

ISSN 2358-4319 (online)



**educação e  
emancipação**

v.13, n.1, jan./abr. 2020

# **Revista Educação e Emancipação**

Centro de Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020

# Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

### Reitor

Natalino Salgado Filho

**Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização**  
Allan Kardec Duailibe Barros Filho

### Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

### Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

### Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

### Comitê Editorial Executivo:

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

### Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal  
Ana Maria Iorio Dias - UFF

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada -  
Espanha

Antônio Joaquim Severino - USP

Antônio Cