91).

No que concerne aos dados de avaliação, essa tem como norte o desempenho dos educandos, mas também se volta para as instituições de ensino e/ou sistema educacional. Em relação ao desempenho estudantil é estabelecido através de um padrão definido previamente – o mecanismo mais comum para o fornecimento de tais dados são as provas nacionais. Os resultados dessas avaliações possibilitam diagnosticar conhecimentos, competências e habilidades obtidas através do ensino escolar (COTTA, 2001; BROOKE; CUNHA, 2011; NETO, 2007).

Para Pestana (1988), o Saeb também surgiu da necessidade de construção de medidas e iniciativas de tomada de decisão que fossem de caráter coletivo, e onde as informações



fornecidas pelo sistema de avaliação pudessem ser de uso dos gestores do sistema educacional (ministro da Educação, secretários estaduais e municipais de Educação).

Dessa maneira, as informações geradas pelas avaliações teriam utilidade aos gestores das redes de ensino, auxiliando ainda mais a cumprir o seu dever constitucional e que descentralizou serviços que antes eram campos de atuação exclusivos de uma esfera da administração pública. O Estado carregaria assim, independente de seu campo de atuação, o papel de avaliar e analisar as informações geradas a fim de melhor orientar as políticas públicas.

Conforme Delors e Nanzhao (1998), o papel do Estado para com a educação, confere-lhe o sentido de entidade de representação da coletividade que não deve exercer por si o monopólio estrito da educação, mas o de canalizador de energias, o de ente responsável por valorizar as iniciativas desenvolvidas e de promover um ambiente de sinergia, visando à equidade na educação. As políticas educacionais cabem ao Estado, assim como a dupla função de enquadramento e regulação da educação.

O Saeb surgiu através de uma estratégia que envolvia debates, iniciativas de convencimento e acordos entre os envolvidos, e a partir disso estabelecer um acordo entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação. Para o Saeb a qualidade da educação e o desempenho do aluno sofre o impacto de diversas variáveis, tais como: os contextos sociais aos quais os alunos estão inseridos, os processos de ensino, aprendizagem e os recursos direcionados (PESTANA, 1988).

Ao longo dos anos o Saeb passou por diversas modificações e reestruturou-se a partir do ano de 2005, através da Portaria Ministerial nº 931¹⁶. A partir desse ano passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil). Em 2013 foi acrescentada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/Provinha Brasil) através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

¹⁶ BRASIL. Portaria ministerial n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica-ANEAB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar-ANRESC. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 5 de julho de 2021.

O Saeb compreende um conjunto de avaliações externas que são aplicadas em diferentes fases do ensino básico. As avaliações têm como finalidade conhecer/mensurar a qualidade do ensino através de testes de desempenho, aplicados a uma parcela (amostra) de alunos (INEP, 2019).

Até o ano de 2018, os testes de desempenho que compreendiam o Saeb se dividiam da seguinte forma: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, ou Prova Brasil), e a mais recente, instituída através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que, a partir de 2013, também passou a integrar o Saeb¹⁷ (INEP, 2021).

O histórico do Saeb apresentado no portal do Inep nos possibilita visualizar o processo de constituição e consolidação desta avaliação.

Tabela 1: Histórico SAEB

	1990-1995	1997	1999	2001-2011	2013-2017
Público-alvo	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	5 ^o e 9 ^o ano do EF 3 ^a e 4 ^a série do EM
Abrangência	Escolas públicas Amostral	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Escolas públicas–Censitário
Formulação dos Itens	Currículos de sistemas estaduais	Matrizes de Referência - Avalia competências /Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Matrizes de Referência - Avalia competências /Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Matrizes de Referência - Avalia competências /Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Matrizes de Referência

¹⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia	Língua Portuguesa, Matemática	Língua Portuguesa e Matemática
---	---	--	---	-------------------------------	--------------------------------

Fonte: INEP (2021)

Como podemos observar no quadro acima, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, iniciou os trabalhos de avaliação externa em 1990. No entanto, no decorrer do tempo foi modificando diferentes aspectos da coleta dos dados, seja através do público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas do conhecimento. Hoje o Saeb é composto por três testes de desempenho diferentes. No ano de 2019, a estrutura do sistema em vigor sofreu uma alteração:

As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos. (INEP, 2019)

As mudanças anunciadas, além da unificação das avaliações, insere a educação infantil no processo avaliativo, reforçando a participação de docentes e núcleo gestor na composição dos dados avaliativos sobre a educação infantil. Nesse sentido, podemos observar que o elemento diferenciador nas avaliações será a etapa de ensino a qual será aplicada.

Logo, o que podemos considerar a partir da análise do processo de constituição do Saeb atravessou momentos distintos, até chegar a sua própria institucionalização legal como a Portaria Ministerial nº 931 em 2005. Processo que implica ainda na compreensão dos dados e informação, originados dos testes, como instrumentos na produção de indicadores que possibilitaram não apenas o conhecimento da conjuntura sobre a qual irá atuar, fornecendo base para a administração da rede, assim como para formulação e/ou reformulação avaliação de políticas públicas planejadas para o campo (COTTA, 2001; NETO, 2007; RAIMANN; LIMA, 2018).

Nesse cenário, em conformidade com Pestana (1988), com o passar dos anos, as informações coletadas pelo Saeb propiciaram a geração de informações úteis para a sociedade, como um instrumento de controle social, ao mesmo tempo também sendo úteis para os gestores escolares e os gestores das redes de ensino. Assim também evidencia Pegan: “Fato é que as avaliações externas servem como parâmetro para monitorar (...), e fornecer aos gestores de escolas subsídios para a reflexão a respeito do trabalho (...)” (PEGNAN, 2016, p.264).

A BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL


A dimensão do Estado-avaliador que se utiliza dos sistemas de avaliação sobre a educação, procura também ajustar suas instituições de ensino a padrões desejáveis, no sentido de que a educação básica necessita de ser fornecida com qualidade, devendo inclusive atingir a todas as crianças e jovens. O padrão de qualidade pode ser conferido através de indicadores, e estes concebidos como frutos de instrumentos de avaliação externa.

Segundo Dourado e Oliveira (2009), qualidade é um conceito histórico, sendo compreendido através das demandas e exigências sociais apresentadas em cada momento. A priorização da educação como política pública demanda: crescimento dos recursos educacionais, articulação entre as políticas públicas, efetivação da democratização nos espaços educacionais, regime de colaboração entre os entes federados, dentre outros aspectos. Ainda conforme o mesmo autor é fundamental o estabelecimento de dimensões, condições e fatores de qualidade a serem considerados como referência política e analítica para melhoria do processo educativo.

A garantia do padrão de qualidade é prevista como um dos princípios apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1997. Cabendo à União as funções normativa, redistributiva e supletiva em matéria de educação, além de ser responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação junto aos demais entes federados. Ainda conforme a LDB, cabe à União a coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação nacional, além de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar dos níveis fundamental, médio e ensino superior, buscando estabelecer prioridades e a melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 1996, Art. 9º, V).

Cabendo dessa forma, entender o importante papel do governo para melhoria da qualidade da educação, por este ser o responsável pela gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino, por definir e estabelecer a destinação de recursos, por liderar e elaborar os planos e as políticas educacionais, e em especial por definir os critérios de avaliação e estabelecer as metas a serem alcançadas. Na visão do Estado as avaliações assumem um caráter fundamental quando se pretende desenvolver e melhorar os sistemas de ensino, mas também podem desconsiderar outros fatores fundamentais de seu contexto.

Para Azevedo (2007), nas avaliações externas os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos e com seus contextos de trabalho ignorados, sendo levado em consideração o produto final em resultados concentrados e avaliados



externamente. Os maus resultados nas avaliações são resolvidos com atuação da gestão, capacitação e mensuração dos resultados de forma periódica.


Quando são apresentados resultados negativos nas avaliações, devem ser afirmados os indicadores de produção e de desempenho, ao mesmo tempo devem ser aprimorados o trabalho na busca da eficiência e eficácia da gestão, identificando oportunidades de atuação e melhoria futura. Para a educação a não-aprendizagem discente significa reprovação e abandono (AZEVEDO, 2007). Entretanto, para a evolução da qualidade educacional torna-se indispensável também o engajamento dos gestores escolares, educadores e da família, como atores educacionais que contribuem de forma significativa para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente em permitir a aprendizagem discente e eficaz em obter os resultados desejados.

Além da participação dos atores educacionais, as escolas também devem propiciar um espaço dialógico e democrático, onde os problemas vivenciados possam ser debatidos por esses atores, o que também inclui o debate sobre os instrumentos de avaliação e seus fins, visando dessa forma à melhoria da qualidade. Conforme Afonso (2009), para a escola pública ou privada, a qualidade educacional pode ser manifestada através de um espaço democrático e com abertura para o desenvolvimento de formação científica, técnica e humanista. Os processos formativos e de participação também são fundamentais para a prestação de contas e de responsabilização (accountability) no ambiente escolar.

Assim como também sinaliza Delors e Nanzhao (1998), todos os segmentos da sociedade depositam algum tipo de sentimento de esperança na educação. Para a avaliação da educação deve-se ter um amplo sentido, não visando unicamente à melhoria da oferta e do padrão de ensino, mas também orientar o financiamento, a gestão e os objetivos em longo prazo, o que depende em grande parte da atuação do poder público. Além disso, a participação efetiva dos atores sociais na tomada de decisão permite o aperfeiçoamento dos sistemas educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo podemos constatar a importância no desenvolvimento da avaliação externa da educação como ferramenta determinante no processo de tomada de decisão. No campo educacional orienta-se para as possibilidades de conhecer os diferentes contextos em que estão se desenvolvendo o processo educacional, assim como planejar medidas para atuar em situações adversas.



De acordo com o exposto, observa-se o papel fundamental do Estado para a promoção das políticas de avaliação externa das instituições de educação básica no Brasil, movido por demandas internacionais e pela necessidade de um melhor planejamento a partir das informações produzidas por esses instrumentos de avaliação. O contexto que também permitiu um maior uso dos instrumentos de avaliação no setor público brasileiro, perpassa as transformações promovidas pela reforma do Estado e também pelo novo contexto de atuação estatal empreendido pela Constituição Federal de 1988.

Fortaleceu a partir da década de 1980 a noção de que o Estado deveria preocupar-se menos em atividades voltadas ao mercado, centrando-se mais nas funções de controle e avaliação. Apesar disso, no campo educacional o Estado manteve o seu papel de promoção das políticas educacionais junto a sua estrutura executora, ao mesmo tempo que também ampliou o tamanho das redes de ensino e com a participação compartilhada entre União, estados e municípios passou a necessitar de informações sobre a realidade educacional dos estabelecimentos de educação e de suas redes.

Observa-se dessa forma o papel fundamental do Estado brasileiro para a promoção de políticas de avaliação, dentre elas a que originou o Saeb, como principal instrumento de avaliação da educação básica no Brasil. O Saeb inclusive foi capaz ao longo dos anos de tornar-se instrumento de referência para a elaboração e fomento dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica, e com isso proporcionar maior suporte ao nível de informação que poderia ser utilizada pelos governos.

O contexto a que nomeou a perspectiva de um estado-avaliador, também reforça a necessidade de que sua atuação possa observar os resultados obtidos através desses instrumentos, partindo também do olhar das particularidades econômicas e sociais apresentadas pelas instituições e por suas redes de ensino. Também se torna necessário a participação social dos diferentes atores educacionais: educadores, família, discentes e demais profissionais da comunidade escolar, e que os seus resultados apresentados sejam devidamente compreendidos. A melhoria da qualidade educacional, sendo assim, necessita de instrumentos de avaliação externa promovidos por seus órgãos mantenedores, assim como estes também necessitam do engajamento e participação dos atores educacionais para que as metas e objetivos da educação possam ser alcançados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2009.

AZEVEDO, José Clóvis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Revista Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC; 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Avaliação em larga escala no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, 2019.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Revista do Serviço Público, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

COTTA, Tereza Cristina. **Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto**. 1998.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-110, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Portal eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP**, 2018. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): Um estudo preliminar. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 31-47, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

NETO, João Luiz Horta. **Avaliação e Indicadores Educacionais**. 2007.

PAGNAN, Celso Leopoldo. Avaliações externas: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 02, 2016.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n.191, p. 65-73, abril 1998.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; LIMA, Náfren Ferreira. Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam?. **Laplage em revista**, v. 4, n. 2, p. 27-39, 2018.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

CAPÍTULO 13

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL: EM FOCO AS IDEIAS DE MAURÍCIO TRAGTENBERG

Cristiane Darossi Petry, Licenciada em Pedagogia
Lidnei Ventura, Doutor em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina


RESUMO

Este artigo tem por objetivo promover reflexões sobre a pedagogia libertária a partir da obra de Maurício Tragtenberg, bem como analisar suas contribuições para se pensar a crise da educação atual. Inspirado em ideais anarquistas, o autor contrapõe-se à ideia de competição defendida pelo darwinismo social, difundida pela ideologia liberal, entendida como a lei do mais forte, da seleção natural e da meritocracia. Com essa perspectiva, o autor contribui com uma visão de educação baseada no mutualismo, na libertação humana, construção coletiva e democrática do saber. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a metodologia foi utilizada a pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico para a coleta de dados. Resultados preliminares da investigação indicam que segundo as propostas anarquistas de Maurício Tragtenberg, para a superação da crise da educação atual só pode ocorrer pelo esforço de construção de políticas públicas emancipatórias e de relações pedagógicas libertárias e fraternas, seja no âmbito da gestão da educação ou na relação entre os sujeitos envolvidos na apropriação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Maurício Tragtenberg. Pedagogia Libertária. Anarquismo. Pedagogia burocrática.

INTRODUÇÃO

A crise da educação atual envolve discussões sobre o investimento público precarizado, policiamento à liberdade de cátedra e projetos conservadores - escola sem partido, uso da Bíblia nas escolas, criminalização da função docente e, sobretudo, a não equalização social, que seria um dos objetivos finais e função social da escola pública. Some-se a isso a ascensão de práticas e político-educacionais arcaicas, a exemplo das escolas militares e as formulações impostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) que, no conjunto, apresentam um perigoso cenário autoritário para educação brasileira que, se não for cuidado, tende a se transformar em práxis autoritária.




Partindo-se do princípio de que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade e emancipação dos sujeitos do ato educativo, o presente artigo se propõe a discutir as seguintes questões norteadoras: Como os pressupostos da pedagogia libertária, inspirada em ideias anarquistas de libertação humana, mutualismo e na dialogicidade de ideias, podem contribuir para uma reflexão sobre a educação brasileira atual e propor sua transformação? Como destacado militante anarquista no Brasil, quais as contribuições do intelectual, educador e sindicalista Maurício Tragtenberg para o estabelecimento de uma pedagogia libertária, diante dos retrocessos atuais da educação nacional?

Nessa esteira, elegeu-se os seguintes objetivos: investigar a vida e obra de Maurício Tragtenberg e sua contribuição para os fundamentos da pedagogia libertária, relacionando suas ideias ao atual contexto educacional brasileiro, bem como analisar o atual contexto político e social da educação nacional numa perspectiva libertária a fim de compreender os motivos da crise da educação nacional à luz do pensamento de Maurício Tragtenberg.

Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e seus resultados serão analisados de forma qualitativa por meio de análise crítica bibliográfica. Para a fundamentação teórica foram utilizados dois livros da editora UNESP intitulados “Sobre educação, política e sindicalismo” (2004) e “Educação e burocracia” (2012), que reúnem importantes trabalhos do autor de diferentes períodos. Além do seu memorial apresentado para a Faculdade de Educação da Unicamp, foram utilizados o Artigo “Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária” do professor Antonio Ozaí da Silva, para investigar sua biografia e curiosidades sobre sua vida/obra.

Essa pesquisa se justifica pelo conturbado contexto social e político brasileiro, cada vez mais contaminado pela ideologia liberal, surpreendendo frequentemente com reviravoltas e influenciando diretamente nos debates e nas concepções político-ideológicas da educação pública. Além disso, existe uma curiosidade e um interesse pessoal nas concepções da pedagogia libertária e nos fundamentos da educação anarquista, pois durante a formação no curso de Pedagogia esses temas são abordados de maneira breve e nem sempre relacionados com a prática pedagógica. De modo que pesquisar o autor Maurício Tragtenberg dentro dessa disciplina de conclusão de curso, é uma forma de aproveitar uma brecha no currículo do curso e aprofundar nesses saberes, até então marginalizados. Soma-se a isso o privilégio de contar com a orientação atenta dos professores, como também, trazer à tona essa temática nesses espaços formativos e contribuir nesse aprofundamento tão necessário.



Desde o surgimento da educação libertária, no final do século XIX, surgiu também a esperança da construção de um mundo mais igualitário, mais justo e livre de todo tipo de exploração e opressão dos homens e mulheres por eles mesmos. No entanto, a força econômica tem transformado qualquer coisa material ou imaterial em produto e, com isso, gerando confusão na leitura de mundo das pessoas que, envolvidas pelas ilusões mercadológicas, não conseguem perceber a escravidão moderna na qual estão presas.

Maurício Tragtenberg é um autor que sempre atuou de forma crítica, seja enquanto intelectual, seja como militante político. Sua obra e sua vida, baseadas nos ideais anarquistas e libertários, reúnem informações e conhecimentos necessários para buscar reflexões de muita valia para o debate educacional atual. Suas ideias e vivências político-pedagógicas podem colaborar com elementos para a superação da crise da educação atual, que só pode ocorrer pelo esforço de construção de políticas públicas emancipatórias e relações pedagógicas libertárias e fraternas.

NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE MAURÍCIO TRAGTENBERG

Nascido em novembro de 1929, na cidade que viria a se chamar Getúlio Vargas, no Estado do Rio Grande do Sul, Maurício Tragtenberg foi influenciado desde muito cedo por um contexto político atuante. Em seu memorial apresentado à Faculdade de Educação da Unicamp a fim de realizar o concurso para professor-titular na disciplina Teoria das Organizações, informa:

Minha biografia começa no interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde meus avós aportaram na qualidade de camponeses pequenos proprietários, fugindo dos programs, cultivando como unidade familiar uma agricultura de subsistência onde o excedente era vendido no mercado. (TRAGTENBERG, 1991 p. 79, grifo do autor)

As condições apresentadas na infância: ser imigrante, descendência judia, vivência em um meio anarquista, o cultivo cooperativo da terra e a distribuição conforme a necessidade de cada família, foram o que Tragtenberg chamou de sua primeira universidade. Termo esse que utilizaria posteriormente no plural para referenciar as diversas influências do saber que foi construído por vias informais, pelo lado de fora das instituições convencionais, de forma autodidática.

Foi na pequena Erebango que se iniciou sua breve escolarização, onde conheceu as primeiras letras. Segundo descreve Tragtenberg (1991, p. 81): “Numa escola pública que funcionava num galpão. Entre arreios, cheiro de alfafa e um quadro negro, tive meu primeiro contato com o ler, escrever e contar”.

No entanto, o convívio com os colonos foi a sua principal escola e via autodidata, como o próprio autor testemunha:

Os camponeses de Erebango, ajudados pela imprensa libertária, aprimoraram o senso coletivo de vida e trabalho aprendendo uns com os outros. Todos eram alunos e professores, e aprendiam com os ao mesmo tempo os segredos do cultivo da terra. À luz de vela, à noite, aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto, lia-se em Erebango muitos autores anarquistas russos, como Kropotkine, Bakunin, especialmente Tolstói, com seu anarquismo religioso anticlerical, que era o autor preferido. (TRAGTENBERG, 1991, p. 80)


Ainda jovem, sua família se mudou para Porto Alegre, no bairro Bonfim, “o gueto judeu em Porto Alegre” (TRAGTENBERG, 1991, p. 81), nas palavras do autor. Ali, conviveu com as implicações do Estado Novo, no qual nomes como Plínio Salgado, um antisemita, causavam temor em todo o bairro. “A condição de ‘judeu’, numa sociedade nacional mais ampla, leva você a uma ‘politização precoce’”, conta Tragtenberg (1991, p. 81). Felizmente, nenhuma ação integralista se concretizou e o movimento foi colocado na ilegalidade.

Logo após, a família se mudou para São Paulo, onde começou a trabalhar para ajudar no orçamento doméstico afetado pela morte do seu pai. São Paulo teve muita influência na leitura de mundo do autor:

Iniciei minhas "universidades", frequentando um bar na rua Ribeiro de Lima, que tinha duas características: comida barata e mesa sem toalhas. Lá acorriam trabalhadores de origem letã, lituana, russa, polonesa, muitos haviam, inclusive, participado da Revolução Russa, haviam topado pessoalmente com Lênin, Trotsky, Zinoviev ou Bukharin. Não eram "temas" de academia e sim expressões de relações sociais e políticas vividas. (TRAGTENBERG, 1991, p. 82)

Logo que se alojou em São Paulo, Maurício se envolveu com o Partido Comunista e iniciou sua militância na cidade. Essa atividade e as amizades estabelecidas nesses movimentos de luta e militância, juntamente com a recente experiência de trabalho como escriturário no Departamento de Águas e Energia, como também a sua expulsão do Partido Comunista Brasileiro (PCB) [por suas duras críticas ao autoritarismo do sistema soviético], foram essenciais para a formulação dos seus estudos sobre a burocracia como estrutura. Mais algumas de suas “universidades”.

Sem escolaridade formal e sendo autodidata, sua entrada na universidade foi possível pelo decreto de Lei 8.195 de 20/11/1945, que concedia o direito de prestar vestibular para quem fosse aprovado na apresentação de uma monografia. Seguiu o conselho do amigo Antônio Candido e estruturou seu trabalho em 150 dias, recebendo o parecer favorável. Primeiro, prestou vestibular para o curso de Ciências Sociais, mas não se adaptou. Foi no curso de História que concluiu sua formação acadêmica, com a qual pôde exercer a função de professor concursado do Estado de São Paulo, período em que praticou uma espécie de autogestão pedagógica. Desse



emprego, foi demitido durante a Ditadura Militar. Irônico, Tragtenberg brinca com esse fato dizendo que passou “[...]a ministrar curso de ‘extensão universitária’ na Delegacia de Polícia local”. (TRAGTENBERG, 1991, p. 85)

Com a demissão do cargo de professor, o ano de 1964 não foi muito produtivo academicamente, pois fora internado no Instituto Achè por esgotamento nervoso. A passagem por esse lugar levou Tragtenberg a analisar o poder médico em um hospital psiquiátrico tradicional e a burocratização da prática médica, ampliando sua leitura de poder e burocracia nas instituições. Com isso, estruturou as linhas gerais do que viria ser sua tese de doutorado: *Burocracia e Ideologia* (1973).


Os anos que se seguiram não foram dos mais tranquilos, suas ideias e ações questionadoras não compactuam com a política repressiva da Ditadura Militar. E com isso, não conseguia se manter em emprego, fora perseguido por um longo tempo e traído por pessoas que considerava estarem lutando no mesmo lado (SILVA, 2004).

Mantendo-se firme como intelectual e militante, superados esses anos sombrios, Tragtenberg conseguiu novas oportunidades, sendo reconhecida sua liderança como intelectual, principalmente atuando junto à universidade. Enquanto militante, influenciou a vida de diversas pessoas que conviveram com ele na UNICAMP, FGV e PUC, bem como todas as pessoas que labutaram com ele nas ações populares e sindicais. Para Tragtenberg, estava claro o papel político-pedagógico de intelectual orgânico influente, na acepção de Antônio Gramsci, cuja função social implica em engajamento social.

ANÁLISE DE TRAGTENBERG SOBRE A PEDAGOGIA BUROCRÁTICA

Tragtenberg faz uma análise da educação, sobretudo das universidades, a partir do seu tema de especialização: a burocracia e a ideologia da administração. Desta forma, no campo educacional, o autor caracteriza a pedagogia burocrática, que surge quando os objetivos educacionais consistem em formar indivíduos mais adaptados aos seus locais de trabalhos e que consigam se moldar às mudanças sociais. O resultado dessa pedagogia é o operário obediente, é o servidor disciplinado, é o sujeito submisso que leva à manutenção da sociedade nos moldes atuais. As ações pedagógicas não estão centradas nos interesses do aluno, mas sim nas aspirações e necessidades do mercado e do modo de produção capitalista.

Sob esse imperativo, o autor descreve o funcionamento das instituições de ensino e demonstra que o educar institucionalizado se identifica com o simples cumprimento da legislação, que seu objetivo é o reconhecimento e a obediência às normas, com “o consumo de



algo definido como ‘ensino’ pelos chamados ‘órgão competentes.’” (TRAGTENBERG, 2012 p 178). Essa característica implica no que o autor chama de “falsas identificações”, que se referem a outras tantas limitações da educação. Essa condição, segundo Tragtenberg (2012 p 178), redundam em


[...] identificar aprender com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido como válido pelos títulos outorgados pelo sistema, ser inteligente com assistir aulas e submeter-se a exames, o grau de cultura de um país com a porcentagem da população escolarizada. O ensino como sistema, em suma, tende a alienar os indivíduos ao produtivo dominante.

Desse ponto de vista, o autor entende a administração como “[...] o exercício do poder por intermédio de um quadro administrativo, que atua como elemento mediador entre os que detêm poder de decisão e a sociedade civil” (TRAGTENBERG, 2012, p. 43). E continua esclarecendo que sob o sistema capitalista, a principal função do poder administrativo é a reprodução das relações sociais que são determinadas pelo sistema econômico que é dominante. Afirma, ainda, que a “função da ideologia administrativa é legitimar a dominação heterônoma sobre a mão de obra” (TRAGTENBERG, 2012, p. 67) e que a administração escolar nada mais é do que a aplicação dessa teoria à escola, o que na prática significa que essa instituição tem como função reproduzir o modo de produção dominante de sua época.

Seguindo esse pensamento, o autor afirma ainda que a escola e as universidades preparam seus alunos a partir de um condicionamento de “acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas” (TRAGTENBERG, 2004, p. 48) que não visam formar alguém, mas sim ter êxito nos exames. Para isso, esses indivíduos desenvolvem a obediência aos programas e o conformismo, submetendo-se à “ordem vigente”. Esse programa de exames é central para o funcionamento da escola como reprodutora, já que sua aproximação com o mercado de trabalho se dá como troca pela produção do sujeito: na escola, a nota é a retribuição, na empresa, é o salário. Esse formato pedagógico reduz o sujeito à condição de aluno, aquele que espera paciente a avaliação para afirmar que ele sabe o que sabe. Nesse contexto escatológico, o autor explica que

[...] a pessoa reduzida à condição de aluno se vê esvaziada, atua como matéria-prima gratuita, através da pressão social pela escolarização. É uma mercadoria tanto mais valiosa quanto mais tempo for retida pelo ‘aparelho escola’, quanto maior elaboração sofreu. (TRAGTENBERG, 2012, p. 180)

Desse prisma, pode-se reconhecer o sistema burocrático pela estrutura em nível de cargos, no qual o diploma atesta o saber, e o conformismo às regras, bem como o tempo de serviço garante a ascensão de carreira, que “[...] leva o funcionário a adaptar seus pensamentos, sentimentos e ações nessa perspectiva, o que induz a timidez, conservadorismo rotineiro e



tecnicismo” (TRAGTENBERG, 2004, p. 51). Sobre essa questão, o autor afirma que “[...] essa pedagogia burocrática que é dominante, que se funda no cumprimento do programa de sistemas de provas, dá ao professor uma posição ambígua de controlador e controlado” (TRAGTENBERG, 2012, p. 109).


Outra categoria central abordada pelo autor é a divisão do trabalho pelo sistema capitalista. Ao estudar Marx, Tragtenberg (2012) explica que uma das características básicas do modo de produção capitalista é a separação entre o produtor e os meios de produção. Amplamente operante, essa separação segrega os saberes, como também as lutas de classes. Cria a ilusão de que os problemas que atravessam os sujeitos não ocorrem pela mesma causa, criando uma miopia generalizada que dificulta a organização política coletiva, pois incapacita os sujeitos de perceberem suas reais condições de trabalho, seu lugar na pirâmide de classes e o sistema de exploração a que estão submetidos.

Ao tecer essas críticas, o autor revela as relações burocráticas dos espaços escolares, desnaturalizando um tipo de escola e educação facilmente reconhecida pela maioria dos sujeitos que por ela passaram. Com isso, também descortina os interesses hegemônicos destas instituições, sejam elas estatais ou privadas, sejam do ensino básico ou superior.

Por fim, um conceito desenvolvido pelo autor que assume importância central na sua crítica, é o da “delinquência acadêmica”, que se caracteriza pelas estruturas de ensino em que os meios se tornam os fins, e os fins educacionais são esquecidos. Ou seja, a ação formativa de indivíduos racionais com valores humanísticos é substituída pelo controle burocrático, do saber técnico e instrumentalizado de forma que o diploma é fornecido aos que passarem nos exames (TRAGTENBERG, 2004).

Este tipo de ensino, característico das universidades classistas, “[...] se constituem em depósito de alunos, como diria Lima Barreto 'Cemitérios vivos’” (TRAGTENBERG, 2004, p 18) sem nenhuma responsabilidade social, nem ética ou compromisso com a finalidade de sua produção, que se vende ao mercado sem nenhum interesse em saber quem é o comprador, e como defesa utiliza a muleta da neutralidade política do conhecimento transformado em produto. Assim, a delinquência acadêmica está na distância e na separação que se cria entre o pensar e o agir e está atrelada à universidade “como instituição dominante ligada à dominação” (TRAGTENBERG, 2004 p 11). Ainda segundo o autor, esta instituição

[...] cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimetos dos assalariados; nas suas escolas de direito, os aplicados de legislação de exceção, nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la a uma medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. (TRAGTENBERG, 2004, p. 12)




Portanto, o autor defende que a universidade é antípodo não apenas porque transmite a ideologia dominante, mas principalmente “pelos servos que ela forma” (TRAGTENBERG, 2004 p. 16), e adverte que a valorização do que seria um homem culto se dá na capacidade de agir como homem de pensamento e pensar como homem de ação. A sua importância consiste na “defesa dos valores essenciais da cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação” (TRAGTENBERG 2004, p 18).

Relação de poder no espaço escolar e a função do professor

Não é novidade afirmar que a escola reproduz, em menor escala, as relações de poder existentes na sociedade. Mas também não se pode afirmar que a escola seja apenas isso, ou seja, que é apenas reprodutora, que é apenas um espaço destinado para o controle disciplinar dos corpos. No entanto, é preciso desmascarar essas relações e expor a complexa organização que marca os corpos que pensam, sentem e se comportam de maneira diferente, pois não interessa à perspectiva libertária uma educação que visa uniformizar vidas e reduzir as mais diversas manifestações e diversidades humanas a uma única “verdade”.

Ao escrever “Relação de poder na escola” (2012), Tragtenberg analisa como operam, na prática, os mecanismos de controle e como a escola reproduz e inculca a cultura hegemônica. Segundo o autor, a escola é especialista em vigiar. A sua arquitetura é pensada para esse fim. A disposição das carteiras nas salas de aula garante ao professor uma visão total dos alunos, como no panóptico de Bentham, estudado por Michel Foucault (1987) no livro “Vigiar e Punir”. Além disso, essa organização já configura a relação de poder entre dominantes e dominados, uma vez que o professor em pé, detentor do saber, logo do poder, está acima dos seus ouvintes sentados linearmente, tal qual uma linha de produção de montagem industrial. Comparando com a prisão, Tragtenberg (2012, p.78) conclui ser “[...] essencial que o aluno, como detento, saiba que é vigiado. Porém, há um acréscimo: o aluno nunca deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sempre sê-lo”. Essa estrutura escolar legitima o poder da punição. Vista como natural, faz com que as pessoas aceitem essa condição e “vigiar e punir” vira uma atitude internalizada inclusive pelos alunos. Esse meio de controle pela observação se multiplica devido à acumulação de novos conhecimentos adquiridos no campo do saber e o aparecimento de um corpo de especialistas passa a investigar a alma, o comportamento e a individualidade, tornando previsível a forma de pensar e sentir dos estudantes.



Desta forma, a prática de ensino é reduzida à vigilância. Para tanto, aos estudantes, não é utilizado o recurso da força para que participem das atividades escolares, basta saber da onipresença dos olhares vigilantes nos espaços escolares.


Tragtenberg (2012, p. 79) chama atenção ainda para a presença obrigatória do diário de classe como ferramenta de controle.

Nas mãos do professor, que marca ausências e presenças, atribuindo 'meia falta' ao aluno que atrasou uns minutos ou saiu mais cedo da aula, é a técnica de controle pedagógico burocrático por excelência herdada do presídio. Esse professor é visto como encarregado de uma 'missão educativa' por uns, como 'tira' e 'cão de guarda' da classe dominante por outros, 'contestador e crítico' por muitos.

Essa estrutura vigilante e punitiva resulta em estudantes (futuros trabalhadores) domesticados (servis). Separa os bons dos maus, marginaliza e estigmatiza os que têm coragem, ou que não tem escolha, de serem diferentes, recompensando os que se ajustam e condenando à repetência ou exclusão os “problemáticos”. Com isso, reconhece-se os mecanismos que teimam em legitimar a reprodução das desigualdades.

Apesar disso, o autor explica que é preciso olhar para o outro lado da moeda, pois o professor é o agente de reprodução, mas também é o agente da contestação crítica. Só se pode questionar um sistema estando dentro dele em uma função produtiva. Por isso, o espaço escolar é contraditório e a função do professor é ambígua. Reside aí a importância de se discutir o papel social do professor, de discutir em que medida e para quem seu trabalho está direcionado. Nesse ponto, novamente o autor evoca a discussão da divisão do trabalho que é típica no sistema capitalista. “Todo poder burocrático, todo regime de exploração do trabalho se funda na divisão da mão de obra.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 98). Explica, ainda, que não aceitar as diferenciações hierárquicas entre os agentes de educação será um marco para os movimentos associativos de trabalhadores e que apenas desta forma será possível construir uma educação democrática, de fato, pois a escola é um todo: alunos, secretários, professores, serventes, diretor etc.

O autor nota que os professores, inclusive os críticos, se percebem presos às normas burocráticas e acabam por cumprir uma função que os induz a desempenhar o “papel de instrumento de reprodução e exclusão”, que por sua vez, não deixam escolhas aos alunos que tendem a definir sua curiosidade e prazer em aprender, estudar e pesquisar. O princípio que prevalece é o da competição, da lei do mais forte, tão difundida pelo darwinismo social que tenta, à sua maneira, resumir as condições sociais às biológicas, levando a crer que isso é natural e que não há nada que possa romper esse determinismo.



Na análise de Tragtenberg, o sistema se reproduz com um ciclo vicioso, pois o professor que cobra, ou julga o aluno pela sua prova, também é submetido a prova de títulos, que permite a sua entrada no corpo docente da universidade/escola. Por vezes, os professores dão muito crédito a esse programa e ocorre a segregação entre os professores efetivos e não efetivos, entre os que atuam na universidade e os que estão vinculados à educação básica, entre os que têm doutorado e os que não tem, etc. No entanto, apesar de condições mais ou menos precárias, todos são assalariados, dividem o mesmo espaço na pirâmide social, por isso é imperativo a organização coletiva e não assumir o papel passivo que esperam as estruturas de dominação.


Da pedagogia libertária, anarquismo e autogestão

Maurício Tragtenberg (2004) defende o conceito de autogestão apoiado nas concepções do francês Michel Lobrot, que parte da ideia central de que a aprendizagem significativa ocorre por meio de um interesse real, ou seja, motivada pelos interesses dos estudantes, partindo de cada escola, de cada comunidade. Por isso, a autogestão pedagógica coloca no centro de seu programa o aluno e pressupõe o movimento unificado e organizado pela base, que se opõe ao autoritarismo pedagógico que distancia alunos e mestres, alienando ambos do saber emancipatório.

É fundamentalmente a autogestão o diferencial na obra de Tragtenberg e que o coloca na perspectiva da pedagogia libertária. Essa pedagogia, formalmente, surgiu no início do século XX e tem como centro o pensamento do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia, a quem Tragtenberg se dedicou a estudar, resgatando sua vida, obra e principais contribuições para pedagogia libertária

Segundo Tragtenberg (2004), Ferrer defendia uma educação sem quaisquer “ismos”, que não houvesse qualquer violência, simbólica ou refinada. Criticava o monopólio do saber que se constituía em um saber de poderosos, vetando o acesso para a maioria da população. Entendia a escola como um “[...] centro sereno de observação e pesquisa, sem cultivar dogmas petrificados, constituindo-se numa negação positiva da escola do passado” (TRAGTENBERG, 2004, p 140). Essa escola Racionalista tinha como preocupação desenvolver a análise crítica, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o estudante, considerando os aspectos afetivos e racionais, tendo a ciência como base do ideário pedagógico, assim como a liberdade e a solidariedade.

Importante pontuar que o final do século XIX foi um período marcado por transformações culturais e diferentes formas de pensar e viver. As inovações tecnológicas



facilitariam a vida das pessoas e as descobertas da medicina trariam mais bem-estar, prevenindo doenças infecciosas e a produção de remédios que amenizavam sofrimentos. Acompanhando essas mudanças, as escolas modernas defenderam a proteção e o cuidado sanitário nas escolas. Foco de aglomeração, as escolas eram espaços com forte poder de proliferação de doenças. Os cuidados sanitários eram ações de saber científico contra as doenças, e as crianças influenciavam as famílias com os cuidados com a saúde.

Garantir o bem-estar das crianças condizia com a visão moderna da vida, uma vida que goza de prazer e que seja de fato vivida. Nesse sentido, para Ferrer, o jogo tem um papel formador de muito valor, pois estimula a alegria e bem-estar infantil, desenvolve o altruísmo e a solidariedade inerente à cooperação, sendo contrário à exacerbação das disputas e o individualismo presente nas pedagogias liberais.


Além disso, Ferrer defendia a coeducação de ambos os sexos, para que ambos se beneficiassem dos métodos científicos, garantindo acesso igualitário, em termos de quantidade e qualidade, para homens e mulheres. Bem como também defendia a coeducação das classes, e com isso a coeducação social, pois

[...] a finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômica-social, como se ela fosse um inevitável destino. (TRAGTENBERG 2004, p 143)

Para alcançar essa premissa, Ferrer compreende a importância da ação do professor, por isso sugere uma nova formação dos professores no intuito de evitar a repercussão de “caciquismos” e reproduzir, consciente ou inconscientemente, os princípios dominantes, mantendo o ethos repressivo comum às instituições escolares.

Por esse motivo, a Escola Moderna aboliu os exames, concursos e outros prêmios escolares que, para Ferrer, são “[...] atos solenes ridículos que satisfazem o amor-próprio dos pais e alunos e supina a vaidade de muitos mestres” (TRAGTENBERG, 2004, p 155). Essas atividades exacerbam a competição, que mutila a inteligência, levando a crer que existe superioridade a ser admirada e tomada como exemplo, e inferioridades que devem ser desprezadas. Além disso, as notas resultantes desses exames deflagram injustiças, pois sacramentam a desigualdade, uma vez que os resultados diferem em condições diversas.

Segundo Ferrer, para tirar o povo das trevas que marcaram a vida na Idade Média - submetidos à doutrinação religiosa, controle e hegemonia da nobreza, dogmatismos de um ensino precário e em concordância com autoridade e em conveniência as classes dominantes-,



seria preciso um ensino voltado à libertação das mentes pelo conhecimento científico. E mesmo diante da dificuldade de realizar um ensino sob esses princípios em uma Espanha basicamente latifundiária, com um clero inquisitorial, Ferrer criou a Escola Moderna, ou Racionalista, que não era financiada nem pela Igreja nem pelo Estado, cuja preocupação era socializar a cultura junto ao povo e formar pessoas livres de quaisquer preconceitos. Essa experiência libertária única influenciaria diversos pensadores e educadores no mundo e no Brasil.


Ferrer finda sua trajetória condenado à morte por um julgamento de exceção, sendo executado em 13 de outubro de 1909 por fuzilamento. Diante do pelotão armado, Ferrer teria gritado: “‘Viva la Escuela Moderna!’ com serenidade e força simbólica, descartando a acusação de ter sido o mentor dos atentados ocorridos na ‘Semana trágica’, em Barcelona” (VALVERDE, 1996, p 88), crime de que fora acusado.

Segundo Gallo (2012), enquanto movimento político, o anarquismo influenciado pelo pensamento de Proudhon compreende que a educação tem função importante na perpetuação e manutenção da existência do homem e da sociedade, pois é a partir dela que se transmite a cultura. Sem essa transmissão, logo sem a educação, não há avanço, daí o retrocesso à barbárie seria inevitável. Com esse pensamento, Proudhon criticava a educação capitalista, pois sendo uma sociedade hierarquizada, reproduz também uma educação hierarquizada. Assim, fica garantido à classe dominante o acesso aos meios e os conhecimentos para se manter no controle dos processos de produção, circulação e consumo. Por sua vez, a classe operária recebe apenas a instrução técnica necessária para realizar as tarefas subalternas demandadas, perpetuando o antagonismo próprio da sociedade capitalista.

Considerando essas análises, Proudhon iniciou discussões que culminaram no conceito de educação integral. Mais tarde, o educador Paul Robin realizaria uma das primeiras e mais duradouras experiências de pedagogia libertária (GALLO, 2012).

A ideia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (ROBIN, 1989, p 88)

Base não só da pedagogia libertária, mas com profundas influências na educação moderna, a experiência educativa de Robin prevê a formação de um homem completo, não fragmentado entre o fazer manual e o saber intelectual, que compreenda todo o processo de produção, não apenas uma parte, harmonizando faculdades físicas e intelectuais. Além disso,



prima por uma educação moral que alimenta o sentimento de liberdade e igualdade, entendendo a liberdade individual dependente da liberdade social, enquanto duas facetas do homem. Como elucida Robin (1989, p. 89),


Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma dessas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total de suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário.

Uma característica importante da pedagogia libertária, que será encontrada em todo o movimento anarquista, como evidenciado em Tragtenberg, é o autodidatismo, que se deve em grande parte pelas práticas de ensino mútuo levados a cabo pelos operários e associações de sindicais, com o intuito político-ideológico de emancipação política e intelectual do proletariado, como expõe Valverde (1996) em sua tese de doutorado “Pedagogia libertária e autodidatismo”. Todavia, o autodidatismo é um fenômeno amplo e não foi invenção anarquista, ultrapassando inclusive as limitações da classe operária e está presente em todos os setores da sociedade.

Valverde (1996) continua esclarecendo que o autodidatismo permite romper com a massificação do ensino nas escolas tradicionais e alardeado pelos meios de comunicação, que transmitem informações incompletas e fragmentadas e politicamente comprometidas. Afirma que a “[...] bandeira do autodidatismo é a recuperação do indivíduo enquanto sujeito de sua aprendizagem” (VALVERDE, 1996, p. 9). Práticas autodidáticas criam condições para os sujeitos “[...] antecipar-se e engendrar novas fronteiras de assimilação, discussão e abordagem de problemas tradicionalmente esquecidos ou resolvidos de maneira chã.” (VALVERDE, 1996, p. 9). Além disso, o autodidatismo é um caminho para a liberdade individual, é a própria afirmação da individualidade. Porém, é preciso não confundir essa ideia com a visão burguesa da individualidade, “Porque o autodidata anarquista opera o seu autoaprendizado em vista de um horizonte político e ético, construído na reflexão cotidiana do trabalho, das lutas sociais e do bem com o progresso geral da humanidade” (VALVERDE, 1996, p. 9). Ou seja, a pedagogia libertária defende uma individualidade tendo como horizonte um processo de coletivização, no qual todos se encontram em condição de igualdade de acesso.

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DE MAURÍCIO TRAGTENBERG PARA PENSAR A CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Assim como já anunciava há mais de três décadas Darcy Ribeiro (1986, p 10): “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”, já é possível




perceber que a ineficácia do sistema de ensino está relacionada ao fator político que, por sua vez, está alinhado e submetido aos interesses econômicos.

O contexto político brasileiro atual, em certa medida, tem similaridades com o período de atuação e formação de Tragtenberg. Em uma conjuntura mais ampla, o capitalismo se mantém forte como sistema econômico apesar das suas crises regulares, alimentando-se de políticas que socializam perdas e privatizam lucros, assim como por transformar em produtos as soluções para suas crises. De fato, a lógica do capital é, justamente, transformar qualquer coisa em produto. É nesse sentido que se justifica o aparecimento do neoliberalismo, que objetiva expressar uma saída política, econômica e cultural para as cíclicas crises estruturais que afetam a forma de acumular capital e, por isso, precisam ser reinventadas.

Inserido nesse contexto, o Brasil enfrenta uma crise política potencializada a partir de 2013, com revoltas em massa desarticuladas, mas orquestradas pela mídia hegemônica. Em resposta, é possível ver alterações significativas e bastante conservadoras na forma de atuação governamental, como o ajuste fiscal de 2015, o próprio processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a aprovação da PEC do teto de gastos públicos. Além disso, alguns temas geraram tensão na opinião pública, também com um forte viés conservador, como as questões em relação ao aborto, o entendimento reacionário do conceito de família, a exclusão da palavra “gênero” nos documentos norteadores da educação, sobretudo, na Base Nacional Comum curricular - BNCC (2018), redução da maioria penal e terceirização do serviço público.

Esse clima tem gerado uma divisão polarizada da população, mas antagonicamente criando um desejo de sua superação. Entretanto, esse desejo tem se fundamentado em um processo complexo de despolitização que encontra na “pós-política” sua mais contemporânea manifestação. Esse fato tem contribuído para a implementação de políticas maquiadas com o lema “para o bem de todos”, mas que fragiliza ainda mais a cidadania das minorias. Em nome dos direitos da base da população brasileira, acaba privilegiando, como sempre, a elite, com apoio de parte da população afetada por essa despolitização, que clama por um discurso que não lhe representa.

Exemplo disso é a BNCC (2018) que, conforme apresenta Julia Malanchen (2019), é um documento normativo elaborado de forma controversa, que surge com um discurso de equalizar o ensino no Brasil, em uma tentativa de oferecer os mesmos direitos a todos os cidadãos e com isso melhorar a qualidade de ensino. No entanto, o documento é organizado a partir da pedagogia das competências (PERRENOUD 1999), e baseado nos quatro pilares da



educação (UNESCO, 1996) de forma que, apropriadas pela ideologia neoliberal, tais habilidades e competências tem por objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho. O “aprender a aprender” é bastante útil para a adaptação e treinamento para o melhor desempenho da futura profissão. Malanchen reforça, ainda, que as constantes reformas do Estado visam ao ajuste das escolas às demandas do mercado e à manutenção do status quo. Com isso, alerta para os interesses que orquestraram a elaboração da BNCC (2018),

Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal (MALANCHEN, 2019, p. 3).


Diante desse cenário, as contribuições de Tragtenberg continuam atuais. A sagacidade com que descreve como operam os poderes dentro da universidade e o fazer educativo no Brasil ainda carregam pertinências que evidenciam em nome de quem e do que se educa. Da mesma forma, seus apontamentos para a superação dessa visão fatalista da educação também continuam a fazer sentido. Não pela novidade, mas pelo potencial transformador que emerge da sua prática libertária.

A contribuição de sua obra vai além de uma crítica à escola ou aos processos de escolarização. O autor percebe que a escola é lugar de produção do operário obediente que resulta no que ele chama de “pedagogia burocrática” (TRAGTENBERG, 2012, p. 111). Mas não só, é também o lugar da crítica e das possibilidades de mudança que vêm com ela, uma vez que os agentes estiverem unidos em suas categorias auto-organizadas, partindo da base, da sala e aula, da vivência de cada escola, aprendendo e se educando pela luta. Segundo o autor:

A luta é o grande fator pedagógico no sentido da formação da nossa consciência social. Ela surge é da luta, não é do livro. É através da luta que se forma a consciência, e não o contrário. É essa a única maneira de uma categoria tomar autoconsciência de sua existência. Quer dizer, de suas necessidades, porque você luta em função de suas necessidades. (TRAGTENBERG, 2012, p. 113).

É nesse sentido que ação política e reflexão pedagógica se misturam em uma crítica contextualizada e contundente que provocam insights e apontam caminhos para a superação da escola como reprodutora, como se mantém atualmente.

Influenciado pela pedagogia libertária de Ferrer y Guardia, Maurício Tragtenberg confronta as ideias anarquistas com a realidade encontrada, principalmente a brasileira. Com isso



[...] reafirma a crítica à escolarização burocrática e, também os valores da pedagogia antiburocrática: uma educação sem prêmios ou castigos, centrada no interesse do aluno; uma educação antidogmática e que recusa atitudes que levam o educando a competir e procurar superiores para admirar e inferiores para desprezar (SILVA, 2004, p. 186).

Posto isso, torna-se relevante e necessário investigar possíveis saídas para as crises em autores que foram capazes de identificar a raiz dos problemas.

No recorte dessa pesquisa, Maurício Tragtenberg surge como um intelectual de vivência praxiológica e crítica, característica imperativa para a descortinar o tema. Como Silva (2004, p. 209) comenta: “Tragtenberg não se apega a dogmas: seu olhar é o da dúvida radical, é o olhar abrangente e incisivo que se recusa a fazer o sacrifício do intelecto. Ele expressa um método, uma forma peculiar de ver o mundo e as ideias sobre o mundo. Só o compreendemos por ele mesmo”.


Com isso, nota-se que os apontamentos de Tragtenberg para a educação se baseiam na crítica aos seus fundamentos burgueses, propondo o seu contrário, ou seja, uma pedagogia libertária antiburocrática, antiautoritária, antidogmática e anticapitalista. Para tanto, a luta dos trabalhadores da educação deve estimular as condições para a emergência de um fazer educativo libertário, não apenas de ensino, que seja fundado na autogestão, na educação integral, na autonomia dos indivíduos e na solidariedade.

Quando o autor se refere à autogestão, deduz-se que é imperativo devolver os processos de aprendizagem às comunidades, centrados na liberdade, pois esse princípio é incompatível com qualquer tipo de autoritarismo impeditivo da emancipação do educando.

E quando fala da autonomia, trata da ação de negar todo tipo de premiações e punições. Longe do isolamento individualista burguês, trata-se de estimular trocas de saberes e cobrir de significado o fazer educativo para ampliar o senso crítico e a curiosidade, incentivando a busca individual, porém solidária, de saber mais.

Por fim, a solidariedade, apresenta-se como corolário da educação anarquista, que se opõe à intensa competição fomentada pelo capitalismo e funda relações pedagógicas de apoio mútuo.

Esses pressupostos são desenvolvidos e construídos sob a bandeira da autogestão do ensino que, impreterivelmente, demanda poder decisório aos envolvidos diretamente com a educação. Por isso, a importância de as associações de base comunitária participarem do controle das instituições educacionais. Além disso,



Deve-se lutar pela educação gratuita, pois só ela realiza o direito à educação por parte de todos. Descategorização dos professores, superação de sua divisão em categorias. Tudo isso liga-se à necessidade da existência da liberdade sindical, por meio do qual os trabalhadores na educação possam organizar-se livremente e lutar pelos interesses da educação. (TRAGTENBERG, 2012, p. 184)

A obra de Maurício Tragtenberg, sua produção acadêmica, sua ação política, seu exemplo de vida, demonstra que é possível praticar princípios de educação libertária anarquista, mesmo dentro das instituições de ensino formal, limitadas pelo “poder” do Estado. É justamente a vivência coletiva nessas instituições que faz emergir possibilidades de articulações políticas e educacionais que objetivam emancipar as mentes, corações e corpos dos sujeitos.

Dessa forma, superar a crise da educação atual passa pela necessidade de consolidar micro ações, ainda que limitadas, mas que podem e devem extrapolar os muros e os poderes das instituições, questionando suas fórmulas burocráticas. Eis a maior transgressão: negar a obediência a norma hegemônica e repensar as aplicações dos dispositivos pedagógicos utilizados para a subordinação.


Por esse motivo, o legado de Tragtenberg e da educação libertária aponta como saída para a educação autoritária e castradora o ensino mútuo, o incentivo ao autodidatismo de base solidária, a fim de manter vivo o convite à ação coletiva. Embora difíceis, são caminhos possíveis para contrapor à alienação dos indivíduos que não veem outra saída senão a fatalista obrigação de se adequar e de vender seu tempo de vida ao modo de produção capitalista.

Sendo assim, o autor deixa claro que nas questões educativas sempre cabe a pergunta: por que e para quem? Faz-se necessário, portanto, superar as distâncias entre o fazer e o falar, entre o manual e o intelectual, entre o mestre e o aluno, e qualquer diferença que segregue e reduza as possibilidades de manifestações humanas libertárias. Superar também a “delinquência acadêmica” e construir universidades e escolas que sirvam aos interesses da sua comunidade, refletindo saberes científicos para o bem de todos. Por fim, vale lembrar a sua defesa da liberdade, “[...] pois à liberdade se vai pela liberdade, as vias autoritárias só conduzem ao autoritarismo” (TRAGTENBERG 2012, p. 189).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida e obra de Maurício Tragtenberg continua a repercutir sentidos e tem muito a dizer à educação do presente. Retomar as ideias de um marxista anarquizante a essa hora do capitalismo é ir na contramão dos ideários mercadológicos que dominam o campo educacional.

Sua crítica à pedagogia burocrática, além de denunciar as complexas relações de interesses, dominação e consumo, aponta saídas profícuas as quais sua própria vida é fonte de



embasamento, assim como sua ação docente. Sua denúncia também alcança o saber universitário como produto e sua implicação na delinquência acadêmica, que mantém a teoria e a prática distantes, formando educadores escolásticos, que ignoram problemas emergentes da sociedade e querem estar próximos “daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder” (TRAGTENBERG, 2004, p. 13).

Estudar Tragtenberg implica em aceitar o convite de repensar nosso ser/estar no mundo, que é de construção coletiva, mútua e fraterna. Aceitar também o convite à reflexão da liberdade como prática humana, não a liberdade vigiada da cultura neoliberal, mas sim a liberdade real, essa que sempre questiona as novas roupagens que a burocracia estrutural assume e as relações de exploração que existem na atualidade.

Além disso, o estudo realizado apontou para a reflexão do lugar marginalizado na historiografia dita oficial ocupado pelos autores anarquistas. Valverde (1996, p.12) afirma que “[...] poucos movimentos e doutrinas político-filosóficos são tão desconhecidos como o anarquismo ou socialista libertário”. Continua refletindo que isso ocasiona a imensa confusão percebida na sociedade e mesmo entre intelectuais que, por desconhecerem o conceito como mutualismo, anarco-sindicalismo, concepção libertária de homem fundada na razão e na solidariedade, confundem essa concepção ora com progresso, ora concebendo o anarquismo pelo senso comum e identificando-o com desordem e balbúrdia.

Por fim, posicionando-se contra os modismos pedagógicos, Tragtenberg avalia que sem essa prática engajada não ocorreriam mudanças estruturais necessárias para superar a crise educacional. Seria preciso uma boa dose de curiosidade e atitudes críticas na busca do saber, além de despertar rebeldia mediante uma postura responsável diante do mundo que é coletivamente construído.


REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 17 mai 2021.

FERNANDES, Sabrina. Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária. 2019.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. São Paulo: Vozes, 1986.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Revista de Ciências Sociais - Política e Trabalho, n. 36, p. 169 - 186, abril de 2012.



MALANCHEN, Julia; Santos, Silvia Alves. Reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. In: Sonia Lopes Vitor; Ivone Martins de Oliveira; Alexandro

RIBEIRO, Darcy. Obviedades. In: Sobre o óbvio – Ensaio Insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÖN, Félix Garcia (Org.). Educação Libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

SILVA, Antonio Ozaí. Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo. 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 215p. (Coleção Maurício Tragtenberg vol. 1)

_____. Educação e Burocracia. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 393p. (Coleção Maurício Tragtenberg).

_____. A delinquência acadêmica. In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 215p. (Coleção Maurício Tragtenberg vol. 1)

_____. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 215p. (Coleção Maurício Tragtenberg vol. 1)

_____. Memorial Maurício Tragtenberg. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 4, n. 1, p. 79-87, abr. 1991.

VALVERDE, Antonio José Romera. Pedagogia libertária e autodidatismo. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1996.

CAPÍTULO 14

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179633462

AS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Edna Pereira dos Santos Ferreira, Mestra em Educação, UFG. Assistente em Administração, IFMT

Leidiane Gomes de Souza, Mestra em Educação, UFMT. Técnica em Assuntos Educacionais, IFMT

RESUMO

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, que tratou da análise do ensino de Ciências Naturais no Terceiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho. O objetivo desse estudo é discorrer sobre o lugar ocupado pelas Ciências Naturais na legislação, no final do século XIX, período de transição do Império para a República, em um cenário em que houve o crescimento da produção de livros de leitura no Brasil. Desse modo, os livros dependiam da aprovação do Conselho de Instrução Pública para circularem em ambientes escolares. A pesquisa baseou-se em duas fontes principais, o Decreto nº 7.247 de 1879, de autoria do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, e o Parecer da Reforma do Ensino Primário, proposto pela Comissão de Instrução Pública, publicado em 1883, composta, além do deputado e jurista Ruy Barbosa, que a presidiu, por Thomaz do Bomfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Assim, o estudo pode verificar, no que tange às Ciências Naturais, que as duas fontes mencionadas, propunham a introdução do ensino científico como essência da Instrução Primária, além da inserção das Lições de Coisas, também conhecida como método intuitivo, e era baseada no ensino por meio das coisas, partindo do particular para o geral, daquilo que se conhece para então iniciar o desconhecido, educando assim a vista e o ouvido.

PALAVRAS-CHAVE: Livros de Leitura. Ciências Naturais. Instrução Pública.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a organização da área que propomos investigar nos livros escolhidos, as Ciências Naturais, faz-se necessário investigar o que antecedia, ou o que vigorava, na legislação, pois o livro escolar, desde este período passava pelo crivo das normatizações educacionais para que pudesse ser aprovado e então circular nos ambientes escolares. A primeira normatização abordada é o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, que também ficou conhecido na história da educação como Decreto Leôncio de Carvalho. A mesma legislação propôs a reforma do ensino primário e secundário na Corte e do ensino superior em todo o Império.


Estabeleceu-se uma Comissão para realizar estudos sobre a reforma proposta por Leôncio de Carvalho que resultou em dois pareceres e suas respectivas propostas de projeto substitutivo para reforma da Instrução Pública, tendo como relator Ruy Barbosa, este documento é conhecido na história da educação como os Pareceres de Ruy Barbosa (1882 e 1883). Entretanto, parece-nos justo referenciar a Comissão de Instrução Pública composta com a finalidade de realizar um estudo aprofundado do Decreto (1879) proposto pelo então Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. Dessa forma, utilizaremos neste trabalho a referência Barbosa, Espinola, Vianna, uma vez que a referida comissão foi composta, além do deputado e jurista Ruy Barbosa, que a presidia, por Thomaz do Bomfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna, pois os três fazem jus à autoria.

São estes documentos as referências para identificarmos o formato dado ao ensino de Ciências Naturais, pois esses serviram como base para a elaboração de livros escolares do período. O Decreto nº 7.247/1879, ato administrativo do Ministro do Império, estabeleceu a execução imediata dos regulamentos que não envolviam aumento de despesas e, necessitava de aprovação do Poder Legislativo.

Foi então criada a Comissão de Instrução Pública (1883) encarregada pela apreciação deste decreto proposto por Leôncio de Carvalho. A Comissão realizou um detalhado levantamento sobre a situação educacional de países como a Inglaterra, Estados Unidos, França, e diversos outros, a fim de comparar a realidade brasileira. Deste modo, foram submetidos à apreciação da Câmara dos Deputados os pareceres e os projetos substitutivos referentes ao ensino primário, ensino secundário e superior.

A expressão '*instrução popular*' se referia, neste momento histórico, a proposta de alargar, ou tornar exequível, a instrução primária, tema que atravessa a segunda metade do século XIX nos discursos e propostas do Império. A aula primária teria que ser um espaço que não se limitasse aos rudimentos da leitura e da escrita, tampouco se limitasse aos ensinamentos religiosos, mas sim o ensino científico devidamente inserido na chamada '*renovação fundamental dos métodos*'. Popularizar a instrução, desta forma, era aumentar o número de escolas primárias e não democratizar o ensino fora da escola.

Desse modo, para orientar a reflexão neste estudo propõe-se a seguinte organização subdividida em quatro partes: a primeira trata sobre o decreto (1879) proposto por Carlos Leôncio de Carvalho, então Ministro do Império, que ao assumir a pasta empenhou-se na proposta de reforma eleitoral aliando às questões educacionais, já que uma das propostas seria




o fim do voto dos analfabetos, conforme registrou Castanha (2013). O desenvolvimento da Instrução Pública significaria avanço, por isso era necessário o aumento do número de escolas, fato que, entretanto, acarretaria em aumento das despesas. Para Leôncio de Carvalho, as despesas impactariam o governo, mas os resultados estavam comprovados estatisticamente por estudos que a educação diminuiria consideravelmente, “[...] o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias” (CASTANHA, 2013, p. 212).

Na segunda parte apresenta o Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, em quadros organizados por meio de informações oficiais (As informações oficiais fazem referências aos Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspector Geral da *Instrução* Primária e Secundária do Município Neutro em 1858.). Seguindo a premissa dos documentos da época, somada ao espírito polêmico e questionador de Ruy Barbosa, o parecer faz críticas em relação à quantidade de escolas primárias do Império com base nos estudos realizados em Relatórios do Ministério do Império, uma vez que apresentam quantitativo de escolas que, segundo o Parecer, não condizem com a realidade. A Comissão faz uma minuciosa análise dos quadros, na mesma perspectiva segue apresentando dados e tecendo críticas ao número de escolas, aumento das matrículas de alunos, inferioridade da instrução brasileira em comparação a outros países e, principalmente, as estatísticas brasileiras oficiais deste período.

Na terceira parte refere-se ao Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais enfatizadas no parecer e projeto substitutivo, observamos que as Ciências Naturais ocupam, na história da educação, um lugar relevante, uma vez que é enfatizada a importância do conhecimento científico no desenvolvimento de habilidades intelectuais nas crianças, conforme relata a Comissão de Instrução Pública (1883, p. 114) “[...] da curiosidade nasce a atenção; da *atenção* a percepção e a memória inteligente[...]”. Nos estudos da Comissão de Instrução Pública (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179), em um período de quinze anos foram instituídas pelo menos cinco comissões na Inglaterra para investigar a respeito da “[...] *sciencia* como instrumento do ensino *commum* [...]” e que despertava ‘grandioso interesse’ na sociedade europeia, em especial a inglesa.

Na quarta e última parte abordamos os destaques às Ciências Naturais no projeto substitutivo proposto pela Comissão de Instrução Pública. Ao longo do projeto a comissão apresenta o detalhamento do programa do Curso da Escola Primária Elementar, e dentre outras disciplinas compreende as Ciências Naturais. Desse modo, observamos que, desde a escola



elementar, estas são enfatizadas como fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento científico na criança, uma vez que estimula, por exemplo, o estudo de botânica por meio das plantas, ou seja, a Comissão propõe que o ensino se inicie pela observação da realidade, daquilo que é concreto.


Os referidos documentos foram analisados a partir do viés da história cultural, objetivando compreender o contexto de sua implementação além das intencionalidades contidas nas propostas. Para Burke (2005, p. 10) os historiadores culturais têm em comum “[...] a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras”, por isso, além de compreender os significados presentes nos livros, buscamos também confrontar a legislação educacional vigente no período, utilizando como fonte o Decreto (1879) e os Pareceres da Comissão de Instrução Pública.

O DECRETO DE 1879 PARA O ENSINO PRIMÁRIO E A TENTATIVA DE REORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO

O principio vital da reorganização do ensino, que o paiz anhele, é a introdução da sciencia no amago da instrucção popular desde a escola. Esta necessidade, que de espaço demonstraremos no parecer acerca do ensino primario, cujos trabalhos vão já assaz adiantados, necessidade que se liga estreitamente a da renovação fundamental dos methodos, domina as instituições docentes em todos os graus, e reclama os mais energicos esforços. Ahi adduziremos factos irrecusaveis, para evidenciar a necessidade e a exequibilidade do ensino positivo e integral desde a aula primaria. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 8).

A segunda metade do século XIX não só marcou os debates fervorosos em relação à importância do ensino, como também enfatizou um ensino baseado na ciência que contrapunha com um estado monárquico católico. Rumar o país a sonhada civilização exigia mudanças no ensino em diferentes graus, conforme assinalou a Comissão de Instrução Pública. O tema da instrução ganhou destaque, provocando uma série de discussões sobre a organização do sistema de ensino, fator considerado relevante para a construção de uma nação ‘civilizada’ aos moldes dos países europeus.

O Decreto nº 7.247/1879, em seu primeiro Artigo estabelece: “É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene” (BRASIL, 1879, p. 1).



No Decreto (1879) proposto, o ensino primário nas escolas foi dividido em 1º e 2º Grau, além de estabelecer que as crianças (ambos os sexos), entre sete e quatorze anos de idade, eram obrigadas a frequentar as escolas primárias de 1º grau, e os pais que não cumprissem esta obrigatoriedade seriam multados. Para as crianças pobres sem condições de frequentar os bancos escolares, o Artigo 2º estabelecia:

[...] § 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparalos para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte. (BRASIL, 1879, p. 2).

O mesmo Decreto (1879) previa ainda a criação de jardins-de-infância, criação da caixa econômica escolar, de pequenas bibliotecas e museus escolares. Estabeleceu ainda a não obrigatoriedade da instrução religiosa, determinando que esta deva ser lecionada em dias determinados da semana, antes ou depois das horas destinadas às outras disciplinas.

Observamos a relevância do Decreto nº 7.247/1879 para a Corte brasileira, em seus 29 artigos que dispõe sobre a reforma do ensino na Corte e em todo o Império, discorrendo todos os níveis de ensino, primário, secundário e superior. O Decreto (1879) é inovador por apresentar em vinte e nove artigos a reforma de todo sistema educacional, desde o ensino elementar até o mais alto nível de instrução do país.

O Decreto 7.247 consiste num interessante documento que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social. Nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo (MELO e MACHADO, 2012, p. 294).

A Instrução Pública do país necessitava de ação por parte do Estado, visto que os documentos oficiais revelavam a insuficiência da quantidade de instituições educativas oferecidas para a população, além de outros problemas que afligiam o Império, como os altos índices de analfabetismo que dificultava o desenvolvimento esperado pelos governantes. Nesta perspectiva:

A obrigatoriedade de ensino primário exigia, por um lado, a ampliação da quantidade de instituições educativas para atender a toda população em idade de recebê-lo e, por outro, este era um investimento considerado necessário, visto possuir possibilidades de trazer benefícios à sociedade. Por meio da educação, poder-se-ia moralizar o povo, inculcando-lhe hábitos de higiene e amor ao trabalho, de modo a desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública (MELO e MACHADO, 2012, p. 299).

Estender a obrigatoriedade da instrução primária era uma tentativa de diminuir o índice de analfabetismo já visando o interesse no fim do voto dos analfabetos para a reforma do sistema eleitoral. Revela ainda as nuances da intencionalidade do Império ao instituir a

educação à população, uma vez que por meio desta se educaria para “desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública”, conforme menciona as autoras supracitadas.

No que se refere ao ensino Primário, ou Primeiras Letras, este estava dividido em dois graus: primeiro e segundo, o Decreto (1879) não prevê disciplina relacionada às Ciências Naturais no ensino de 1º grau, ou seja, nas séries iniciais deste ensino, o ensino estava limitado ao ensinamento de:

[...] Instrução moral.
Instrução religiosa.
Leitura.
Escripta.
Noções de cousas.
Noções essenciaes de grammatica.
Principios elementares de arithmetica.
Systema legal de pesos e medidas.
Noções de historia e geographia do Brazil.
Elementos de desenho linear.
Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.
Gymnastica.
Costura simples (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2)

Para as escolas de 2º grau do Ensino Primário, além da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º, propõe dentre outras:

Principios elementares de algebra e geometria.
Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.
Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.
Noções de lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia domestica (para as meninas).
Pratica manual de officios (para os meninos).
Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2)

Nota-se, pelo Decreto nº 7.247/1879, que as aplicações do ensino ofertado no Ensino Primário, assim como sua prioridade, tinham objetivo: aplicar o conteúdo, com base na necessidade da indústria, ou seja, as noções do conhecimento científico seriam ensinadas enfatizando as principais aplicações à indústria e para usos da vida. Aqui também indica uma pista sobre as disciplinas que contribuiriam para esta aplicação: física, química e história natural, ou seja, era preciso iniciar no ensino primário, após o domínio da leitura apreendido pelos leitores, noções de um ensino que serviria para a vida individual e coletiva. Indicações mais precisas da legislação encontramos nas reformas de ensino que davam continuidade ao ensino primário.

O Decreto (1879) foi encaminhado para apreciação da Câmara dos Deputados para autorização de novas despesas, além de alguns dispositivos que exigiam o voto do parlamento,

e não seria necessária a discussão de toda matéria (LOURENÇO FILHO, 2001). Entretanto, a reforma do ensino primário da Comissão de Instrução Pública (1883) apresenta um extenso estudo, e em nada se assemelha com um parecer. Assim, tendo em vista sua extensão, o Parecer possui trezentas e quarenta e oito páginas, além de trinta páginas que compõem o projeto substitutivo, e se insinua como a justificativa de um novo projeto (substitutivo), conforme discorreremos a seguir.

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO: PARECER DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA


O documento Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, com o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da *Instrução Pública*”, foram apresentados em setembro de 1882, para apreciação da Câmara, entretanto, sua publicação está datada em 1883.

A comissão apresentou o parecer em quadros organizados por meio de informações oficiais. Seguindo a premissa dos documentos da época, somada ao espírito polêmico e questionador de Ruy Barbosa, o parecer faz críticas em relação à quantidade de escolas primárias do Império com base nos estudos realizados em Relatórios do Ministério do Império, uma vez que apresentam quantitativo de escolas que, segundo o Parecer, não condizem com a realidade.

A Comissão faz uma minuciosa análise dos quadros, na mesma perspectiva segue apresentando dados e tecendo críticas ao número de escolas, aumento das matrículas de alunos, inferioridade da instrução brasileira em comparação a outros países e, principalmente, as estatísticas brasileiras oficiais deste período:

[...] dos dados estatísticos existentes o que se colhe unicamente é, não o numero de individuos que “*recebem* instrução” escolar, segundo a lisongeira linguagem dos relatorios administrativos, mas o dos que registraram *o nome* na escola, o dos que *transitam* por ella um dia, ainda que nesse dia a deixassem, para não voltar (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 11).

No contato com este documento, notamos que a Comissão desenvolveu um minucioso estudo, aprofundado e fundamentado em estudos de outros países como França, Inglaterra, Bélgica, dentre outros, inclusive enfatizando que mesmo não havendo vestígios ou tentativas da instalação de material técnico, a aparência convenceu, “[...] E parece que é o que basta. Eis o ensino distribuído á infância.”, na exposição de Philadelphia (1876) (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 25). Nesta perspectiva, o parecer é duro nas críticas a respeito da instrução no Império, não somente a respeito dos dados duvidosos, como também sobre o



método de ensino utilizado que se baseava em um ensino mecânico e repetitivo, sem buscar desenvolver a inteligência da criança e sem partir da observação da sua realidade.

No decorrer do parecer, os autores exaltam a natureza e os instintos humanos da criança que deveriam ser considerados, assim enfatizam a ciência de toda pedagogia racional, “[...] educar os meninos, como a natureza educou o gênero humano” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 118). Com base no parecer, é necessário um ensino por meio da observação da realidade.


Os mesmos deputados autores do Parecer apresentam a proposta de um ensino baseado no método intuitivo, partindo daquilo que é conhecido para a criança, para só então partir para o que é desconhecido, “[...] Uma das condições *cardinales* da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o *methodo*, de todo o ensino, de toda a educação humana”, por meio da comparação, distinção e combinação “[...] é que o menino chegará, pelo *methodo natural*” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 119).

Ao criticar o método vigente, remetem à culpa da preguiça e má vontade dos meninos aos pais e aos mestres, mas, sobretudo, ao método, uma vez que se utiliza de palavreado inadequado à infância com lendas religiosas ou místicas que não convém a esta idade “faminta de saber positivo”, ou seja, saber como os fatos se organizam e se estruturam, que é o conhecimento científico, pois:

[...] É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos phenomenos exteriores; é por elles, pois, que se ha de encetar a educação racional: o seu methodico emprego constitue o primeiro modo de exploração scientifica: a observação. O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitue propriamente a *lição coisas* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Em defesa do método intuitivo, a Comissão de Instrução Pública (1883) cita Amos Comenius, como o “primitivo criador” deste método, e contextualiza as ideias deste, é fundamental que o ensino seja iniciado pelas coisas, e o contrário disso, é denominado o erro fundamental “principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas”, isso por que a criança aprende com base na sua realidade, por isso a alfabetização deve proporcionar o ensino por meio das coisas, observação e reflexão.

A importância deste método de ensino é ressaltada e indicada desde a primeira infância, uma vez que se tal processo for tardio, ou direcionado apenas ao uso de compêndios, num ensino mecânico, asfixia a mente dos alunos e impede o desenvolvimento da inteligência.



A Comissão (1883) destaca que o Decreto de Leôncio de Carvalho procedeu adequadamente ao introduzir as lições de coisas na escola popular, entretanto, esta não deve ser uma disciplina a ser cursada e, sim, o método de ensino a ser seguido.


Observamos ao longo do parecer a importância das Ciências Naturais para a formação do indivíduo e do ‘espírito’ científico, além disso, ressalta-se no parecer do ensino primário a utilização da lição de coisas como um método pelo professor e não como uma disciplina conforme propunha o Decreto oficial do Império (1879).

Não se pode negar a existência de uma filosofia nos pareceres, para além disso, Ruy Barbosa demonstra a sua preocupação com os rumos da educação para o país, uma vez que as minúcias no estudo realizado justificam não só a reforma das instituições, mas a essência que almejava para o sistema educacional brasileiro (LOURENÇO FILHO, 2001). Para este autor, os pareceres inovaram muito ao seu tempo, em propostas de criações que somente cinquenta ou sessenta anos depois começaram a se concretizar.

A preocupação em investir na Instrução Pública para o povo trazia interesses políticos velados, uma vez que estava fortemente relacionado à formação do cidadão-eleitor. Na verdade, o que se pretendia era preparar o povo para o sufrágio universal e, quando este fosse estendido a todo cidadão brasileiro, aqueles teriam a garantia de exercer sua função (MACHADO, 2006).

Os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’ (referência que faz a autora) propõem que “[...] o ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância por meio da observação e da experimentação” (MACHADO, 2006, p. 99). Além disso, todo conteúdo era baseado no ensino da ciência elementar, relacionado ao sentimento de amor à pátria e ao trabalho. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa buscou atender as necessidades do povo com a reforma do ensino, visto que ao preparar a criança para a vida em sociedade, ressaltava o seu objetivo principal que era a formação de cidadãos úteis à pátria, conforme o Parecer do ensino primário destaca “*Si acrescentarmos o ensino, sempre concretizado, do idioma vernáculo, a cultura do sentimento moral e a sciencia elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela*” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Sem dúvida alguma a Comissão de Instrução Pública (1883) desenvolveu um rico estudo sobre a experiência educacional de outros países, como França, Estados Unidos, Inglaterra, dentre outros, para justificar a reforma do ensino brasileiro, entretanto, os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’, assim como muitos outros projetos, não tiveram andamento



na Assembleia Legislativa, “[...] as questões mais gerais que poderiam levar à organização dos sistemas nacionais de ensino ficaram como letra morta” (MACHADO, 2006, p. 100).

RUDIMENTOS DAS SCIENCIAS PHYSICAS E NATURAES NO PARECER E PROJETO SUBSTITUTIVO

As críticas dirigidas à instrução tinham como referência de sucesso, sobretudo, os países europeus, sendo esses considerados como sociedades ‘civilizadas’ a despeito do lugar que o Império ocupava, o que era uma característica dos homens oitocentistas, seja de onde falavam: intelectuais, abolicionistas, monarquistas, republicanos, políticos, militares etc. Neste contexto, o império brasileiro deveria copiar os modelos educacionais considerados exitosos por este grupo de políticos e intelectuais preocupados com a educação do país.

No que se refere ao ensino de Ciências Naturais não era diferente. Os países mais urbanizados europeus que investiram neste ensino eram citados nos documentos como uma espécie de passaporte para o progresso. Desde a primeira Comissão (1861), este tema é enfatizado nos documentos, em especial o fato da escola não contemplar o ensino de Ciências Naturais em detrimento da literatura. Outro fator relevante para esta Comissão era a insistência de que o ensino dessas, deveria começar o quanto antes, pois a iniciação precoce facilitaria a compreensão do futuro adulto neste gênero de ensino. Entretanto, assinala que não é este o único caso em que a iniciação da juventude nas ciências da natureza deve ser aplicada. A mesma Comissão afirma que o ensino científico devia iniciar desde que a criança entrasse na escola, ou seja, desde o *Kindergarten*, estendendo para o ensino superior.

A Comissão (1861) trata a questão da iniciação da juventude às Ciências Naturais, uma vez que esta desenvolve a capacidade de observação e ainda inculca hábitos no indivíduo de observar os fenômenos da natureza nos acontecimentos diários cotidianos. A ausência das Ciências Naturais, segundo esta Comissão, torna o adulto sem o desenvolvimento necessário de sua capacidade mental, não desenvolve uma área em que há maior interesse e na qual tem maior habilidade, isso em razão da falta da iniciação do conhecimento científico nos primeiros anos de ensino da criança.

No final do século XIX as Ciências Naturais ganharam destaque no Brasil pelo materialismo, o darwinismo e o positivismo, tendo sua consolidação nas últimas décadas do Império (MENDES SOBRINHO, 2014). Esse autor ressalta as ideias de Caetano de Campos, defensor do ensino das Ciências Naturais na Escola Normal, uma vez que para ele:

[...] o conhecimento humano, bem como a prática pedagógica estavam alicerçadas na intuição, e a formação intelectual do professor era uma decorrência dos conhecimentos científicos que ele deveria deter. Assim, segundo a crença positivista que, então, iniciou a ser fortemente presente, este era o conhecimento verdadeiro e tinha um valor utilitário em contraposição ao conteúdo dantes. (MENDES SOBRINHO, 2014, p. 276).

É perceptível a ênfase dada nestes documentos à importância do ensino das Ciências Naturais no desenvolvimento das habilidades de observação, disciplina o entendimento, indução e dedução:

[...] Não podemos considerar completo um plano de instrução, que omita o estudo de um assumpto de tão elevada importancia. Ao nosso juizo, é facto demonstrado que o estudo das sciencias naturaes desenvolve, *melhor que outros quaesquer estudos*, as faculdades de observação; disciplina o entendimento, ensinando a inducção, assim como a deducção; estabelece uma proficua compensação aos estudos de mathematica, e linguagem, e fornece muitos conhecimentos de alto valor para o deante nos misteres da vida (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179-180, grifo do autor).


O conhecimento científico conquista espaço na Instrução Pública nas últimas décadas do Império, associada à intuição no desenvolvimento das habilidades de observação a partir daquilo que está presente no dia a dia e nos fenômenos da natureza, ressaltando que as Ciências Naturais ‘desenvolve, *melhor que outros quaesquer estudos*’, tais habilidades no indivíduo.

A comissão *Science Comission* foi instituída a fim de investigar as Ciências Naturais como instrumento de ensino comum e a comissão, presidida pelo duque de Devonshire, também se preocupava com o ensino das Ciências Naturais. Este não tinha o intuito de comunicar os fatos científicos, mas, sim, de situar o aluno a observar e comparar a fim de produzir sua própria reflexão. Por isso, insistiam na necessidade da admissão do ensino científico como parte integrante da instrução escolar.

Por fim, a comissão inglesa de 1875 emitiu o seguinte parecer:

[...] Razão é de serio pezar o omittir-se num programma de educação liberal um grande ramo do cultivo da intelligencia; e, considerando a importancia crescente da sciencia em relação aos interesses do paiz, não nos é possivel deixar de olhar a sua exclusão quasi como *una calamidade nacional (as litle less than a national misfortune)* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 180, grifo do autor).

A comissão (1875) enfatiza a importância da introdução do conhecimento científico como parte integrante da instrução escolar. Então, os elementos das Ciências Naturais são parte essencial das escolas primárias, assim, a exclusão deste ‘ramo de cultivo da intelligencia’ impossibilita a aproximação das crianças à observação de fatos e fenômenos pelos quais estão cercados, viabilizando o desenvolvimento das faculdades intelectuais por meio de exercícios adequados.



Todas as comissões inglesas foram unânimes, visto que a exclusão da instrução científica nas escolas trazia consigo sérias consequências para a sociedade inglesa. Desse modo, o parecer da Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza os estudos realizados por estas comissões a respeito do ensino científico nas escolas e sua relevância para a educação.

No decorrer do parecer é evidenciada a experiência de outros países tais como Bélgica, Estados Unidos, Áustria, dentre outros, em relação às Ciências Naturais, destacando que a observação é uma das primeiras habilidades que se desenvolvem na criança e que é mais fácil prender a atenção dessas em algo que é possível ver do que em abstrações.

A Reforma do ensino primário propõe a junção da educação com a natureza, habituar as crianças a explorarem os segredos da natureza, ensinando-as a aprender diretamente da sua realidade:

[...] por todas as razões, a comissão vê no ensino elementar da sciencia *a parte mais imprescindivel da instrucção primaria*. Quer como disciplina formadora da intelligencia, quer como elemento moralizador e educador do character, pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. Para não converter a creança em machina de repetir idéas, alheias, cumpre ensinál-a a pensar, antes; de instruil-a em exprimir o pensamento; e deste resultado só o cultivo scientifico é capaz. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 187-188).

A Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza a importância do ensino das Ciências Naturais, uma vez que é por meio dessa que são conhecidas as leis e fenômenos da natureza, proporcionando o desenvolvimento da observação e o raciocínio na criança por meio da realidade. Deste modo, cativa no indivíduo a essência da observação e permite o aluno formar seus próprios conceitos a partir daquilo que se vê sem a imposição de um conteúdo e conceitos previamente estabelecido na figura do professor, além de ajudá-lo a descrever a realidade observada.

[...] as ciências naturais no Brasil começaram a ser incentivadas, sistematicamente, em função do objetivo político de desenvolver a agricultura, o que vai além da simples busca de conhecimento e exploração dos produtos nativos da flora, fauna ou de minerais desconhecidos. A meta do governo, primeiramente o metropolitano e depois o imperial independente – ao incentivar a prática institucional das ciências naturais – era desenvolver a agricultura baseada no cultivo de produtos exóticos orientais, que seriam aclimatados ao país. (DOMINGUES, 2006, p. 122).

A institucionalização das Ciências Naturais tem relação direta com o processo de construção política e ideológica da nação. “[...] A idéia de nação que se desenvolveu no Brasil naquela época criou uma imagem da nação associada às suas riquezas naturais: as riquezas, potencialmente econômicas que o país guardava em suas entranhas ainda inexploradas. [...]” (DOMINGUES, 1996, p. 42). A autora ressalta a preocupação do Imperador em realizar um

levantamento das regiões para atualizar os mapas defasados, que facilitariam a exploração das riquezas naturais do Brasil, como a agricultura e a mineração.

Se por um lado, a Comissão de Instrução Pública (1883) demonstrava a preocupação com a Instrução do país, de outro havia a preocupação do Império em explorar as riquezas naturais para o ‘processo de construção política e ideológica da nação’.

Notamos o forte discurso positivista no decorrer do parecer que coloca no centro da reforma a inclusão das Ciências Naturais no programa escolar desde o ensino elementar. Além disso, esse discurso ressalta a importância do ensino por meio das coisas, uma vez que, segundo confirmam essa ideia: “[...] ensinar a sciencia pelas coisas, e não pelos livros, isto é, ensinar as sciencias naturaes pela observação pessoal do alumno, ensinar as sciencias phisicas associando-se o alumno ao mestre na pratica dos methodos experimentaes” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 189).

Neste sentido, apontamos a ênfase ao professor que deve se desprender da fraseologia técnica aprendida de cor e proporcionar aos alunos o aprendizado por meio do ensino de coisas, observação, assimilação, invenção, produção, etc.

PROJETO DE REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: MORALIDADE, HIGIENE E LAICIDADE

O projeto da Reforma do Ensino Primário apresentado pela Comissão de Instrução Pública (1883) evidencia um ensino primário livre, sob as condições de moralidade e higiene, e a laicidade da Instrução Pública. Por outro lado, o Decreto nº 7.247/1879 propõe um ensino livre e de livre frequência. O projeto substitutivo enfatiza a obrigatoriedade da frequência das escolas públicas para as crianças de ambos os sexos, sendo eles dos sete aos treze anos de idade.

O projeto substitutivo estipula a divisão da educação primária em quatro categorias: Jardins de crianças (curso de três anos, dos quatro aos sete anos de idade); Escolas Primárias Elementares (curso de dois anos); Escolas Primárias Médias (curso de dois anos); e Escolas Primárias Superiores (curso de quatro anos). O artigo segundo do projeto, em seu parágrafo segundo, diz que “O jardim de creanças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades phisicas, moraes e intellectuaes das creanças na primeira idade, mediante o emprego do methodo Froebel” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 354). Já no parágrafo terceiro do mesmo artigo, ressaltam:

§ 3º Na escola primaria o intuito fundamental do ensino consiste em proseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução.

I. Para este fim serão rigorosamente excluídos todos os sistemas mecânicos de ensino, todos os processos que apelm para a memória de palavras, empregando-se constantemente o método intuitivo, o ensino pelas coisas de que será simples auxiliar o ensino pelos livros.

II. Com este propósito cada escola, segundo a sua categoria, possuirá completo o material de ensino prático e experimental pela realidade; e, em cada uma, se formará pelo professor, com a cooperação dos alunos, uma coleção de objetos naturais e artificiais correspondentes ao seu gênero de ensino (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 356).

A comissão determina no projeto a finalidade da escola primária, enfatizando a importância de desenvolver as habilidades de observação, apreciação, enunciação e execução, pautados no método intuitivo, desenvolvendo-as por meio da utilização de coleções de objetos naturais e artificiais, valorizando a essência do ensino por meio das coisas, o que se inicia com a observação daquilo que é conhecido, para só então, introduzir o desconhecido.

Destacamos na proposta da Comissão de Instrução Pública para o curso da Escola Primária Elementar, o detalhamento do programa deste curso em relação às Ciências Naturais e compreende, dentre outras disciplinas:


[...] e) Primeiros rudimentos das ciências físicas e naturais, pelo aspecto das coisas e experimentação elementar dos fenômenos e propriedades. Descrição do corpo humano e de animais. Noções de botânica estudadas diretamente nas plantas (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 357).

Observamos que, desde a escola elementar, as Ciências Naturais são enfatizadas como fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento científico na criança, uma vez que estimula, por exemplo, o estudo de botânica por meio das plantas, ou seja, a Comissão propõe que o ensino se inicie pela observação da realidade, daquilo que é concreto. A principal inovação curricular foi a inserção do estudo da natureza na educação pré-escolar, uma vez que as Ciências Naturais despertam a curiosidade nas crianças e, com o método intuitivo, o ensino da forma, da força e do movimento relacionados aos vários aspectos da vida são proporcionados através da observação que é inato ao ser humano, possibilitando a percepção e a compreensão dos fenômenos da natureza (VALDEMARIN, 2004).

Já no curso da Escola Primária Média, a Comissão de Instrução Pública (1883) propõe:

[...] Desenvolvimento gradual das noções científicas das coisas: fenômenos físicos e químicos (mediante aparelhos e experiências rudimentares); animais, vegetais e minerais (pela observação imediata dos objetos) (Ibidem, 1883, p. 357).

Notamos que no decorrer de todo o projeto substitutivo, a Comissão ressalta a relevância da observação ao quando mencionar o desenvolvimento das noções científicas das coisas por meio da observação imediata dos objetos. O ensino deve propiciar as condições para a observação, partindo do saber simples para um saber complexo, estimular as crianças por meio de experiências sistematizadas, além de auxiliar no ato distinguir e relacionar, elaborando



respostas aos questionamentos ao invés de obtê-las prontas e acabadas, sem que possibilite a reflexão do indivíduo (VALDEMARIN, 2004).

A Comissão de Instrução Pública (1883) recomenda que “O ensino das sciencias phisicas e naturaes effectuar-se-ha sempre mediante apresentação dos objectos; experiencias, emprego de projecções luminosas, desenhos e uso do microscopio” (Ibidem, 1883, p. 358), ressaltando novamente a importância do ensino científico por meio da observação, partindo do que é conhecido para o desconhecido, sustentado por objetos familiares tanto do aluno como do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos afirmar que a legislação escolhida para esse estudo enfatizou a importância das Ciências Naturais para a formação do indivíduo e do ‘espírito’ científico, buscando aplicar o conteúdo às principais aplicações à indústria e para usos da vida. Além disso, o Parecer da Comissão de Instrução Pública buscou introduzir as ciências como o centro da Instrução Popular desde a escola como princípio vital para a reorganização do ensino. Podemos assim concluir que as Ciências Naturais têm papel de grande relevância na construção do conhecimento científico, uma vez que está associada ao desenvolvimento das habilidades de observação e raciocínio partindo da realidade da criança, daquilo que é concreto, e nos fenômenos da natureza.

O Decreto (1879) e o Parecer de Rui Barbosa (1883), tiveram interesses na “importação” da educação como referência do moderno, por meio da formação do cidadão que pudesse compor o ideal de progresso naquele momento. As mudanças na sociedade, tais como as mudanças nas relações de trabalho, a economia industrial em ascensão e a urbanização foram fatores marcantes para as transformações no cenário educacional. Além, é claro do quadro político, que por sua vez norteou a política reformista no sentido de ampliar a participação eleitoral.

O contexto que demarca o período de transição do Império para a República, permitiu também analisar as rupturas e permanências lançadas pelo Estado sobre a sociedade através da estrutura escolar. Ou seja, para além das alterações no currículo, estava também a adequação da sociedade de acordo com a ordem nascente no que se refere ao poder político e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ruy; ESPINOLA, Thomaz do Bomfim; VIANNA, Ulysses Machado Pereira. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Comissão de Instrução Pública.

BRASIL. Ministério do Império. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. *Coleção das Leis do Império do Brasil (1879) – Parte II Tomo XLII*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880, p. 196-217. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879_1033.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1033.pdf). Acesso em: 13 mai. 2016.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CASTANHA, André Paulo. *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. As ciências naturais e a construção da nação brasileira. *Revista de História (USP)*, São Paulo, v. 135, n.02, p. 41-59, 1996.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. Ciência, um caso de política: as relações entre as ciências naturais e a agricultura no Brasil Império. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 121–126, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. Ruy Lourenço Filho (Organização), 4ª edição, revista e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume II: Século XIX. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 294–305, 2012.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. O Ensino de Ciências Naturais no Currículo da Escola Normal: trajetória inicial. *Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)*, v. 11, p. 268-286, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as Lições de Coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAPÍTULO 15

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179714479

A MULHER UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E ANSEIOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DOS DIREITOS ADQUIRIDOS

Eliana Cristina Rosa, Mestre em Gestão Universitária, UFTM. Servidora Pública Federal, Ouvidora

Mayron Engel Rosa Santos, Mestrando em educação, UFTM. Professor de circo, Escola Marista Diocesano

RESUMO


A pesquisa transita na proposta de conhecer e descrever o histórico do gênero feminino, descrevendo a evolução da mulher nos saberes, e lutas, ainda partindo do conceito e do paradigma de submissão da mulher na trajetória do tempo histórico, propondo uma discussão entre os gêneros e suas especificidades, isto com o intuito de despertar para uma atenção diferenciada ao gênero feminino, e com uma construção cognitiva e social. Trata-se metodologicamente de um ensaio e pesquisa bibliográfica. Desta forma para traçar reflexões e adquirir conhecimento sobre este caminho, se faz necessário retroceder no tempo, em momentos passados, momentos presentes e também visualizar momentos futuros, no universo do gênero feminino, das políticas públicas, e educacionais. E provoca ao leitor a se aprofundar nos assuntos cotidianos e históricos da vida vivida.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher na história; Políticas públicas; Gênero feminino; Educação.

INTRODUÇÃO

A atualidade brasileira passa por um momento delicado, com o governo fragmentado economicamente, socialmente e politicamente, (PINE & GILMORE, 1999). Na fala de Buarque, (2003, p.3), “O mundo, em inícios do século XXI, passou por uma imensa desarticulação ideológica, que incluiu uma enorme dissociação política e uma desigualdade social maciça. Frente a essas transformações radicais a universidade ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social”, o futuro, a globalização e a democratização no universo dos gêneros, e conforme a fala de autores se apresentam incertos, pois são momentos de fundamentar a universidade para a construção do futuro educacional,

O mundo se encontra numa encruzilhada, e o Brasil está bem no centro dela. O futuro de nosso país é incerto, não apenas pela falta de investimento social e pela divisão




interna, mas devido, também, em razão do cenário internacional. A universidade tem um papel fundamental a desempenhar para ajudar o Brasil na construção de seu futuro em relação ao resto do mundo, da seguinte forma: • criar as bases científicas e tecnológicas necessárias para enfrentar o futuro; • compreender as relações internacionais, num mundo em que existe hoje uma única grande potência; • compreender a realidade de um mundo globalizado, onde há exclusão e divisão; • contribuir na definição de formas de defesa de nossa soberania num mundo globalizado, (p.37).

Desta forma é inegável a importância de descrever o histórico da mulher na educação, com o olhar para o feminino na formação profissional, e na democratização da educação, pois na educação a universidade é responsável por cerca de 90% da pesquisa científica nacional, “quantitativamente falando”, é um símbolo da nação e do gênero feminino, em busca de conhecimento, de respostas, e de acertos nas demandas da estrutura organizacional, ainda um caminho longo a ser percorrido pela sociedade, e na igualdade entre gêneros, (VIEIRA, 2004).

A pesquisa transita na proposta de conhecer e descrever o histórico do gênero feminino, mostrando a evolução da mulher nos saberes, e lutas, ainda partindo do conceito e do paradigma de submissão da mulher na trajetória do tempo histórico, propondo uma discussão entre os gêneros e suas especificidades, isto com o intuito de despertar para uma atenção diferenciada ao gênero feminino, e com uma construção cognitiva e social, pois falar de conhecimento nos direciona para inúmeros caminhos a serem percorridos, como a inserção na universidade, o acesso, e a formação em cursos historicamente ditos como masculinos, como no caso da medicina, das engenharias, dentre outros vieses nesta trajetória (ROSA, 2016).

Desta forma para traçar reflexões e adquirir conhecimento sobre este caminho, se faz necessário retroceder no tempo, em momentos passados, momentos presentes e também visualizar momentos futuros, no universo do gênero feminino. Os quais propiciam rever conceitos, mudar ideias, e transitar em princípios e convicções educacionais, impulsionando assim mudanças nos saberes estabelecidos, pois “O que as vitórias têm de mau é que não são definitivas”. O que as derrotas têm de bom é que também não são definitivas (José Saramago), Apud (TÁBOAS, 2011, p.08).

Esta reflexão no formato de ensaio e pesquisa tem como objetivo descrever o histórico da mulher na educação, sua trajetória e anseios neste percurso, a pesquisa nasce sem um fim, pois é fruto da “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo”, sendo necessário estabelecer caminhos que levem aos conhecimentos e ações básicas para o exercício de ver o outro, observar o espaço vivido e visualizar o futuro como forma de meta para o sentido da vida (FREIRE, 1996, p.15).




Com o olhar para menos tese e mais diálogo..., porém pretende preservar o rigor acadêmico, principalmente com o olhar para momento vivenciado com a pandemia estabelecida, tempos obscuros e insertos que nos traz a reflexões. Pois: “A pandemia da Covid-19 colocou luz sobre desigualdades sociais que já existiam, talvez esquecidas ou não vistas”, ou ao menos não sentida e vivida pelos seres humanos que aqui habitam (MATTA, et al,2021, p.35). Nesta escrita: “As reflexões no decorrer do ensaio instigam os leitores a tirar suas próprias conclusões. Para aqueles que gostam de desafios e provocações que levam a livres reflexões e conclusões, a aventura começa agora” (MENEGETTI,2011, p.321).

REFERENCIAL TEÓRICO

Visualizamos em todo o histórico, um processo de busca incessante ao direito à educação feminina e ao acesso educacional, como um todo na sociedade e como fato e reflexão temos as políticas educacionais, juntamente com o governo e as universidades se acertando no compasso das necessidades; de mercado, de mão de obra qualificada, e da democratização do conhecimento. Se faz necessário descrever a construção do conhecimento, e se torna relevante na medida em que esse conhecimento possui capacidade de transformação no viés da ciência, pois grandes pensadores descrevem que as organizações educacionais em nosso país, se direcionam no intuito da equidade entre os saberes e suas necessidades, uma engrenagem acertando os passos, com as desigualdades (VIEIRA, 2004).

No histórico as questões da mulher perpassam suas necessidades durante os séculos. Falar da mulher proporciona um viés de questões que envolvem um cotidiano marcado pelos caminhos da luta feminina, através de atividades indispensáveis à sobrevivência própria, e de sua família. Como fato autores retratam que no passado: “Na sociedade de acolhimento, as mulheres [...] tiveram seu cotidiano marcado pelo trabalho: foram atuantes no trabalho nas fazendas, núcleos coloniais, estabelecimentos comerciais, fabris e em múltiplas outras atividades, operando também por meio de várias estratégias de sobrevivência” (MATOS; TRUZZI; CONCEICAO, 2018, p.04). Ainda conforme estes autores:

Ao desafio de lidar com uma diversidade de situações e de fontes, soma-se o exercício de cruzar, examinar e interpretar exaustiva e continuamente os documentos e escritos. Desvelar experiências do passado requer sempre a paciente busca de indícios, sinais e sintomas, aliada a uma leitura que seja capaz de esmiuçar o explícito como forma de dar sentido ao implícito e ao oculto, por meio de uma relação dialógica que possa resgatar as múltiplas experiências das mulheres (p.05).



Neste percurso o¹⁸ Brasil no decorrer de sua história educacional apresenta transformações constantes, com o intuito da valorização do ensino de suas instituições, pautado nas diretrizes curriculares e na sua autonomia institucional, com seus estatutos, conselhos, diretórios, dentre outros, se adequando ao momento vivido. Na fala de Fávero (2006, p.17) “É parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional”, (FERNANDES, 1974, Apud FAVERO, 2006). Na década de cinquenta, o ritmo de desenvolvimento no país com a industrialização e o crescimento econômico, propiciou muitas transformações, dentre elas a tomada de consciência em relação à precarização que as universidades do Brasil enfrentavam na época, neste período o governo era militar e centralizador, com o princípio de autoridade nas instituições de ensino, (FAVERO, 2006).

Cabe lembrar que nas décadas subsequentes, a história mostra o complexo universo das indústrias, empresas, instituições públicas e sociedade, e toda burocracia e racionalidade que as envolveu no processo de desenvolvimento ao longo de seu histórico, e a mulher se faz presente na trajetória das fabricas e do mercado de trabalho. De acordo com Weber (1963) Apud, Matos e Lima (2007, p.05), “fábrica significa uma organização capitalista do processo de produção, isto é, uma organização de trabalho especializado e combinado em oficinas, com emprego de capital fixo e aplicação ao mesmo tempo de contabilização capitalista”, a qual envolve gêneros, saberes, trabalho e sociedade, sendo necessário observar que o trabalho também é um educador, para o bem ou para o mal, depende da inserção a qual o indivíduo é ou está inserido (BRANCA & PITANGUY, 1982). Sendo a burocracia no processo evolutivo do gênero com as relações de poder e dominação, e no entendimento de encontrar a obediência, com a crença na legitimidade, e nos ajustes na administração pública e privada, (Weber, 1999; Matos e Lima, 2007).

¹⁸ Parte de artigo publicado em Revista Iniciação & Formação Docente Dossiê do X Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior v. 2 n. 1 julho/2015 – Janeiro/2016. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/1414>>. Acesso em: 18 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.18554/i&fd.v2i1.1414>. ROSA, Eliana Cristina. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UM ESTUDO DESCRITIVO DA INSERÇÃO UNIVERSITÁRIA, EM ESPECIAL DAS MULHERES NO BRASIL.

Como entendimento desta engrenagem os autores Pine e Gilmore (1999), em seus estudos nos mostra quatro fases do progresso econômico: da economia agrária até a industrial; com a economia de serviços; e na atualidade a economia da experiência. Nesta trajetória Simone de Beauvoir na década de 1940, escreve o livro “O Segundo Sexo”, que trata da desigualdade sexual, e envolve questões da biologia, psicanálise, dos mitos, do materialismo histórico, e da educação, foi uma precursora no delineamento dos fundamentos da reflexão feminina, que ressurgiu da década de 60, com Betty Friedan nos Estados Unidos, através de uma pesquisa com mulheres de classe média, as quais responderam ao ideal de “rainha do lar”, que culminou no livro “A Mística Feminina”,(ALVES & PITANGUY, 1982).


Outros trabalhos foram publicados, já no final da década de 60 com Kate Millet, e o ideal feminista está autora publicou o livro “Política Social”, o qual enfatiza as relações entre os sexos, e afirma que o sistema patriarcal é universal, de dominação e que prevalece em todas as culturas, “Aborda, neste sentido, aspectos ideológicos, biológicos, sociológicos, econômico, antropológicos, sociológicos da condição da mulher no patriarcalismo”. Na década de 70 a luta do feminismo ressurgiu como um movimento de massas e transformação social, temas como: sexualidade e violência, saúde, ideologia, formação profissional e mercado de trabalho, são reivindicações básicas das mulheres, (ALVES & PITANGUY, 1982, p.53).

Benakouche (2003, p.132), em sua análise retrata Marx no seu 18º Brumário, enfatiza que: “[...], no século passado, que a história social é, antes de tudo, o resultado imediato das lutas sociais travadas pelos homens entre si”, cabe aos estudiosos e a sociedade manter acessa a chama do conhecimento e a busca incessante ao saber e o que temos na última década é uma inflexão nacional e mundial, uma condição desfavorável no mercado, na sociedade e nas organizações, e esta situação se mostra desfavorável na aquisição e manutenção do conhecimento, como um todo social, principalmente na educação e na universidade¹⁹.

METODOLOGIA

A escolha pelo ensaio e pesquisa bibliográfica foi estritamente pessoal e acadêmica, portanto; “O "ensaio obriga a pensar a coisa, desde o primeiro passo, em tantos níveis distintos quantos nela existem, sendo assim um corretivo daquela rígida primitividade, que sempre se

¹⁹ Parte de trabalho apresentado: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. ROSA, E.C. A INSERÇÃO DA MULHER NA UNIVERSIDADE: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E ANSEIOS.



associa à ratio corrente" (Adorno, 1986, p. 179). Foi feita a opção por uma obra de reflexão sobre o tema com viés pessoal, como afirma Hillebrand (apud JANZ, 2016, p.56): “O ensaio não pretende encerrar uma questão, quer abrir os espíritos; deseja transformar a difícil matéria de conhecimento em vida fluida; não pretende lecionar, mas educar; não visa à transmissão de conhecimentos, mas incentivar a reflexão”.

O material coletado para a fundamentação teórica do todo do texto deu-se através de pesquisa bibliográfica na internet, em bases de dados como sites do Google Acadêmico, Revistas Educacionais Virtuais, Livros e Artigos correlacionados ao tema proposto, sendo localizado um total de 64 publicações. Após leitura e documentação das informações disponíveis, foi realizado a seleção do material, e submetida à leitura analítica pelos autores, sendo inicialmente dos resumos, para identificar trabalhos relacionados às questões propostas, e dentre eles, os que tivessem relevância para a pesquisa, e, posteriormente, a leitura dos textos na íntegra. Desta forma, foram selecionadas 24 publicações que fundamentaram a referida pesquisa, e aclararam a meta a ser seguida, fundamentando o objetivo da pesquisa em descrever a experiência vivida da mulher na educação, com o rigor acadêmico, subsidiando a elaboração desse texto, (ROSA, 2016).

RESULTADOS E DISCUÇÕES

Para compreender o processo de conquistas das mulheres no Brasil é necessário descrever a breve cronologia do movimento feminista no país, a qual está descrita no livro Cinquenta Anos de Feminismo que trata a temática com extrema clareza, e com a construção das mulheres como atores políticos e democráticos na trajetória histórica da Argentina, Brasil e Chile, descreve como o movimento feminista da América Latina propiciou uma mudança cultural expressiva principalmente referente ao trabalho, na educação, na estrutura familiar, na política e nas mídias escritas e digitais²⁰, esta cronologia inicia-se no ano de 1832, com a publicação de Direitos das mulheres e Injustiça dos Homens de Nísia Floresta, a primeira educadora feminista do Brasil, aos 28 anos, ela abriu uma escola para meninas com o olhar na inclusão.

Porém quando descrevemos a inclusão temos que trabalhar com a realidade da exclusão, que se mostra expressiva nas desigualdades sociais e educacionais, pois:

²⁰ Esta publicação é resultado da pesquisa dos 50 Anos de Feminismo (1965-2015), USP, Editora da Universidade de São Paulo. www.edusp.com.br. 2017. ISBN 978-85-314-1640-8.

“Ao contrário da pobreza absoluta, que se sustenta em critérios objetivos tais como falta de renda, falta de moradia, falta de capital humano, falar de exclusão implica considerar também aspectos subjetivos, que mobilizam sentimentos de rejeição, perda de identidade, falência dos laços comunitários e sociais, resultando numa retração das redes de sociabilidades, com quebra dos mecanismos de solidariedade e reciprocidade” (LAVINAS, 2002, p. 37).

Traçar linhas de análise perpassa a condição de olhar somente a frente ou atrás do caminho percorrido, o olhar deve estar atento aos desvios da vida que se mostra cíclica, cada ser com seu papel na história, com o mesmo fim, o de buscar o progresso, o bem-estar os direitos adquiridos, fazer história, e assim trilhamos entre o passado, o presente e o futuro...

CRONOLOGIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NO PAÍS, UMA VIAGEM NO TEMPO.

O ano era 1838, e no Brasil reinava D. Pedro II, época em que o ditado popular “o melhor livro é a almofada e o bastidor” estava em alta e representava a realidade imposta a muitas mulheres²¹.

No ano de 1859 a autora Maria Firmina dos Reis publica o romance abolicionista *Úrsula*.

No universo jornalístico em 1873 Francisca Senhorinha da Motta Diniz publica o primeiro número do jornal *O Sexo Feminino* em Minas Gerais.

A peça *O Voto Feminino* de autoria de Josephine Álvares de Azevedo foi encenado na cidade do Rio de Janeiro em 1888.

A representação feminina na Fundação do Partido Republicano Feminino no ano de 1910, em apoio a campanha *Pró-Hermes da Fonseca*, teve como representatividade Leolinda de Figueiredo Daltro, nascida na Bahia, fundou a junta feminina de apoio ao candidato Hermes da Fonseca, ainda uma representação de coadjuvante no processo político da época.

Em 1917 O Partido Republicano Feminino organiza uma passeata com noventa mulheres.

No ano de 1918 uma das figuras expressivas nesta trajetória; Bertha Lutz retorna ao país após estudos na Europa.

O senador Justo Chermont em 1919, devido a pressão das sufragistas, apresentou o projeto de lei pelo direito ao voto da mulher.

²¹ Nísia Floresta: a primeira educadora feminista do Brasil POR INGRID MATUOKA. PUBLICADO DIA 21/06/2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nisia-floresta/>



Em 1920 Bertha Lutz participa da Conferência Pan-americana em Baltimore, nos Estados Unidos.

Foi fundada a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) no ano de 1921.

No ano de 1922 aconteceu o I Congresso Internacional Feminista da Federação Brasileira para o Progresso Feminino no Rio de Janeiro.

De 1926- 1927 ocorreu o novo projeto de sufrágio feminino, de autoria do senador Juvenal Lamartine, pressionado pela federação.

Em 1929 Natércia da Silveira fundou a Aliança Nacional das Mulheres.

Em 1932 houve o Código Eleitoral Provisório com o direito ao voto no país, porém temos que lembrar que o voto era somente para as mulheres casadas com o aval do marido, e as viúvas e solteiras com renda própria teriam permissão para votar e serem votadas, “patriarcado”.

Foram eleitas oito deputadas estaduais no ano de 1933, conjuntamente com a Convenção Feminista Nacional em Salvado (BA).

E no ano de 1934 foi consolidado o Código Eleitoral com a retirada das exigências do Código Eleitoral Provisório de 1932, um marco na luta pelos direitos das mulheres.

Em 1935 foi pleiteado a criação do Departamento Nacional da Mulher junto ao governo.


Berta Lutz em 1936 assumiu o mandato como suplente na Câmara dos Deputados e no ano de 1937 apresenta o projeto de lei do Estatuto da Mulher.

E somente em 1945 a mulher votou para a presidência do Brasil, e o voto passa a ser obrigatório a mulher no ano de 1946.

Em 1948 foi criado a Federação de Mulheres do Brasil, sendo a primeira presidenta: Alice Tibiriça, com campanhas contra a carestia e pela libertação de pressas políticas.

Somente no ano de 1950 houve a representatividade negra, com Maria Nascimento, ativista, que criou o Conselho Nacional das Mulheres Negras.

Do ano de 1953 a 1975 a maior parte do movimento feminino se deu entre questões políticas, de 1975 a 1979 no Paraná ocorreu a fundação do jornal Brasil Mulher, e como infeliz marco na história dos feminicídios Ângela Diniz foi assassinada por Doca Street, na época ele foi condenado a 15 anos de prisão, e morreu no ano de 2018.



Na década de 70 o histórico descreve a mulher no trabalho, Nair Goulart foi a primeira mulher eleita diretora do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, e em 1979 houve o primeiro grupo de estudos da mulher na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais (Anpocs), e já na década de 80 a mulher se volta para a segurança e foi criado o primeiro grupo de combate à violência contra a mulher, o SOS Mulher, dentre outros movimentos que surgiram na época, em 1983 criação do Conselho da Condição Feminina em São Paulo e Minas Gerais, e em 1984 a criação do Conselho Nacional de defesa da Mulher.

Sendo a década de 90 um levante de movimentos femininos, IV Conferência Mundial da Mulher, em Beijing, com extremas mudanças no código eleitoral (lei n. 9.504/1997), neste percurso no ano de 2000 a representação da mulher indígena da Amazônia Brasileira reivindicando a criação de um espaço para estas mulheres e suas demandas, e como marco da história em 2006 a aprovação da Lei Maria da Penha (lei.n.11.340/2006), em 2009 foi criado no estado do Ceará o programa de geração de emprego e renda para mulheres vítimas de violência conjugal.

No ano de 2010 Dilma Rousseff assume a presidência do Brasil, muitos foram os movimentos em prol da mulher neste período, sendo em 2015 aprovado a Lei de Feminicídio, tornando crime hediondo assassinato de mulheres por razões de gênero²² (BLAY e AVELAR, 2017, p.329).

E também na contramão da segurança feminina se faz necessário descrever que durante a pandemia no ano de 2020 o país registrou 25.712 violências contra mulheres nos primeiros seis meses deste ano, isto de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Uma questão que está escondida na fumaça do momento vivido, reflexos do atual governo, questões para serem discutidas em outro momento, porém há a necessidade de se ter a consciência do fato e refletir o momento atual, pois as mulheres do futuro são as meninas de hoje todas as famílias.

Nesta trajetória histórica estudiosos como Nadine Gasman, M.D, PH.D, no ano de 2019 a qual foi a representante do Escritório da ONU Mulheres no Brasil, afirmou que: “No contexto internacional, o Brasil desfruta de credibilidade e capacidade de negociação que têm colaborado para a manutenção de conquistas e o avanço da agenda internacional para promoção dos direitos

²² Toda a cronologia descrita está embasada do livro 50 Anos de Feminismo (1965-2015).

das mulheres e igualdade racial”²³. Porém afirmou em entrevista ao HuffPost - The Huffington Post, que o Brasil só atingirá metas de igualdade de gênero se mantiver ações afirmativas, ações essas que no momento se mostram na nebulosa do cotidiano (MARTINELLI, 2019, p.1).

Nadine Gasman, no ano de 2019 deixou o cargo de representante da ONU Mulheres no Brasil, para ocupar o cargo de presidente do Instituto Nacional das Mulheres do México (Inmujeres), o equivalente à ministra das Mulheres neste país, pois também tem dupla cidadania. “A representante da Inmujeres afirma que o movimento feminista no Brasil tem “força, sabedoria e resiliência” e que, ao longo dos anos, desenvolveu mecanismos para que suas vozes fossem ouvidas pelo Estado”, sendo necessário refletir se o país está fazendo efetivamente o proposto, cabe rever os mecanismos de efetivo cumprimento por parte do governo as metas traçadas (MARTINELLI, 2019, p.1).

Figura 1: Metas para alcançar os objetivos da ONU-Organização das Nações Unidas.

Os objetivos da ONU até 2030

Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a [Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável](#). Com 17 objetivos globais, os Estados-membros aprovaram um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza até 2030.


Foram definidas outras 169 metas globais com foco nas pessoas, no planeta, na prosperidade e na paz mundial. As metas para o alcance da igualdade de gênero estão concentradas no [Objetivo de Desenvolvimento Sustentável \(ODS\)](#).

Um dos tópicos diz que é preciso “eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.”

Outro afirma que é fundamental “garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública.”

Fonte: (MARTINELLI, 2019).

²³ Mais igualdade para as mulheres brasileiras: caminhos de transformação econômica e social – Brasília: ONU Mulheres- Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, 2016. ONU Mulheres Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Representante do Escritório para o Brasil Nadine Gasman, M.D. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/category/nadine-gasman/>



Desta forma os preceitos aqui dispostos podem ser caracterizados na teoria de Zygmund Bauman: que vivemos a Modernidade Líquida a qual “significa modernização obsessiva, viciante, compulsiva. Modernização significa não aceitar as coisas como elas são, e sim transformá-las em algo que consideramos que é melhor, modernizamos tudo e ainda pegamos as suas regulações, seus objetos, e tratamos de modernizá-los, os quais não duram por muito tempo, isto é o mundo líquido” e deixo aqui a reflexão... como estamos no momento vivido, qual é a meta, ou estamos em uma bolha social, e como administrar essa liquidez diária, perguntas para si mesmo! E conforme o paradoxo socrático, "só sei que nada sei" e o que tem de bom neste paradoxo é que a incerteza é o caminho para tomada de decisões (ROSA, 2016, p.8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui descrita cumpriu com o objetivo de descrever, reflexionar sobre o histórico da mulher, e dos caminhos trilhados e ainda em construção por todos os que aqui habitam neste país, uma roda cíclica que não para.

Quando descrevemos as diferenças e lutas femininas como fato temos que conhecer o universo ao qual fomos inseridos, nas diferenças descritas na história de vida das pessoas em nosso país, tivemos por herança a dita ‘melhor’ porção do novo mundo, “[...] país sem igual, chamado por invocação Terra de Santa Cruz, por tradição Brasil, por excelência império diamantino, e que parece destinado a ser ainda um dia uma das primeiras nações do Universo”, banhado por oceanos, soberbas arvores, lagoas pitorescas, florestas... e hoje em sua grande parte um cenário devastado. E quando olhamos para os humanos deste universo a devastação dos seres humanos também se encontram devastados pela vida trilhada, principalmente quando se observa a política, as questões sociais, a educação, a saúde, e o momento enfrentado pela COVID19 que assombra os brasileiros, agora com um fecho de luz incide a população brasileira com a vacinação a passos lentos, e assim escrevemos a história e que bom que podemos escrever, se expressar, pensar, pois a história retrata tempos em que pensar era perigoso, muitas foram as fogueiras que queimaram ideias, livros e pessoas que pesaram..., e esperamos deixar para os amantes da leitura este legado de informações e reflexões (SILVA,2004, p.18).

E provocamos ao leitor que se aprofunde nos assuntos cotidianos e históricos da vida vivida, e assim por hora concluímos esta meta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In G. Cohn (Org.), *Sociologia: Adorno* (pp. 167-187). São Paulo: Editora Ática.1986.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. Coleção Primeiros Passos.

BLAY, E.A.; AVELAR, L. 100 anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile: A Construção das Mulheres como Atores Políticos e Democráticos/Eva Alterman Blay, Lúcia Avelar, organizadoras-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2017.352p. ISBN 978-85-314-1640-8

BENAKOUCH Rabah. INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PEQUENAS REFLEXÕES A PARTIR DE UMA GRANDE EXPERIMENTAÇÃO SOCIAL. Seminário Universidade: por que e como reformar? ©UNESCO 2003 Edição brasileira pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Brasília, 2003.pág.131.

BUARQUE, Cristovam. A UNIVERSIDADE NUMA ENCRUZILHADA. Ministro da Educação do Brasil. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. P.43.Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000035.pdf> Acesso em: 05/04/2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista [online]. 2006, n. 28 [acessado 18 junho 2021], pp. 17-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>>. Epub 10 Jul. 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. Debate e Crítica. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan. /jun. 1974.

FREIRE, Paulo. Em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

JANZ, C.P., 2016. Friedrich Nietzsche: Uma Biografia. Vol. I, II e III. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. Econômica, v. 4, n. 1, jun./2002, p. 25-59. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/LenaLavinass/publication/228446438_Pobreza_e_exclusao_traducoes_regionais_de_duas_categorias_da_pratica/links/5570657e08aeffcab353bd7c/Pobreza-e-exclusao-traducoes-regionais-de-duas-categorias-da-pratica.pdf Acesso em 01/06/ 2021.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. <https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

MARTINELLI, A. Nadine Gasman, representante da ONU Mulheres Brasil, será nova ministra das Mulheres no México. Entrevista ao HuffPost, ela afirma que o Brasil só atingirá metas de igualdade de gênero se mantiver ações afirmativas. 2019. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/destaques/nadine-gasman-representante-da-onu-mulheres-brasil-sera-nova-ministra-das-mulheres-no-mexico/?print=pdf> Acesso em 01/06/ 2021.

MATOS, M. I. S.; TRUZZI, O.; CONCEICAO, C. F. Mulheres imigrantes: presença e ocultamento (interior de São Paulo, 1880-1930). Rev. bras. estud. popul. Rio de Janeiro, v.35, n.3, e0045, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0045>. Acesso em 01/01/ 2021.

MATOS, F.R.N., LIMA, A.C. Organizações modernas e a burocracia: uma “afinidade eletiva”? RAE-eletrônica, v.6, n.2, Art.14, jul.2007. Disponível em: <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfmFuseAction=PENSATA&ID=4669&Secao=ARTIGOS&Volume=6&Numero=2&Ano=2007>. Acesso em 22/05/2021.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? Revista de Administração Contemporânea [online]. 2011, v. 15, n. 2 [acessado 19 junho 2021], pp. 320-332. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>>. Epub 21 Mar 2011. ISSN 1982-7849.

PINE II, J.GILMORE, J. H. O espetáculo dos negócios: desperte emoções que seduzam os clientes, sensações intensas determinam o valor de produtos e serviços. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

ROSA, Eliana Cristina. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UM ESTUDO DESCRITIVO DA INSERÇÃO UNIVERSITÁRIA, EM ESPECIAL DAS MULHERES NO BRASIL. Iniciação & Formação Docente, [S.l.], v. 2, n. 1, jan. 2016. ISSN 2359-1064. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/1414>>. Acesso em: 18/06/2021. doi: <https://doi.org/10.18554/i&fd.v2i1.1414>.

ROSA, E.C. A Inserção Da Mulher Na Universidade: Uma Trajetória de Lutas e Anseios (The Insertion of Women in University: A Trajectory of Struggles and Longings) (February 12, 2018). Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3154625> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3154625>

ROSA, E.C. A Inserção Da Mulher Na Universidade: Com um olhar no gênero feminino. Novas edições acadêmicas. 2016. p.61. ISBN:978-3-330-75193-4 Disponível em: <https://www.amazon.com/author/elianarosa>. Acesso em: 14/06/2021.

SILVA, Joaquim Norberto de Souza, 1820-1891. Brasileiras célebres. Mulher, biografia, Brasil | Mulher, história, Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2004. 165 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/188343> Acesso em: 18/06/2021.

WEBER, Max. História geral da economia. São Paulo: Mestre Jou, 1963.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. “DIGA-ME, QUEM TE DEU O DIREITO SOBERANO DE OPRIMIR MEU SEXO? ”: A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS DAS MULHERES. O Direito Alternativo, v. 1, n. 1, p. 258-280, agosto 2011. Disponível em: <file:///D:/Users/usuario/Downloads/318-1297-1-PB.pdf>. Acesso em 27/03/2021.

VIEIRA, E.F. VIEIRA, M.M.F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. rac, v. 8, n. 2, Abr./Jun. 2004: 181-200. Disponível em: <SE%2520DOUTORAMENTO-EUGENIO.pdf>. Acesso em 12/04/2021.

CAPÍTULO 16

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179815479

**ANÍSIO TEIXEIRA, DARCY RIBEIRO E PAULO FREIRE:
PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO**

Fabiana Celente Montiel, Doutora em Educação Física, UFPel. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense

Danielle Müller de Andrade, Doutora em Educação Ambiental, FURG. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense

Viviane Aquino Zitzke, Mestra em Educação, IF Sul. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense


RESUMO

Este ensaio tem como finalidade apresentar ideias centrais do pensamento de três grandes educadores brasileiros: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire no sentido de alavancar a reflexão acerca do atual contexto educacional brasileiro com vistas à sua transformação. O texto assinala, em um primeiro momento, a centralidade do pensamento dos autores referenciados, como: educação como direito do povo e dever do Estado; a escola integral, a universidade pública e a cidadania; educação humanizadora e problematizadora. Em um segundo momento, o texto sinaliza a possibilidade de superação da atual estrutura educacional brasileira, a partir do desenvolvimento da educação transformadora e libertadora, a exemplo da que é desenvolvida nos Institutos Federais, cujo compromisso maior é a formação para o exercício da cidadania. O ensaio demonstra a atualidade do pensamento dos autores e alerta para a necessidade de retomada de suas pautas, haja visto que vivemos um período em que a educação pública, gratuita, laica, de qualidade e transformadora da realidade vem sendo constantemente ameaçada. O pensamento dos autores fornece subsídios que contribuem para o enfrentamento e superação das adversidades, bem como engendra processos de transformação da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Instituto Federal. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Pensar em uma pedagogia antropológica nos dias de hoje, em especial neste momento em que estamos vivendo uma crise social devido à pandemia da COVID-19²⁴, suscita trazer para o debate o pensamento de grandes educadores, entre os quais, destacamos para a construção deste ensaio teórico Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Cada um, à sua maneira e em diferentes momentos históricos, lutou por uma educação de qualidade para todos/as.



As pautas de suas lutas são, ainda hoje, atuais e carecem ser retomadas com rigor e energia e merecem serem retomadas. Vivemos um tempo de inúmeros retrocessos, seja nas políticas públicas, na intensificação da precarização do trabalho docente e no fazer pedagógico, a exemplo da atual reforma do ensino médio, que culminou na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada um retrocesso educacional por muitos pesquisadores/as (RAMOS, 2019; SAVIANI, 2020; ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020), a qual incide na educação básica e nos cursos de formação de professores. Não são poucas as tentativas de silenciamento e cerceamento de alunos/as e professores/as (lei da mordada), de privatização e mercantilização da educação, de ajuste de funcionamento da educação brasileira aos padrões de avaliação global e de eximir o papel do Estado à oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Desse modo, importa refletirmos sobre o papel do/a professor/a na construção de uma pedagogia antropológica, com vistas a um projeto de libertação, o qual seja pautado pelo respeito à diversidade cultural e a todas as formas de vida. Libertação, como nos ensinou Freire (2011b), é práxis, é ação-reflexão-ação no mundo para transformá-lo.

Enquanto educadores/as havemos de ter a consciência da importância da presença, no sentido de estar e sentir-se parte, e do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem. Tais elementos, presença e diálogo, contribuem para que os momentos de aula sejam significativos e agreguem novos conhecimentos, a partir das experiências e vivências dos/as educandos/as e dos/professores/as.

Diante do exposto, este ensaio, teve como finalidade apresentar ideias centrais do pensamento de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, as quais nos auxiliam, como educadores/as compromissados com a transformação da realidade, a pensar, resistir e lutar por uma educação igualitária e de qualidade, que rompa com a estrutura educacional opressora na qual estamos inseridos/as.

²⁴ No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou surto de COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, sendo considerada “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” (ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO COMO DIREITO DO POVO E DEVER DO ESTADO


Anísio Teixeira, que viveu entre os anos 1900 e 1971, entendia que a educação deveria ser um direito de todos/as e não somente um privilégio das classes dominantes. Após familiarizar-se com o pensamento de John Dewey, empenhou-se com a operacionalização de uma política educacional e com a criação da pesquisa educacional no país (NUNES, 2010).

O educador entendia a educação como uma arte, a arte de educar. Porém, essa arte deveria superar o empirismo e se fortalecer a partir de pressupostos teóricos e metodológicos, ou seja, passar do empirismo ao conhecimento científico. Tais pressupostos segundo o autor, implicam diretamente na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como no reconhecimento e legitimação do campo da educação. “Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística.” (TEIXEIRA, 2010, p.81).

Anísio Teixeira tinha ciência das dificuldades advindas da diversidade regional, econômica e social brasileira, as quais evidenciavam desigualdades de inúmeras ordens, para a efetivação de políticas educacionais. Atualmente, em especial neste tempo de pandemia da COVID-19, outra e nova desigualdade se mostra - a digital, somada a outras já sinalizadas a época por Anísio Teixeira.

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais. (TEIXEIRA, 2009, p. 111).

Para Anísio, que entendia que a educação não deveria se tornar uma ciência, tal como é, por exemplo, a medicina, mas sim tornar-se um campo do conhecimento, a superação do empirismo contribuiria para a legitimação do campo educacional. Para tanto, três elementos seriam fundamentais: a seleção dos conteúdos, os métodos de ensino e a organização administrativa das escolas. Para o educador a escola deveria ser para todos/as, sem distinções, de modo que as diferenças sociais pudessem ser amenizadas por meio da promoção da igualdade de direitos.



Anísio Teixeira e educadores, como Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto e Cecília Meirelles, entre outros/as, participaram do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010), em 1932, cujo objetivo era propor um programa completo de educação, destinado a atender toda a população, desde as minorias privilegiadas até a maioria desassistida. Esse documento foi idealizado por educadores/as inspirados/as na mudança dos rumos da educação, quando o Brasil entrava na era de expansão econômica, durante o governo de Getúlio Vargas.


Tal manifesto defendia a escola pública, laica, obrigatória e gratuita até os 18 anos e com respeito à cultura brasileira. As mudanças propostas acirraram a disputa entre os/as educadores/as religiosos/as, que defendiam o ensino religioso obrigatório, e os/as educadores/as que propunham, através do documento, uma reforma educacional.

Anísio Teixeira tinha a clareza da importância da educação escolar para a formação cidadã do povo brasileiro. Analisou a trajetória da evolução educacional magistralmente, como podemos observar a seguir:

Enquanto as demais nações, sob o impacto das novas condições, empreendiam o esforço pela educação universal, com o ímpeto e a deliberação de um movimento político, se não religioso, criando rapidamente, um sistema popular de escolas mais amplo que o de suas igrejas e capelas e um professorado mais numeroso que o seu clero, para cuidar das novas exigências de transmissão de uma cultura em mudança e, acima deste sistema popular, um conjunto de escolas médias e superiores capaz não só de continuar, como de promover o desenvolvimento e a harmonização da cultura nascente, diversa e complexa, - o Brasil se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispersa elite literária e profissional. (TEIXEIRA, 1956, s.p.).

Mesmo sendo membro da elite baiana, Anísio Teixeira viveu na contradição de olhar os/as menos favorecidos/as com respeito e com igualdade, verificada em diversas ações realizadas ao longo de sua vida, voltada a transformar a educação em um “instrumento de justiça social”. Para tanto criou, na Bahia, em 1950 a Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma escola de tempo integral para atender a população mais vulnerável socialmente. Nela eram desenvolvidas atividades educativas complementares à educação, como, por exemplo, oficinas de trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

A Escola-Parque, fruto da ousadia de um educador que revolucionou o sistema educacional de uma nação, promove, nos dias atuais, a educação integral dos/as estudantes, sendo uma referência no país. Considerada um dos seus legados à educação brasileira, as Escolas-Parque influenciaram a criação dos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), numa concepção que integra a formação técnica com a formação geral na mesma instituição.



Em discurso na Assembléia Constituinte Baiana, para a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura do Projeto de Constituição, em 1947, Anísio Teixeira falou sobre a necessidade de investimentos na educação, com vistas à consolidação da real democracia brasileira.


Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação (ROCHA, 2002, p. 34-35).

Sua bandeira da defesa da escola pública, laica e gratuita permaneceu presente durante a sua trajetória como educador comprometido com as minorias. Nos cargos que ocupou no cenário político, procurou concretizar seus ideais de escola democrática. Foi responsável pela organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), e em 1952 assumiu também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que atualmente leva o seu nome - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde trabalhou pela valorização da pesquisa na educação, realizando várias pesquisas sociais. Além das Escolas-Parque, Anísio Teixeira idealizou as universidades do Distrito Federal, situadas à época no Rio de Janeiro, e depois desmanteladas pela ditadura militar, e a Universidade de Brasília, onde foi reitor e contou com o auxílio do seu amigo Darcy Ribeiro.

DARCY RIBEIRO: UNIVERSIDADE PÚBLICA E CIDADANIA

Darcy Ribeiro, que viveu entre os anos de 1922 e 1997, teve sua vida marcada por uma diversidade de experiências pessoais, em distintos contextos. O educador se compara com as cobras, ao sinalizar metaforicamente que, vez por outra, ao longo de sua existência, trocou de pele. Filho de uma professora de uma pequena cidade de Minas Gerais encontrou, no contato com os livros, a oportunidade de crescimento e conhecimento do mundo. Sua pelagem perpassa o etnólogo indigenista, o antropólogo, educador e político, as quais refletem a sua incansável luta pela liberdade, equidade e exercício da cidadania. Junto a Anísio Teixeira, defendeu a escola pública e a formação de cidadãos/ãs conscientes de seus direitos e deveres, sobretudo do dever de intervir no mundo para melhorá-lo.

Por dentro dessas peles, ele era singular: apaixonado por tudo o que escrevia e fazia, sonhador, orador que sacudia corações e mentes, idealista que não ficava só nos ideais, construtor de sonhos na prática. Quando falamos no seu nome, podemos nos lembrar do edificador de Centros Integrados de Educação Popular (Cieps) no Rio de Janeiro,



do criador de universidades (a última das quais, a Universidade Estadual do Norte Fluminense) e do exilado que viveu longo tempo fora do Brasil. [...].

Se usasse uma só dessas peles de cobra ficaria famoso. Inquieto, mexia em tudo, era um eterno buscador. Procurava sempre. Não era um intelectual que ficasse somente pensando e escrevendo. Exigia-se realizar. Por isso, se tornou educador e político. Assim, concebia a educação como caminho para a mudança, conforme lhe estava entranhado na alma e conforme o que aprendeu do “Dr. Anísio” [...]. (GOMES, 2010, p. 11-12).

Durante seu exílio, decorrente do regime de ditadura à época instaurado no Brasil, vestiu a pele de romancista e, o seu retorno ao país, retomou as peles anteriores, ou seja, retomou as pautas de luta: salvação dos índios, educação popular, universidade necessária, desenvolvimento nacional, democracia, liberdade e, em especial, a luta pela educação.

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas. (RIBEIRO, 2010, p. 126).

Grande lutador contra o analfabetismo e pela reforma da universidade, foi ministro da educação no período de setembro de 1962 a janeiro de 1963, sendo também fundador e primeiro reitor da Universidade de Brasília (UNB). No ano de 1995, em decorrência do prêmio de Doutor *Honoris Causa*, a ele concedido pela UNB, um dos *campi* da universidade passou a chamar-se *Campus Darcy Ribeiro*.

É que nossa Universidade só tinha uma ideologia: o princípio das duas lealdades fundamentais: “Lealdade aos padrões internacionais do saber e à busca de solução dos problemas nacionais”. Para isso deve existir uma verdadeira universidade nacional: para alcançar, renovar e transmitir o saber humano nos seus mais altos padrões; e para utilizá-lo sempre em benefício das necessidades e aspirações de seu povo. (RIBEIRO, 2010, p. 100).

Para Darcy Ribeiro as universidades deveriam gozar de autonomia para fazer sua autogestão de modo democrático. Defendia o sentido de cogovernança da comunidade acadêmica, a partir da integração de docentes e discentes e dos programas curriculares. Esses últimos seriam compostos por atividades - sociais, políticas e culturais, que pudessem contribuir para a construção de conhecimento, o estímulo da criatividade e a formação para a criticidade, generosidade e solidariedade. De acordo com Ribeiro (2010), as universidades deveriam ter como alicerce o atualmente denominado tripé ensino-pesquisa-extensão.

O educador entendia que os/as egressos/as das universidades não deveriam somente ser especialistas na sua área, mas sim ter uma maior compreensão do mundo. Compreensões elaboradas a partir de discussões coletivas entre os/as diferentes profissionais em formação.

Os corpos acadêmicos têm responsabilidades políticas indeclináveis de defesa do regime democrático, porque este é condição essencial ao exercício fecundo e responsável de suas funções. Tal responsabilidade deve ser exercida num ambiente de

livre convivência de todas as correntes de pensamento. Não é admissível que a universidade seja transformada em porta-voz de uma doutrina, porque lhe cumpre assegurar, a todas as que tiverem status acadêmico, voz e expressão dentro de seus cursos. (RIBEIRO, 1969, p. 167-168).

Outro fato importante ligado a Darcy Ribeiro foi a criação do maior centro educacional do estado do Rio de Janeiro. Centro que tinha, nas arquibancadas do sambódromo, cerca de 200 salas de aula, com instalações para 4000 mil crianças, nas palavras de Darcy Ribeiro²⁵ “é um sambódromo e um escolódromo, que empresta a sua sede uma semana por ano para o Carnaval”.

Para Darcy Ribeiro a educação deveria ter como meta a formação para o exercício da cidadania, no sentido de preparar as pessoas para serem membros de sua sociedade, herdeiras do patrimônio do saber de sua situação. Defendia a escola de tempo integral, no modelo de CIEP, que teve inspiração nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira.

Para ele [Anísio Teixeira], a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos como meus Cieps. (RIBEIRO, 2010, p. 122).

Darcy Ribeiro acreditava na força dos/as jovens para mudar a situação do Brasil, “paraíso dos banqueiros”, fazendo um apelo para que esses/as assumissem “uma posição clara e agressiva no quadro político brasileiro.” (RIBEIRO, 2010, p. 130). Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade de uma educação que contribua para a formação de cidadãos/cidadãs críticos/as, reflexivos/as, autônomos/as e compromissados/as com a transformação da sociedade em que estão inseridos/as, tal como foi sinalizado por Paulo Freire ao longo de suas obras.

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, nasceu em 1921 e viveu até 1997, é reconhecido mundialmente pela extensa obra que construiu ao longo de sua vida de educador. Assim como Darcy Ribeiro, Freire também precisou se exilar por conta da ditadura militar instaurada no Brasil com o Golpe de 1964. No tempo de exílio, conviveu com inúmeros povos

²⁵ Trecho da entrevista concedida no dia 17 de abril de 1995 ao programa Roda Viva, da TV Cultura, disponível em formato de texto no site do projeto Memória Roda Viva: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/63/darcy%20ribeiro/entrevistados/darcy_ribeiro_1995.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

e produziu uma de suas obras de maior destaque mundial: *Pedagogia do Oprimido*. Nela Paulo Freire deu visibilidade aos/as que, até então, estavam à margem dos processos educativos e da sociedade como um todo, os/as oprimidos/as.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se sabem ou comecem a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 2011b, p. 55-56).


Com a experiência de alfabetização de adultos/as, realizada em Angicos, pequena cidade do Rio Grande do Norte, no ano de 1962, Paulo Freire ganhou notoriedade ao conseguir alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras em aproximadamente 40 horas. Para tanto recorria a palavras que tivessem sentido para os/as estudantes-trabalhadores/as e que lhes possibilitasse a compreensão da realidade onde estavam inseridos/as. Ensinava-os/as, por meio de relações horizontais e não hierarquizadas, a ler palavras e a ler o mundo. O educador contrapunha-se aos métodos tradicionais de ensino, os quais denominou de educação bancária e propôs uma educação pautada pelo diálogo, pela partilha, pelo compromisso e pelo afeto, a educação transformadora.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação, outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 2011b, p. 95).

A educação transformadora de Paulo Freire tem como pressuposto a consciência do inacabamento e a certeza de sermos seres de relação, inconclusos e inacabados, portanto, seres em constante transformação. Transformação que advém da curiosidade pelo conhecimento, ou como chamou Freire, da curiosidade epistemológica. Freire (2011b, p. 81) afirma que “[s]ó existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”

De acordo com Freire (1996), as práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva transformadora, devem ser pautadas pela dialogicidade, abertura, amorosidade e rigorosidade. Diálogo para Freire, quer dizer falar com o/a outro/a e não para o/a outro/a, demanda a escuta atenta, cuidadosa e respeitosa. Tais práticas exigem do/a educador/a um reposicionamento frente ao/a estudante, ou superação de relações verticais e hierarquizadas para o estabelecimento de relações horizontalizadas. Relações em que esteja presente o respeito pelos saberes dos/as estudantes e a construção do conhecimento se dê de forma participativa e cooperativa.



Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2011b, p. 96).

Freire (1996; 2011a; 2011b) entende que a educação contribui para o alargamento da leitura de mundo, para ampliação dos horizontes, para o exercício da cidadania e para superação de todas as formas de opressão. Para tanto, o educador destaca a necessidade do sentimento de pertencimento, do desenvolvimento da autonomia, do rigor metódico e da leitura crítica do contexto. Para Freire (1996) é imprescindível que se tenha consciência do que ensinar, para quem ensinar e porque ensinar. A consciência crítica é condição para a superação das contradições e para o desenvolvimento do “ser mais”.

“Ser mais”, para Freire (2011b), significa ser mais humano, desembrutecer, evoluir como pessoa, respeitar todas as formas de vida e ser mais feliz, mais solidário/a, mais compromissado/a com o bem estar coletivo. “Ser mais” implica a consciência de si e do contexto e contribui para fortalecer o “inédito viável”, ou seja, para alimentar o sonho e a utopia por um mundo justo e igualitário, um mundo sem opressores/as e oprimidos/as, um mundo mais feliz. O inédito viável para Freire (2011b, p. 148) “se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida”.

O desenvolvimento da autonomia torna-se, como sinalizado por Freire (1996, 2011b) condição *sine qua non* para a efetivação do inédito viável. Autonomia funda-se na ação-reflexão-ação sobre o mundo para transformá-lo, e no caso da educação escolar, desenvolve-se por meio de vivências múltiplas no cotidiano da escola, as quais respeitem e valorizem os conhecimentos produzidos pelos/as estudantes ao longo de suas vidas (FREIRE, 1996). Para tanto a prática pedagógica “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 121).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 26).

O desenvolvimento da educação transformadora e libertadora, desenvolvida com rigorosidade metódica, coaduna com o sentido do “esperançar”, conforme Freire (2018). Esperançar significa perseguir o sonho, lutar, consciente e criticamente, para e pela transformação social. Esse sentimento de indignação e o anseio pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos/as, foi um constante na vida de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

APONTAMENTOS FINAIS: O ESPERANÇAR NA E PELA EDUCAÇÃO


A defesa pela escola pública, laica, gratuita e de qualidade foi pauta de luta dos autores anteriormente apresentados e permanece latente até os dias atuais. Embora tenhamos tido alguns avanços em termos de políticas educacionais e proposições metodológicas, o cenário educacional encontra-se, hoje, encoberto de incertezas e de desafios. Vivemos um período de desmonte de todos os serviços públicos e de intensa desvalorização das pautas sociais. Vivemos num tempo que é regido pela lógica do capitalismo e que, diariamente, põe em xeque a democracia.

Buscamos, no pensamento de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire subsídios teóricos que nos auxiliem a enfrentar e superar os desafios do momento, na esperança de tempos melhores. Ao estudar e adentrar o pensamento desses autores, percebemos o quanto suas pautas de vida se conectam, assim como suas perspectivas e seus ideais se interrelacionam. Eles se empenharam, no decorrer de suas vidas e de seus fazeres políticos e pedagógicos, na luta por uma educação de qualidade para todos/as. Educadores que se reconheciam em permanente processo de aprendizado, como podemos observar no trecho a seguir:

Em meu percurso para a Argentina pernotei em Lima, na casa de meu querido amigo Darcy Ribeiro. Passamos a noite inteira numa conversa movida por querer bem e pela curiosidade inquieta de saber. Por essa curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais. Essa não é curiosidade que tenha quem se saiba abarrotado de saber. (FREIRE, 2018, p. 258).

Inspiradas nessa inquietude de querer saber mais, é que nos colocamos em permanente reflexão no sentido de construir meios e estratégias para a promoção de uma educação que rompa com este cenário atual, o qual nos faz reféns de um sistema de opressão e que é comprometido com os interesses da burguesia. Dessa forma, entendemos ser necessário encontrarmos caminhos que nos permitam enfrentar e romper com a estrutura posta, tal como fizeram Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire - caminhos para a transformação social.

Entendemos que o primeiro passo seja o de reconhecer que atualmente, o sistema educacional brasileiro, comprometido com a lógica do mercado, vê a educação como mera mercadoria a serviço dos interesses do capital, o que fica explicitado quando o Estado relega ao mercado, a oferta de pacotes pedagógico-mercadológicos, comprometendo a oferta de uma educação de qualidade a todos/as. Ao se eximir do compromisso com a educação brasileira, fica evidente a negação dos fundamentos da educação, quais sejam: a universalização do ensino, a garantia de acesso e permanência e a promoção de uma educação voltada para a justiça social



e a libertação de homens e mulheres. Enfrentar e romper com essa lógica nos parece ser imprescindível para que a educação possa contribuir para a transformação social.

Dentre os espaços formativos comprometidos com a transformação social estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que, na sua concepção, trazem os princípios defendidos pelos educadores referenciados, ou seja, de promoção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Consta no documento que trata da concepção e diretrizes dos IF que:


Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2010, p. 19).

Nesse sentido, compreendemos que os IF buscam romper com a estrutura opressora e mercantilizada da educação, ao proporcionar aos/às estudantes uma formação que esteja para além da capacitação de uma profissão, que prepare o/a educando/a para o ingresso no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Para tanto, os IF promovem, por meio da integração curricular, o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais, bem como estimulam a criticidade e favorecem a ampliação da “leitura de mundo”, contribuindo para intervenções transformadoras na realidade onde os/as estudantes estão inseridos/as a fim de torná-la mais justa e igualitária, na contramão da proposta da BNCC.

Freire (2011a) já sinalizava para a necessidade do comprometimento dos/as profissionais para com a vida, com o mundo, o qual precede o seu compromisso profissional.

Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravização às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras. (FREIRE, 2011a, p. 25).

Nesse sentido, a proposta dos IF, de formação de profissionais para atuarem no mundo do trabalho, coaduna com o que os autores evidenciados anteriormente defenderam e lutaram em seus tempos, tornando-se dessa forma, um importante espaço de construção de conhecimento, de enfrentamento e de luta, e da busca incessante de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e todas (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020).



A educação, via para a transformação social, foi defendida bravamente por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e por outras tantas pessoas. É uma bandeira que permanece viva, latente e potente. Seguimos, educadores/as, comprometidos/as com a construção de um mundo melhor para todos/as, em constante luta pela valorização da educação pública, gratuita e de qualidade, pela justiça social e pela erradicação de todas as formas de opressão.

As reflexões realizadas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, contribuem para o enfrentamento a ser realizado, pois trazem subsídios para discutirmos e lutarmos por outra educação, que não seja essa que estamos vivenciando agora, ainda mais em tempos de pandemia da COVID-19, como bem reforçaram Andrade *et al.* (2020, p. 14):

[...] o momento tem suscitado, entre educadores/as e pesquisadores/as, a reflexão sobre a necessidade de uma educação interdisciplinar e de ruptura com a lógica conteudista. Uma educação que evidencie o sentido da coparticipação nos processos de ensino e de aprendizagem, onde os/as alunos/as sintam-se sujeitos e não objetos de sua formação [...].

Cabe a nós, educadores/as, empenharmo-nos na construção de uma proposta de pedagogia antropológica, a qual não esteja centrada nos sujeitos, mas sim, na realidade concreta da sociedade e manter acesa a chama da luta por uma educação transformadora, a qual seja compatível com a promoção da libertação dos/as oprimidos/as. Os sistemas educacionais, não podem curvar-se frente as imposições, adequar-se a uma BNCC, que não atende as necessidades e interesses de uma educação igualitária para todos. Os IF têm se mostrado como resistência, defendendo a sua autonomia e uma formação que integra os conhecimentos técnicos e de formação geral²⁶, ainda que estejam sendo atacados pelas contrarreformas educacionais, como destaca Ramos (2019).

Nesse mesmo sentido, Saviani (2020, p. 29) destaca que não basta mais um alerta em relação as mudanças propostas, é preciso agir, propor um currículo que não esteja em consonância com a tendência dominante, mas que tome “como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os

²⁶ Como destaque está a análise do Grupo de Trabalho do Fórum de Dirigentes de Ensino, integrante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a respeito dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas em janeiro de 2021, junto aos IF. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>.

educandos”, reforçando ainda mais o que os educadores destacados neste ensaio já sinalizavam a despeito da educação.

Amparados/as e provocados/as, por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que tanto lutaram e fizeram pela educação brasileira, não havemos de nos sujeitar, educadores/as, aos preceitos e princípios da sociedade capitalista. Para romper com a estrutura dominante, lutemos pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade, como a idealizada por Anísio Teixeira, por uma universidade que promova a formação de profissionais que pensem e trabalhem, coletivamente, para a solução dos problemas sociais, por escolas que promovam a educação integral, tal como defendida por Darcy Ribeiro e pela efetivação da educação humanizada e problematizadora, como tão bem nos ensinou Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elizabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente; ZITZKE, Viviane Aquino. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 6, e150120, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1501>. Acesso em 23 dez. 2020.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidnei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais - IFs. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>. Acesso em: 21 dez. de 2020.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 81-98. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Darcy. Textos selecionados: Diários índios. In: GOMES, Carlos Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 91-133. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>. Acesso em 21 dez. de 2020.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/back.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Textos selecionados: Ciência e arte de educar. In: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 81-98. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2020.

CAPÍTULO 17

FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO: UMA DISCUSSÃO SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCÊNCIA

Andréa Kochhann, Doutora em Educação. Docente da UEG
Ana Paula Fernandes Soares, Graduanda de Pedagogia, UEG. Bolsista Voluntária de
Iniciação Científica
Gabriela Cristina Gomes do Carmo, Graduanda de Pedagogia, UEG. Bolsista Voluntária de
Iniciação Científica e Bolsista Permanência

RESUMO


O presente artigo pretende revisar os marcos e legislações que constituíram e constituem o Curso de Pedagogia no Brasil, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, 2015 e 2019 e, também nas áreas de formação e do trabalho do pedagogo, ancorados na concepção de docência, em que o pedagogo é professor, gestor e pesquisador de espaços escolares e não-escolares. Essa discussão faz parte dos projetos de pesquisa do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade) e foi apresentado em um evento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo. Formação. Trabalho. Legislações. Docência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de conferências abordadas pelo GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade) ao longo da efetivação do projeto de pesquisa que aborda a temática, bem como da participação das autoras na V Semana de Inverno oferecido pelo Campus Noroeste da Universidade Estadual de Goiás, sede Formosa, que aconteceu entre os dias 5 e 9 de julho de 2021.

Dentre as programações que o evento concebia, havia roda de conversas, palestras, minicursos e oficinas, com diversas temáticas em torno da Educação, do cenário atual pandêmico, da formação de professores, saúde mental entre outras. Incluídos a estes, o GEFOP



abordou “A formação e o trabalho do pedagogo: uma análise em espaços escolares e não escolares”, que nas diversas particularidades discutidas sobre a temática, foi abordado a “FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PEDAGOGO: legislação, docência e trabalho”.

Destarte, considerando o que foi discutido no evento e nos encontros do GEFOP, pretende-se com este texto, revisar os marcos e legislações que constituíram e constituem o Curso de Pedagogia no Brasil, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, 2015 e 2019, com objetivo de reconhecer a identidade do pedagogo e como ela foi se estabelecendo, bem como as áreas da formação e do trabalho que o pedagogo pode atuar, considerando a regulamentação.


FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO: UMA DISCUSSÃO SOBRE LEGISLAÇÃO

Existe uma ideia simplista do papel do pedagogo e da atuação dele no Brasil. Essa concepção superficial da identidade do pedagogo advém da própria etimologia da palavra, “pedagogo” (*pedagogo*) em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola.” (LIBÂNEO, 2012, p. 12). Em dias atuais, entende-se que pedagogo é o educador de crianças e que seu campo de atuação é nos anos iniciais.

No entanto, as discussões em torno da identidade do pedagogo no Brasil, se estendem desde o momento da inserção do curso de Pedagogia no país, em 1939 até os dias atuais; com lutas, avanços e retrocessos, criação de leis e decretos e alterações das matrizes curriculares, a disposição de delimitarem as questões de identidade do pedagogo e da atuação do dele no mercado trabalho.

Para melhor compreensão do papel do profissional pedagogo é indispensável retomar alguns marcos da história do Curso Pedagogia no país. Sendo assim, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de quatro de abril de 1939 é inserido o curso no Brasil, na Faculdade Nacional de Filosofia. A princípio, o curso seguia o modelo de 3+1, sendo três anos de bacharel e um ano de didática, para a licenciatura. Tal formato demasiava problemáticas em torno da identidade do profissional, devido à fragmentação do curso, levando a subdivisões nas tarefas dos profissionais pedagogos nas escolas. O que evidencia uma fragmentação e tecnificação na formação do pedagogo.

O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas (BRZEZINSKI, 1996, p. 76).



De 1960 a 1970 o curso manteve-se seguindo o modelo tecnicista, devido ao cenário do Brasil, que no momento encontra-se em Ditadura Civil Militar. Assim, o foco na formação dos profissionais era alinhado ao desenvolvimento econômico internacional, o que resultou na abordagem tecnicista. Nesse período em que o país encontrava-se em regime civil militar, alguns marcos importantes procederam-se, como o parecer nº 251/1962 e o parecer nº 252/1969. O parecer nº 251/1962 reafirmava o modelo padrão federal dos cursos de licenciatura no formato 3+1, além de definir alguns conteúdos básicos para o bacharelado e a licenciatura.

O parecer nº 252/1969 delimitou normas do funcionamento do curso e a partir deste a didática se torna obrigatória. A estrutura curricular foi dividida em duas partes, a comum que era à base do curso e a diversificada, composta por formação em habilidades, esta que favoreceu a fragmentação e tecnificação ainda maior do curso.

A partir da década de 80, com o fim do regime civil militar retomam-se as discussões em torno identidade do pedagogo, o que gerou alguns congressos. A problemática em questão era definir qual era a finalidade com a formação do pedagogo e a legítima identidade desse profissional. Foi um período de em média vinte anos de profundas discussões até chegar no Parecer n. 05 de 2005, que apresentou a identidade de docente do Pedagogo e solicitou a extinção do curso Normal Superior.

Esse parecer gerou polêmicas e após inúmeras discussões e novo Parecer de n. 03 de 2006, chegou-se à Resolução CNE/CP n. 01 de 2006. Essa foi a primeira Resolução que se refere à identidade do pedagogo. Essa que, o ampara em sua atuação, seja em espaços escolares ou não-escolares, pois apresenta que o pedagogo pode atuar em qualquer área que seja previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, a finalidade do papel do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 1/2006

aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A propósito, os conhecimentos pedagógicos são necessários quando há intencionalidade de formação humana, seja essa, prevista em uma educação formal ou não formal. Posto que, a educação formal é aquela que acontece dentro do ambiente escolar, há intencionalidade de formação humana, é organizada, segue uma hierarquia e existe um cronograma a seguir. Já na educação não formal, assim como na formal há intencionalidade de formação humana, acontece de forma sistêmica e organizada, porém, ela acontece fora do ambiente formativo de ensino,

um exemplo é a organização de estudos dos grupos religiosos ou a educação cívica para detentos no sistema carcerário, a fim de estabelecer uma reabilitação social. Destarte, seja na educação formal ou não formal é necessário à presença do pedagogo, esse que expressa sua identidade de docência.

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 1999, apud FURLAN, S/D, p. 10).

Em face do exposto, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 explicita no Art. 4º a prevista formação e atuação do Pedagogo, processando-se um profissional de múltipla atuação, enquanto docente-pesquisador-gestor, seja de espaços escolares ou não-escolares, atendendo os objetivos sociopolíticos e ideológicos da educação.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

O estabelecimento dessa Resolução reaviva a decorrente discussão em relação a identidade que o pedagogo se apropria, reiterando o caráter do pedagogo ser docente, enquanto professor, pesquisador, gestor de espaços escolares e não-escolares. Apesar da Resolução não especificar quais seriam esses espaços não-escolares, é possível compreender que todo espaço que não seja escolar, é não-escolar, denotando que o pedagogo pode atuar em qualquer espaço, desde que esse espaço requeira conhecimentos pedagógicos.

Essa identidade referida no Art. 2 da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, conceitua a docência, em amplo sentido afastando-se da simplista concepção de “dar aulas”, implantando uma vasta prática pedagógica anunciada pela indissociabilidade entre a teoria e a prática. A docência passa a ser entendida no movimento macro e ampliado que favorece conhecimentos pedagógicos, também macro e ampliados, possibilitando a atuação desse profissional não somente como professor, mas também como pesquisador e gestor de espaços escolares e também não-escolares.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades

educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.(BRASIL, 2006)


Em reformulações no tocante a legislação de formação de professores, apresenta-se a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e, mesmo que vagamente, é mencionado o caráter crítico do profissional pedagogo e seu amplo campo de atuação, tanto em espaços escolares como não-escolares. Essa Resolução trata da formação de professores e não somente do Pedagogo, como a Resolução de 2006. Mas, seu Art. 13 deixa claro a questão de o pedagogo ser professor, gestor e pesquisador, de todos os espaços em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015)

E na continuidade das legislações, contrariando a Resolução de 2006 e a Resolução de 2015 no tocante ao processo/percurso da identidade do pedagogo, é lançada a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 que reduz o pedagogo nos fundamentos de sua formação à especificidade das modalidades da Educação Básica, enquanto professor, abandonando a formação de gestor e de pesquisador, seja em espaço escolar ou não-escolar. Em suas atualizações o profissional pedagogo tem sido resumido unicamente às modalidades da Educação Básica e instantaneamente podendo perder seu caráter crítico de formação e retornas à fragmentação e tecnificação de formação e atuação.

O que se percebe é que pela Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 é uma descaracterização da formação e atuação do pedagogo para a docência, por meio de um projeto neoliberal de formação fragmentária e técnica para atuação em escolas, em detrimento de um projeto de formação crítica e emancipadora de um profissional da docência, que possa atuar como professor da Educação Básica e também na gestão e na pesquisa de espaços escolares e não-escolares. Contudo, a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 não foi revogada. Isso fomenta a luta pela identidade do pedagogo que é legitimada por esta Resolução e também discutir os reais motivos que o CNE revogou a Resolução de 2015, implementando a de 2019.

FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DOCÊNCIA



A abrangência que é atrelada a constituição da identidade do pedagogo concebe uma base a formação desse profissional alicerçado na docência, que adentrando na concepção do trabalho pedagógico torna-se uma docência ampliada, sendo um professor, gestor e pesquisador de espaços escolares e não-escolares, conforme a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, reforçado pela Resolução CNE/CP n. 02 de 2015, apesar das discordâncias da Resolução CNE/CP n. 02 de 2019.

Segundo Brzezinski (2011), o pedagogo tem um múltiplo campo de atuação o que impulsiona a necessidade de uma formação ampliada, reforçando a viabilidade para sua entrada em outras áreas se não as que estão intrinsecamente ligadas a sala de aula. O delineamento de uma identidade do pedagogo que tem ancoragem na concepção de educação que ultrapassa os muros escolares, conforme princípios da LDB/ 1996 (art. 2) fica assim esboçado “o pedagogo é profissional docente-pesquisador-gestor, cuja atenção se efetiva na escola e em espaços não escolares.” (BRZEZINSKI, 2011, apud KOCHHANN, 2015, p. 56).

Desse modo, a capacidade de ultrapassar tais desafios ao longo de sua trajetória será grandemente influenciada por sua formação, em que a ação da práxis possibilitará seu desenvolvimento para com situações particulares e complexas. Analisar as situações singulares requer conhecimentos específicos adquiridos ao longo da formação, de modo que considere o processo ao qual está vinculado, assim como as transformações que sua intervenção causará.

Podemos caracterizar essa ampliação a diversificação da docência, decorrente das aplicações ao campo educativo entre outros conhecimentos, incorporando a formação do pedagogo professor, à docência polivalente que aborda as diferentes modalidades de ensino na educação infantil, fundamental anos iniciais, ensino normal e educação de jovens e adultos, requerendo grande domínio teórico por parte do pedagogo (ARANTES et al, 2015). Destarte, a atuação no âmbito escolar pode acontecer como, na sala de aula o professor que compreende os processos de ensino aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento de educacional de seu aluno, instigando a construção do conhecimento, por meio da transformação de sua prática educativa mediando à relação entre o aluno e o conhecimento.

A gestão dos aprendizados focará a intencionalidade pedagógica desse profissional, como uma construção. Destacamos o papel do pedagogo como gestor não somente da sala de aula e do processo de aprendizagem de conteúdos de disciplinas, mas na gestão escolar que articula o trabalho pedagógico como diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, orientador e outros. Esta forma de gestão cabe nos espaços escolares e não-escolares, desde que em ambas



aconteça a promoção da aprendizagem do indivíduo, ainda que aconteça em diferentes níveis educativos.


Na direção e vice-direção, fazem parte de suas competências presidir reuniões na própria escola, quando confere certificados e diplomas, quando se dirige a outras entidades para tratar de assuntos de interesse da escola, como administrador, o planejamento, a organização do trabalho, a coordenação dos esforços, e a avaliação de resultados faz parte de seu dia a dia, assim como o processo de avaliação do desempenho dos membros, fazer com que os integrantes do grupo cumpram o que foi solicitado (LIMA, 2015).

Na coordenação, o pedagogo analisa e discute as particularidades do desenvolvimento da aprendizagem, vinculando a interação da escola com a família, lidando com as potencialidades e dificuldades referentes a relação família- escola- aluno, de modo a criar oportunidades para a condição do ensino-aprendizado. Na supervisão, é assumido o papel de liderança que gerencia atividades didáticas e curriculares, promovendo estímulos para com o estudo, identificando particularidades e acompanhado o professor contribuindo também para a relação dos pais e alunos (PRECINOTTO, 2014).

Além de ser professor e gestor de espaços escolares, o pedagogo também pode ser pesquisador e gestor de espaços não-escolares. A gestão de espaços não-escolares pode ser de empresas, hospitais, igrejas, casas de idosos, centros de assistência social, espaços esportivos, moda e cinema, presídios, espaços agrários, entre outros espaços que requeiram conhecimentos pedagógicos, inclusive espaços políticos.

Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Há uma prática pedagógica nas academias de educação física, nos consultórios clínicos. Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001, p. 4 apud KOCHHANN, 2021, p. 53)

Com esse cenário, o pedagogo precisa construir sua identidade pautado na perspectiva professor-gestor-pesquisador de espaços escolares e não-escolares, objetivando uma formação ampla que comporte as particularidades de seu currículo normativo e a posteriori as exigências que surgem em seu campo de trabalho. Necessitando estar apto para adentrar em áreas diversificadas de inclusão social, étnico raciais, política e outras muitas, tendo em vista a flexibilidade exigida em tais situações, sendo que o pedagogo deve ser um mediador nessas situações tendo ciência de suas capacidades e possibilidades de interferência, visto à



multiplicidade de sua formação. Compreenda-se essas áreas tanto em espaços escolares como não-escolares.

Devido às demandas socioeducativas da atualidade, há uma considerável expansão no campo de atuação do pedagogo. Como exposto anteriormente, a atuação do pedagogo é necessária nos espaços aos quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos, sejam esses em espaços escolares ou não-escolares.

A atuação do pedagogo pode variar mediante a área de conhecimento a qual ele se insere, bem como o espaço. Nos espaços não-escolares como o hospitalar sua finalidade pode estar agregada ao acompanhamento da criança, sendo o responsável por ele durante o período de ausência escolar, podendo caber até mesmo na intervenção terapêutica.


O professor da escola hospitalar é antes de tudo um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especialidades da área de educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermagem, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital. (FONSECA, 2008, p. 29 apud KOCHHANN, 2021, p. 58).

No empresarial, a gestão do conhecimento e comportamento em suas organizações é uma delas, o desenvolvimento e execução de projetos culturais, organizacionais, das relações interpessoais assim também nos demais espaços de aspectos humano visto a dinâmica profissional da instituição. O pedagogo em esferas empresariais é potencializado segundo Kochhann (2021) a humanização das relações e dos espaços.

A atuação do pedagogo na empresa tem como pressuposto principal a filosofia e a política de recursos humanos adotados pela organização. Daí o cuidado para não imaginar que o treinamento tem um fim em si mesmo ou que a postura a adotar na empresa é a mesma a ser adotada em uma escola (RIBEIRO, 2008, p. 09-10 apud KOCHHANN, 2021, p. 57).

Na penitenciária, o pedagogo pode atuar na gestão e na ressocialização do indivíduo que está inserido, no sentido de formação e desenvolvimento do indivíduo que se encontra recluso, assim como aos profissionais inseridos e a toda sociedade. Também é possível desenvolver projetos educativos a serem realizados tanto com os detentos, quanto com seus familiares. Destarte, a atuação do pedagogo no espaço penitenciário é amparada legalmente, segundo o Art. 75 da Lei de Execuções Penais Brasileiras.

Esta previsão legal se alicerça na concepção de que o pedagogo é um dos profissionais mais preparados para atuar em um espaço em que a compreensão de aspectos do desenvolvimento humano, tais o seu crescimento e aperfeiçoamento, por meio de 1. processos elaborados de ensino e inter-relações pessoais são fundamentais para o alcance da tão almejada ressocialização da pessoa presa. Além deste aspecto, o pedagogo é um exímio 2. Articulador e desenvolvedor de ações por meio de projetos e planos de gestão, elementos que em um ambiente como o prisional, que é o reflexo



de alguma falha em processos sociais, e principalmente educacionais (formal e informal), são cruciais para o sucesso. (KOCHHANN, 2021, p. 61)

No espaço social, o cumprimento de medidas socioeducativas está entre suas funções, sendo por vezes responsável pelo desenvolvimento de projetos sociais, bem como de processos educativos de ensino-aprendizagem, dentro de espaços como em ONGs e órgãos governamentais, sejam municipais, estaduais e federais como nas secretarias de educação.

O educador social deve, pois criar condições desejáveis para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tanto do ponto de vista pessoal quanto do de grupos humanos. As ferramentas indispensáveis para essa construção perpassam a apropriação de conhecimentos de diferentes dimensões do saber, a utilização da experiência de sua prática social educativa, as investigações que estuda e as pesquisas que executa [...] (GRACIANI, 2014, p. 29 apud KOCHHANN, 2021, p. 60).

No jurídico, o pedagogo tem um papel importante que por vezes pode auxiliar na jurisprudência do promotor ou juiz responsável, por meio do desempenho de análises e outras atividades que influenciam na tomada de decisões e apoio aos envolvidos. Por muitas vezes ele pode participar de uma equipe, cabendo o exercício de sua função pedagógica e a depender da área ao qual está englobado sendo como a vara da infância, analista, júri, técnico judiciário, dentre outras áreas.

No campo das agrárias, o pedagogo pode participar de movimentos agrários, na aplicação governamental de projetos, cuidar da gestão dos processos e sistemas informatizados, liderança de equipe, na organizar os espaços para reuniões e atividades diversas, na organizar as demandas de pessoal para as atividades coletivas, em acompanhar e avaliar os projetos, na organizar e/ou orientar a elaboração de material didático, e demais atividades. (KOCHHANN et al, 2018).

Da mesma forma e com a mesma intensidade que o pedagogo atua como professor e como gestor, ele pode atuar com a pesquisa, tanto em espaços escolares como não-escolares, pois, pela pesquisa produz conhecimentos pedagógicos, desenvolvendo práticas educativas, novos métodos, materiais, estudos científicos, aplicação de conceitos fundamentais, desenvolvimento de projetos, produção de material pedagógico, de livros, cartilhas, manuais, que podem ser utilizados tanto em espaços escolares como não-escolares.

Decorrente dessa inferência é nítido que o pedagogo é o profissional da docência – professor, pesquisador e gestor de espaços escolares e não-escolares e que ainda está sob a regulamentação da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, apesar da Resolução CNE/CP n. 02 de 2019, pois a de 2019 trata de todos os profissionais da educação e não somente do pedagogo.

Para anular a Resolução de 2006 é preciso ser criada uma específica para o pedagogo. Assim, continuemos na luta pela formação e atuação do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consideração ao papel que o pedagogo desempenha, é notável e necessário que sua atuação ultrapasse a sala de aula e os muros das escolas, quando percebida a vastidão do campo educativo e do trabalho pedagógico, visto que o pedagogo desde sua formação pode ser concebido para atuar em diferentes campos, compreendendo a importância da formação ampliada, enquanto o profissional da docência, como professor, gestor e pesquisador de espaços escolares e não-escolares.

A discussão apresentada busca então reforçar a intencionalidade de crescimento do profissional pedagógico, não se atendo tão somente a ideia simplista de que ele deve permanecer somente sala de aula, como uma existência fixa, todavia que deve buscar uma identidade crítica pautada na formação científica, desmitificando a rasa compreensão do que vem a ser esse profissional enquanto professor, gestor e pesquisador, ancorado em legislações.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula; COSTA, Ana Paula; FERNANDES, Thaís Tállita Ferreira; KOCHHANN, Andréa; LOPES, Dayane Vitória; MORAES, Andrea Carla Felix Machado de. **A identidade do pedagogo: Uma discussão sobre sua formação e atuação**. IV Semana de Integração, 2015.

BRASIL, C. N. de E. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL, C. N. de E. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <file:///C:/Users/55649/Desktop/PEDAGOGIA/PESQUISA/RESLU%C3%87%C3%83O%2015.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. São Paulo: Papyrus, 1996.

FURLAN, Cecilda Mendes Andrade. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005.** Paraná: [s.n.], [s.d.].

KOCHHANN, Andréa. O trabalho(fazer) pedagógico em espaço não-escolar: formação e atuação do pedagogo em questão. In: KOCHHANN, Andréa (Org.). **Pedagogia em espaços não-escolares: uma discussão à luz do trabalho pedagógico.** Goiânia: Kelps, 2021.

KOCHHANN, Andréa; SILVA, Maria Eneida da; RIBEIRO, Natalia, PRAZER, Naiane; Martins, Ana Caroline; PAULA, Elenice de. O pedagogo no espaço agrário: uma análise de sua formação e atuação. **Anais do IX Seminário Regional de Extensão da Região Centro Oeste.** 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: Tânia Suely Antonelli M. Brabo, Ana Paula Cordeiro e Simone Ghedini Costa Milanez (Org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PRECINOTTO, Vera Lúcia. **O Pedagogo como Coordenador Pedagógico e sua Função:** Situando a questão em suas reais dimensões. Curso de Especialização em Coordenação- Universidade Federal do Paraná Setor de Educação Pedagógica, CURITIBA, 2014.

SILVA, Bárbara Cristina Heitor; NUNES, Alex Ribeiro. A Pedagogia em Espaços Não-Escolares. **Pedagogia Unilavras,** 2021. Disponível em: <http://unilavras.Edu.br/2021/05/14/pedagogia-em-espaços-não-escolares/>.

CAPÍTULO 18

ESCOLA E BUROCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE

Erisvaldo Souza, Graduado em História e Especialista em História pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás


RESUMO

Neste artigo temos como proposta, realizar um estudo sobre a escola e a burocracia na contemporaneidade. Essa temática é fundamental para entendermos as relações sociais neste contexto, bem como as ações das gestões escolares, professores e alunos, que são os principais integrantes da escola, mas também a relação com a sociedade na qual estão inseridos. Entretanto, para que possamos analisar essa temática, lançamos mão de um conjunto de informações teóricas de autores como Lima (2000); Saviani (2007); Tragtenberg (2004) e (2006) e Weber (2004) dentre outros teóricos que trabalham sobre esse tema e que são fundamentais para que possamos compreender o objeto em questão. Portanto, buscaremos entender a escola como organização escolar, sua gestão burocrática e sua relação com a burocracia enquanto um fenômeno social e político, bem como perceber como essas questões se manifestam na contemporaneidade, principalmente a gestão democrática no sentido de sua burocracia.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Burocracia, Sociedade, Contemporaneidade, Educação.

INTRODUÇÃO

A escola na contemporaneidade como fenômeno social e sua forma de organização, estão cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, sejam eles, crianças, jovens e adultos nos mais variados grupos ou classes sociais que precisam da formação escolar nos mais diversos níveis de ensino. Por isso, essa instituição tem uma ampla abertura no âmbito da sociedade contemporânea e suas relações sociais.



A escola como uma instituição social tornou-se importante para a formação dos indivíduos, principalmente para atender as demandas da sociedade capitalista no que diz respeito ao trabalho, pois a educação neste caso, passou a ter uma preocupação não somente de inserir os indivíduos na escola, mas também com a vida dos alunos após sua saída da escola para ocupar postos de trabalho, ou seja, para que estes possam trabalhar formalmente.


Para tanto, é preciso entender que no Brasil, a escola visa atender as diversas classes sociais, tanto filhos de operários, de burocratas e os filhos da burguesia, mas obviamente como modelos de escolas bem diferentes para atender essas demandas. Geralmente o filho do trabalhador é atendido em escolas das redes públicas, tanto em nível estadual ou municipal. Nesta instituição o filho do trabalhador tem uma formação escolar limitada por uma série de questões que envolvem desde questões familiares, acesso à renda, bem como a estrutura e organização desta instituição escolar, dos recursos materiais para poder realizar e desenvolver atividades intelectuais no âmbito da escola.

Essas limitações acabam levando grande parte desses alunos de origem proletária a desistir da escola e realizar uma formação “*rápida*”, ter uma profissão e receber um salário. Sendo assim, grande parte desses alunos ao abandonarem a escola, são inseridos no mercado de trabalho para auxiliar o pai e a mãe no sustento da família, mesmo que essa renda não seja suficiente.

No outro lado desta formação escolar, temos a escola para os filhos das classes privilegiadas. Essa escola é para atender os filhos de burocratas e burgueses, pois esses têm condições de pagar um preço para que seus filhos possam ter uma educação de qualidade e assim, ter acesso a uma formação propedêutica²⁷, com certa continuidade até o mais alto nível de formação acadêmica.

Nesta relação entre sociedade, indivíduos e escola, temos uma forma de organização que historicamente foi colocando limites nas ações de professores e alunos, pois uma das marcas da escola na contemporaneidade é a sua organização burocrática, pois a equipe gestora

²⁷ Esse tipo de educação possibilita ao indivíduo uma ampla formação escolar que vai do nível mais elementar até a última formação acadêmica, que é o título de doutorado, ao mesmo tempo a tendência é que esse indivíduo possa conseguir os mais altos cargos e funções, mas também salários. Por outro lado, os índices de filhos de operários que terminam o ensino médio e continua seus estudos até o doutorado é pequeno em relação as famílias privilegiadas.



exerce um papel fundamental na reprodução da burocracia estatal, onde esta relação se faz necessária no sentido da reprodução dos interesses da organização escolar e do Estado como uma instituição que visa a partir da educação estabelecer certas formas de controle em relação a vida de professores e alunos.

Assim, neste artigo, vamos realizar uma investigação sobre a relação entre escola e burocracia como forma de organização e ao mesmo tempo perceber em que esta contribui ou não para a formação dos alunos, pois as famílias esperam muito da escola em relação à formação escolar dos seus filhos, principalmente quando falamos do futuro desses jovens.


Portanto, para desenvolvermos esse artigo, iremos dividi-lo em duas partes, onde na primeira trabalharemos algumas concepções sobre a escola e na segunda a questão da burocracia para posteriormente realizarmos alguns apontamentos sobre esses dois fenômenos que são fundamentais para que possamos compreender a organização escolar e as ações dos alunos no interior desta instituição na contemporaneidade.

A ESCOLA

Na contemporaneidade essa instituição é fundamental para a formação das crianças, jovens e adultos que precisam de uma formação escolar. Historicamente fala-se em uma escola pública, gratuita e de qualidade. Mas o que é a escola na contemporaneidade? Essa é uma questão que está ligada aos vários interesses da sociedade civil organizada que precisa da formação escolar, pois o ensino formal ocorre no âmbito desta instituição. Ao longo deste artigo realizaremos inicialmente alguns apontamentos sobre a escola e em um segundo momento trabalharemos algumas questões fundamentais sobre a burocracia enquanto forma de organização na sua relação com a escola.

Nas últimas décadas no Brasil a escola e a organização do sistema de ensino, vem sendo marcado pela forte presença de políticas intituladas neoliberais, onde o Estado como instituição que deveria gerir, organizar e realizar o financiamento da educação, vem cada vez mais se distanciando de obrigações e funções básicas na qual deveria realizar.

Nas palavras de Saviani (2007) a década de 1990 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por governos como de Fernando Collor e posteriormente de Fernando Henrique Cardoso se caracterizam por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-




governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Essas políticas neoliberais foram se desenvolvendo mesmo em governos que não assumiam uma posição neoliberal, ou seja, no discurso, temos uma forma de expressar determinados interesses em relação à educação, mas na prática, podemos perceber as atitudes de distanciamento para atender as demandas sobre educação no Brasil. De fato, esses governos fazem o discurso de que a educação é importante para o desenvolvimento do país, da nação, do Estado, mas não realizam de forma satisfatória esses investimentos no que diz respeito ao sistema de ensino público.

Assim, podemos perceber que se trata de um problema para que o Estado e a sociedade civil possam resolver, mas isto vai depender da forma que a luta entre as classes sociais e como estas se manifestam no interior da sociedade, expressando seus interesses e ao mesmo tempo na defesa dos seus direitos sociais, civis e políticos. Outro fator interessante é que muitas vezes os indivíduos acabam observando a escola como uma simples instituição. Trata-se de uma forma de organização e institucionalmente falando com certo grau de complexidade. Lima (2008) em sua análise sobre a escola afirma ser esta uma instituição complexa, bem como acompanha o pensamento de Tragtenberg (2004), que de forma crítica revela elementos que até então outros pesquisadores não demonstravam em seus estudos.

Segundo Saviani (2007) desde a constituição dos sistemas de ensino em meados do século XIX sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que estava se consolidando no poder, a burguesia. Com o desenvolvimento desses sistemas de ensino, cada vez mais vai surgir a necessidade de demandas das mais variadas sociedades. Uma dessas demandas é a ampliação de vagas (universalização) e que essa instituição possa ser um espaço de autonomia e liberdade tanto individuais como coletivas e que as crianças, jovens e adultos possam exercer o seu papel de cidadão na relação com a sociedade e com o Estado e demais instituições sociais.

Foi desta forma, que a escola foi sendo gestada, uma forma de organização complexa, na qual recebe os alunos e que esses possam ter certa qualidade no ensino que recebem no âmbito desta instituição e possam seguir a sua vida como bons cidadãos, ao mesmo tempo ocupando postos de trabalho, pois a educação no Brasil está ligada diretamente a formação para o trabalho.




Mas seria a escola um espaço para o exercício da cidadania? No discurso de representantes do Estado, dos diretores de escola e de organizações sociais ligadas a sociedade civil, estes afirmam que a escola é democrática. Saviani (2007) nos possibilita algumas reflexões sobre essa questão, pois segundo esse autor, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola teve articulada com a construção de uma ordem democrática²⁸.

Mas na realidade concreta o que é essa democracia na escola? Esta democracia está associada a democracia representativa burguesa dos partidos políticos, pois estes ao chegarem ao poder irão governar de acordo com a ordem democrática do Estado que é a democracia representativa, ou seja, ocorre um período onde os indivíduos participam do processo eleitoral para eleger seus “*representantes*”. Esse processo passou a ser instituído nas escolas, onde professores, comunidade e alunos votam para eleger diretores e diretoras a partir do voto, para tanto as escolas passam então a ter uma gestão democrática, onde todos os integrantes participam de forma indireta da gestão escolar.

Por outro lado, nem todos conseguem se dedicar em participar e poder colaborar com as atividades tanto de seus filhos e filhas como também das ações da escola como uma instituição social formadora de saber formal. Nessa relação entre sociedade, escola, indivíduo e Estado, é formada toda uma forma de organização que vai interferir diretamente nas relações sociais no interior do espaço da instituição escolar, pois de alguma forma, esse modelo limita as ações tanto da escola como dos seus integrantes. A democracia da forma que se apresenta para a sociedade e escola é limitadora no sentido de apenas estabelecer a escolha pelo voto e reproduzir a democracia representativa burguesa, mas que de fato não resolve grande parte dos problemas enfrentados pelos alunos, suas famílias e pela própria escola


²⁸ No Brasil a democracia historicamente demonstra períodos de instabilidades, onde se alteram entre governos de cunho ditatorial e a partir de 1988 com a Constituição foi realizado eleições para os mais variados cargos, mas que de fato, demonstram uma democracia contraditória e limitada em termos de participação política e até mesmo de direitos sociais e civis. É preciso ir além dessa forma de organização do Estado e a democracia representativa. Cito aqui dois estudos críticos sobre essa questão: SOUZA, Erisvaldo. *Partidos políticos, intelectuais e conselhos operários* (2018) que realiza uma crítica a democracia burguesa e desenvolve reflexões sobre os conselhos operários. Outro texto que realiza uma investigação crítica sobre a democracia representativa é: *Estado, democracia e cidadania as armadilhas do Capitalismo* (2018) do mesmo autor.



A partir desse modelo de organização é instituído uma forma de gestão burocrática, que tem por base a relação entre aqueles que dirigem a escola, ou seja, os burocratas e aqueles que são dirigidos, neste caso alunos e professores, que muitas vezes acham que tem uma autonomia, mas essa é relativa e muitas vezes nesse modelo de organização seu trabalho fica limitado a preencher fichas, diários, reuniões e demais questões burocráticas que controlam cada vez mais o trabalho e as atividades intelectuais relacionadas aos alunos. No que se refere aos alunos, esses são obrigados a cumprir certas regras, normas, ainda são vigiados e punidos no ambiente da instituição escolar, muitas vezes sem um diálogo, sendo até mesmo contraditória essas ações, pois no modelo de gestão democrática, os atores devem ser ouvidos e participar ativamente da vida escolar, mas deve ser de acordo com a burocracia escolar, pois essa visa estabelecer determinadas relações sociais a partir de um forte controle das ações dos indivíduos no interior da escola.

A escola é uma instituição com certa complexidade, bem como a organização da sociedade que precisa atender demandas de parte da sociedade que necessita de serviços públicos e a formação escolar em uma instituição pública é uma dessas. Neste sentido, instituições como o Estado devem cumprir determinadas funções sociais no que se refere à educação e a escola. Segundo Lima (2008) entre o Estado e o ator, entre o sistema educativo globalmente considerado e a sala de aula, passamos a observar ações e contextos organizacionais concretos que, seguramente, interagem e se cruzam com aqueles elementos, podendo assim ser à organização-escola não apenas centralidade em termos de estudo, mas também o seu caráter complexo, a heterogeneidade e diversidade que a marcam profundamente, mesmo quando as orientações político-normativas e certas perspectivas teóricas se encarregam de as invisibilizar ou diluir.

Assim, marcam as relações escolares além da sua complexidade, sua heterogeneidade e diversidade. Nos estudos sobre a escola, esses elementos deveriam estar presentes, mas nem sempre aparecem, pois, os estudiosos acabam analisando a escola fora de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. As relações escolares na sua base devem ser analisadas a partir das ações dos próprios indivíduos que integram essa instituição, mas principalmente na sua relação com a sociedade, pois antes de ir para a escola, alunos, professores e demais integrantes pertencem ao conjunto dessas relações sociais que é a sociedade. Então, é preciso pensar todas essas relações a partir de uma totalidade social, não fragmentando ou separando das demais formas de relações sociais.



Outro elemento importante nas relações escolares é a autonomia dos indivíduos que integram a escola, como é o caso de professores e alunos, pois para que estes possam realizar seu trabalho, precisam de alguma forma de autonomia. Assim, na perspectiva de Lima (2000) a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões individuais e coletivas, dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação e que são a escola.


Temos então, uma perspectiva mais ampla que se refere a autonomia, mas que é distinta, geralmente a escola na sua relação com os seus integrantes, vai limitar essa autonomia, mesmo sendo uma escola de gestão democrática e inserida em um modelo de sociedade e Estado também democráticos. Essa democracia é meramente representativa e não diz respeito as ações autônomas dos indivíduos que integram a escola como uma instituição democrática. É preciso uma luta cotidiana para que possamos não somente pensar, mas buscar concretizar as práticas autônomas de professores e alunos no âmbito da instituição escolar.

Ainda assim, temos um longo caminho para uma autonomia²⁹ efetiva e real. Entretanto, a escola em termos de sua gestão e administração, tem um modelo de “*governança*” como bem aponta Lima (2000), pois o autor vai afirmar que esse termo significa condução, direção, ação ou efeito de governar. Embora seja apresentada em vários dicionários como sinônimo de administração e de governo, entendo destacar a ideia de processo, exercício e ação de governar, mais do que os sentidos de instituição ou de aparelho político-administrativo, ou ainda estruturas, órgãos e poderes formais de governo.

Como apontamos em outro momento, esse modelo na qual o autor chama de governança é baseado na forma de democracia representativa que ele chama de democracia radical³⁰. De

²⁹ Outro autor que trabalha a questão da autonomia é Pierre Bourdieu em sua obra *A Economia das trocas simbólicas* no seu capítulo sobre os sistemas de ensino (2005). Em outra obra escrita com Passeron, onde trabalham a questão da reprodução na educação, Bourdieu e Passeron (2011) também apontam questões importantes sobre essa temática.

³⁰ Esse termo é utilizado por Paulo Freire uma das referências no Brasil e no mundo para definir a democracia radical que seria a participação de todos na gestão e organização da escola em busca de uma autonomia e na transformação da escola no sentido da participação de todos. A democracia radical não propõe uma mudança



certa forma, esse modelo vai historicamente se opor a outros modelos que foram instituídos no Brasil ao longo de governos autoritários (ditadura militar) e que com a democracia, agora todos têm condições de participar da vida, da gestão e da governança da escola. Entretanto, esse modelo de democracia radical, não vai romper com o modelo de gestão e organização burocrática da escola que visa na concepção de Bourdieu e Passeron (2011) reproduzir a sociedade capitalista em suas relações sociais.


Seria então necessário conhecer a escola para romper com esse modelo de gestão e organização? Inicialmente sim, mas associadas a outras práticas sociais, políticas e intelectuais no sentido de realizar a contestação dessas relações sociais de imposição e que limita as ações de professores e alunos. Por isso, a preocupação da escola em realizar a inculcação e reprodução de determinados valores existente nesse modelo de sociedade, pois não basta somente entender como acontece as relações sociais no interior da sociedade capitalista, é preciso ir além delas.

Segundo Mello (1993) conhecer é, nesse sentido, dar um passo fundamental na direção da liberdade de pensar, do livre exercício da crítica, do abandono de noções mágicas ou supersticiosas sobre o mundo e as pessoas. Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da mentira, da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico.

Na realidade concreta, é preciso avançar e de fato realizar a contestação crítica destas questões, mas a escola como uma instituição que visa a formação dos indivíduos a partir de um saber acabam reproduzindo um modelo de sociedade na qual grande parte das crianças e jovens são excluídas do processo de inserção social na escola e quando são inseridos, esse processo de formação social, escolar, intelectual, de saber (conhecer) é limitado. Por outro lado, grande parte desses alunos não conseguem se desenvolver e agir no sentido da busca de sua autonomia intelectual e política. Ainda assim, o saber é poder³¹ para a classe dominante que utiliza de forma sistemática na defesa dos seus interesses. As classes sociais subalternas, devem também produzir seu saber em oposição ao saber da classe dominante, ao mesmo tempo demonstrar

brusca no sentido da escola buscar um outro modelo de organização, mas a ampliação da participação de todos no espaço da instituição escolar.

³¹ Um estudo crítico sobre essa relação, podemos encontrar em Tragtenberg (2004), onde o autor trabalha a questão do saber associado ao poder da classe dominante e ao mesmo tempo demonstra as ações dos intelectuais no sentido da produção desse saber para legitimar determinadas práticas desta classe social.



suas verdades, fugindo das fantasias e ilusões produzidas no interior da sociedade capitalista, que visa de fato, inverter a realidade das classes exploradas.

Não temos diretamente uma prática demagógica no âmbito da escola, mas algumas vezes políticos profissionais ou grupos políticos, buscam fazer uso da instituição escolar para acumular capital político em períodos eleitorais. A gestão, a organização democrática da escola, não deve aceitar essa imposição, pois agora a escola também está na obrigação de buscar sua autonomia diante dessas ações demagógicas dos representantes políticos dos partidos, pois esses na busca pelo poder ou na manutenção deste, não irão se limitar na busca dos seus interesses.


A escola como organização complexa, tem na sua base e no seu modelo de organização e gestão a gestão democrática, a governança ou a democracia radical. Assim, é preciso entender as relações no interior da escola. Esse modelo é até certo ponto limitador das ações de professores e alunos, pois existe uma forma de controle tanto por parte do Estado ou de governos, mas também internamente, pois esse modelo de gestão escolar é uma reprodução da democracia representativa dos partidos políticos existentes na sociedade capitalista.

No próximo item deste trabalho, desenvolveremos algumas reflexões importantes sobre a questão da burocracia no âmbito da instituição escolar, mas também perceber como essa se manifesta nas ações de diretores, professores e alunos, bem como na própria comunidade escolar que também vive o cotidiano da escola.

ESCOLA E BUROCRACIA

Na primeira parte deste artigo, realizamos apontamentos importantes sobre a escola, sua forma de organização e gestão na contemporaneidade. Pode-se dizer que a gestão democrática está presente na escola, para muitos um ponto positivo, pois a escola passou a ser democrática, tendo uma gestão racionalizada, com a participação de todos e a comunidade inserida no âmbito das relações escolares. Seria então a forma ideal para organizar e gerir a escola? A burocracia como forma de organização é um limitador? Na primeira parte já apontamos que sim e agora temos a oportunidade de refletir um pouco mais sobre esse fenômeno, pois a burocracia está presente nas relações sociais no âmbito da sociedade capitalista, tanto nas organizações sociais (empresas privadas) como nas instituições como o Estado e a escola.

Entretanto, é importante dizer que essa burocratização é um fenômeno histórico que vai sendo gestado a partir das ações de indivíduos pertencentes as instituições sociais como o Estado. Na sociedade moderna o Estado é o principal regulador da vida em sociedade, mas



obviamente que outras instituições auxiliam nessa regulação, como é o caso da polícia, exército, escola etc. A partir de sua forma de organização, o Estado vai inserindo um conjunto de normas, regras e leis, que a sociedade tem que cumprir, caso contrário aquele indivíduo é punido, fato este que ocorre também no espaço de organização da escola como uma instituição, ou seja, esta também impõe limites nas ações dos indivíduos que integram seu ambiente.


Desse modo, é preciso compreender de forma pontual algumas questões relacionadas ao Estado. Para isso Max Weber (2004) vem contribuir com reflexões sobre esta instituição. Assim, ele aponta:

A característica formal do Estado atual é a existência de uma ordem administrativa e jurídica que pode ser modificada por meio de estatutos pela qual se orienta o funcionamento da ação associativa realizada pelo quadro administrativo (também regulado através do estatuto) e que pretende vigência não apenas para os membros da associação – os quais pertencem a esta essencialmente por nascimento – senão, também, de maneira abrangente, para toda ação que se realize no território dominado (portanto, à maneira da instituição territorial (WEBER, 2004, p. 35).

Para Max Weber, o Estado no qual está se referindo, é a sua forma de organização no sentido moderno³² do termo, pois é com este que vai se desenvolver novas práticas de gestão, organização e conseqüentemente a ampliação das formas de burocratização, tanto das instituições como das organizações sociais (empresas privadas). Desta maneira, a burocracia como organização e gestão vai se desenvolvendo historicamente. Essa ordem administrativa na qual o autor se refere, diz respeito ao modelo formal de burocracia que vai sendo instituído no âmbito do Estado e de um ordenamento jurídico cuja função é regular as relações sociais no âmbito do sistema judiciário.

Toda instituição e organização social moderna, tem na sua base um regulamento ou estatuto que serve para sua sustentação burocrática e legitimar suas ações no âmbito da sociedade e do Estado. Isto porque, quanto mais a sociedade se desenvolve, mais ocorre uma necessidade de legitimidade das práticas tanto do Estado como das organizações sociais. Outro ponto importante no que diz respeito ao funcionamento do Estado e demais instituições é a necessidade de indivíduos com formação técnica, acadêmica, intelectual para atender as demandas destas, pois esse corpo administrativo para ser gestado, deve existir um grupo de pessoas para fazer que este possa funcionar de forma coerente com as suas funções sociais.

³² Segundo Weber (2004) é recomendável definir o conceito de Estado em correspondência com seu tipo moderno, uma vez que este, em seu pleno desenvolvimento, é inteiramente moderno.




Segundo Weber (2004) para atingir racionalidade plena, é necessária, em ambos os casos, uma qualificação profissional. Normalmente, portanto, só estão qualificados a participação no quadro administrativo de uma associação os que podem comprovar uma especialização profissional, e só estes podem ser aceitos como funcionários. Os “funcionários” constituem tipicamente o quadro administrativo de associações racionais, sejam estas políticas, hierocráticas, econômicas (especialmente capitalistas) ou outras.

Por meio da burocracia racionalizada, esse corpo técnico de profissionais, cumprem uma função fundamental no funcionamento do Estado, das organizações sociais (empresas privadas) na relação com a sociedade civil. Mas para desenvolver essas atividades, esses precisam comprovar uma formação especializada para assumir certas funções no corpo burocrático dessas instituições ou organizações. Esse modelo de instituições é tipicamente gestado com a origem e formação da sociedade moderna (capitalista). No entanto, existem contradições nesse modelo no qual estamos nos referindo, principalmente na contemporaneidade quando falamos do tipo e qualidade dos serviços prestados, onde toda essa burocracia acaba sendo um empecilho em vez de ser a solução de problemas de ordem social e política.

Essas instituições se desenvolvem e ampliam cada vez mais suas ações burocráticas e novas também irão surgir e atingir os mais variados espaços da sociedade, do Estado e demais instituições sociais na contemporaneidade. Na análise de Weber (1971) o aparato burocrático estatal, e o *homo politicus* racional integrado no Estado, administram as questões, inclusive a punição do mal, quando realizam transações no sentido mais ideal, segundo as regras racionais da ordem estatal. Todo Estado no sentido que é analisado por Max Weber tem seu modelo de gerir e administrar, no caso moderno, a tendência é um processo de racionalização e burocratização desta instituição a partir dos indivíduos que atuam para gerir as coisas do Estado. Essa ordem ou regras racionais, tem por base a burocracia que visa a legitimidade das ações dos integrantes e das próprias instituições.

Essa perspectiva apontada de racionalização, burocratização da sociedade do Estado e demais instituições, irão chegar na escola. Fruto do desenvolvimento destas práticas sociais e políticas no interior do Estado, das mudanças que historicamente aconteceram no âmbito da modernidade, do próprio Estado. Temos então, a democracia representativa que vai ser uma das formas que o Estado encontra para legitimar sua forma de organização na relação com a sociedade civil e a escola não fica de fora desse conjunto de ações por parte das instituições.




Por isso, Carnoy (1984) afirma que qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Isso vai depender do ponto de partida e perspectiva na qual essa análise vai partir, mas também do próprio posicionamento teórico ou político do pesquisador que vai realizar a pesquisa para poder revelar aspectos de como o Estado atua para gerir, organizar e financiar a educação.

Geralmente ocorre uma preocupação do Estado em querer o tempo todo legitimar suas práticas (dominação, reprodução de ideologias, repressão, violência etc.), fato que ocorre também na escola, que passou a ser uma das instituições legitimadoras não só da burocracia e da burocratização das relações escolares, mas também de sua ideologia como forma de limitar as ações de professores e alunos. Assim, podemos trazer algumas informações interessantes para nossa reflexão:

A escola, então, não é somente um aparelho ideológico, mas também repressivo. E esta é a chave para a compreensão de seu funcionamento: não é suficiente dizer que a escola inculca a ideologia dominante nos alunos; a instituição, como tal, tem funções repressivas: pela lei, ela pode forçar os estudantes nas aulas; em outras palavras, ela pode mantê-los fisicamente constrangidos para serem expostos ao treino ideológico que escolhe e faz isso em cooperação com os aparelhos repressivos do Estado (CARNOY, 1984, p. 47).

Todo esse conjunto de ações por parte da escola em relação aos seus alunos, só é possível através de todo um aparato de organização burocrática no sentido de sua legitimidade. A escola e o Estado irão fazer o discurso de inserção social, de formação escolar, mas tendo por base essa dupla função da escola, que visa também o controle ideológico e repressivo dos indivíduos. Isso porque ocorre no interior desta instituição contradições e conflitos, onde muitos indivíduos não se adaptam ao modelo de organização burocrático da escola. Assim, os alunos são submetidos as mais variadas formas de controle, desde o controle de horários, exames, provas, regulamentos que tem como objetivo estabelecer limitações sobre suas ações no âmbito da instituição escolar.

Nas reflexões de Carnoy (1984) este afirma que quando o capitalismo se altera, o papel da escola também sofre modificações. Além disso, a escola não atua de maneira perfeita na construção da reprodução – como um aparelho do Estado, ela também é marcada por contradições e conflitos. Entretanto, é importante entender que são nesses espaços que as classes exploradas podem agir e realizar uma transformação social mais radical das relações sociais, pois o capitalismo se altera no sentido de se readaptar a uma nova realidade e para as classes exploradas essa mudança é para atender as demandas da classe dominante. Esses




conflitos estão presentes em toda a sociedade e a escola é um espaço também de contradições, podendo ou não ser um ambiente de reprodução das relações sócias capitalistas ou não.

Assim, passamos para entender questões importantes do fenômeno da burocracia no interior da escola, apesar que esse se reflete em toda sociedade, pois a escola não é uma ilha em relação a sociedade. Essas relações sociais intermediadas pela burocracia enquanto forma de organização estão cada vez mais presentes no interior da sociedade e das instituições, inclusive na escola. No que diz respeito a burocracia, Tragtenberg (2006) afirma que a burocracia protege uma generalidade imaginária de interesses particulares. As finalidades desta se transforma em finalidades do Estado. A burocracia é sinônimo de toda casta ou classe social. A autoridade é a sua ciência e a idolatria da autoridade, seu sentimento mais profundo.

Esses interesses particulares estão presentes nas relações burocráticas, pois a autoridade constituída pela burocracia vai realizar o discurso afirmando ser da coletividade e sendo que na verdade, representa os interesses de um grupo menor ou até mesmo de uma classe social que visa ampliar suas formas de dominação no âmbito da sociedade e do Estado. A autoridade constituída burocraticamente fala em nome da burocracia estatal e pode representar indiretamente um partido político, mas na prática seu discurso é para legitimar as ações muitas vezes ideológica para atender as necessidades e interesses da classe dominante.

Segundo Tragtenberg (2006) a mesma sociedade que criara a burocracia como dominação, que separara o trabalho físico do intelectual, que condenara o operário ao idiotismo da profissão, a agente passivo do processo produtivo, produz o oposto. De fato, existe essa separação, pois na divisão social do trabalho, ocorre essa distinção entre o trabalho manual/braçal e o trabalho intelectual, onde a escola ideologicamente é reprodutora dessas relações. Geralmente a escola busca inculcar na cabeça dos alunos que esses precisam de uma formação escolar/profissional para poder conseguir um trabalho, para tanto esse indivíduo precisa de uma formação escolar e depois profissional. O grande problema que a escola no Brasil vai trabalhando a formação para o trabalho, onde muitas vezes os alunos só têm uma formação escolar básica e logo depois já é inserido no mercado de trabalho, sem falar naqueles que nem conseguem um posto de trabalho.

Seguindo essa perspectiva da escola e da formação profissional, Tragtenberg (2004) aponta que nesse modelo de sociedade se constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas. Geralmente o sistema de ensino brasileiro atual deixa de forma evidente quais seus objetivos, que é a formação para o trabalho, acompanhado de




escolarização. Sendo assim, os alunos e professores não tem controle do seu trabalho, estes acabam reproduzindo determinadas relações no âmbito da escola.

Mas por outro lado, segundo Tragtenberg (2004) uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quando à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranoica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “*interpreta*” esse evento como responsabilidade do educando. Na realidade concreta, é uma relação conflituosa e contraditória, pois esta não consegue possibilitar aos alunos essa formação que visa a atender determinadas demandas, pois a escola pública nessa perspectiva de gestão democrática demonstra seus limites.

A qualidade na educação que tanto é prometida pelos governos é na verdade um discurso que na prática não percebemos essa qualidade e a escola demonstra cada vez mais que está desatualizada, mesmo pregando uma formação escolar para o trabalho isso não acontece de forma coerente. A escola precisa ir além da organização burocrática e da chamada gestão democrática, pois a democracia representativa não atua diretamente nos interesses das classes subalternas e sim na defesa dos interesses da classe dominante.

Por isso, é necessário criar outras possibilidades de ir além da escola burocrática, da democracia representativa e burguesa, pois essa reprodução das relações sociais na sociedade capitalista que visa não a superação, mas a ampliação das práticas de domínio desta em relação as classes sociais subalternas. Neste sentido, seguindo as ideias de Tragtenberg (2004) a alternativa é a criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários no meio universitário e escolar, que se oponham à esclerose burocrática das instituições. Portanto, o caminho a ser seguindo na perspectiva deste autor é a autogestão pedagógica, que teria o mérito de devolver à universidade e a escola um sentido de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa motivação participativa e não no decorar determinados “*clichês*”, repetidos em provas que nada provam, nos exames que nada examinam. Por sua vez, concluímos que a escola e sua forma de organização complexa, sua gestão democrática que visa a defesa da democracia representativa deve ser contestada no sentido da autogestão pedagógica, para tanto é preciso a organização daqueles que não concordam e estão insatisfeitos com as práticas da gestão democrática da escola, na prática não tem nada de democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao realizar uma análise sobre a escola, não devemos fazer meramente descrições sobre seu cotidiano ou simples relações sociais que acontecem nesse espaço, mas sim, buscar compreender de forma mais ampla e totalizante o conjunto de relações sociais que existem dentro desta instituição, bem como entender a complexidade que é a gestão e a organização escolar, pois não basta falar em democracia no interior da escola. Alunos, professores, muitas vezes não concordam com esse modelo de organização, mas não se organizam para realizar uma contestação mais organizada.

Por meio da gestão democrática os governos vão estabelecendo formas de controle de professores e alunos que em alguns momentos não percebem. O controle no trabalho de professores e alunos é bem claro, onde esses não podem realizar atividades com certa autonomia, mas seguir regulamentos e currículos que já chegam prontos e que limitam cada vez mais o trabalho de professores e alunos. Ao longo desse artigo, foi possível perceber com as práticas da escola, de sua gestão e administração são contraditórias, pois visam a democracia representativa, mas na prática isso não acontece, pois acabam submetendo professores e alunos a um forte controle burocrático, principalmente no que diz respeito a sua autonomia para realizar suas atividades, pois nem sempre os professores podem fazer o que de fato organizaram enquanto atividades.

A todo instante, professores e alunos são obrigados a cumprir regulamentos, normas e regras internas que são previstas no regulamento burocrático da escola, assim, o diretor ou diretora acabam cumprindo uma função técnica na burocracia do que de um indivíduo que vai ou está gerindo uma instituição escolar, que deveria estar preocupada com a formação escolar e intelectual de seus alunos e apoiar os professores no sentido de melhorar a qualidade da formação dos mesmos, mas não é isso que acontece no cotidiano da escola.

Desse modo, percebemos também que a formação de uma gestão democrática tem por base uma forma de organização burocrática na qual é proposta pelos governos com o discurso de que estão inserindo a democracia representativa no âmbito das instituições escolares, onde agora todos podem participar e se sentirem responsáveis pela educação e que podem agir de forma a decidir o futuro da escola e de seus filhos. Por outro lado, falta recursos, até mesmo para o funcionamento da escola em termos de gestão burocrática, muitas vezes ocorre uma forte contestação por parte dos alunos, por conta da escola estar mais preocupada em controlar a vida cotidiana do aluno na escola do que uma real preocupação com a sua formação escolar e intelectual.

Percebemos também que é preciso ir além das relações sociais baseadas na organização burocrática no interior das instituições escolares e lutar pela autogestão pedagógica que seria a luta cotidiana de professores e alunos no sentido da busca de sua autonomia e a transformação radical dessas relações sociais, não somente no âmbito da escola, mas no conjunto da sociedade, para tanto a luta é cotidiana e ampla, de todas as classes sociais exploradas e subalternizadas pelo capital e seus representantes.

REFERÊNCIAS

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: Base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo, Editora Cortez, 1984.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

LIMA, Licínio Carlos. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

MELLO, Guiomar de. **Social democracia e educação**. São Paulo, Editora Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Editora Autores Associados, 2007.

SOUZA, Erisvaldo. **Partidos políticos, intelectuais e conselhos operários**. Pará de Minas, Virtual Books, 2018.

SOUZA, Erisvaldo. **Estado, democracia e cidadania as armadilhas do capitalismo**. In: MAIA, Lucas, MARQUES, Edmilson (orgs) **Nildo Viana: Dialética e contemporaneidade**. Lisboa, 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo, Editora da Unesp, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília e São Paulo, Imprensa oficial e Editora da UnB, 2004.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

História da Educação:

Aportes teóricos em interlocução

Diogo Luiz Lima Augusto
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

História da Educação:

Aportes teóricos em interlocução

Diogo Luiz Lima Augusto
Roger Goulart Mello
Organizadores



2021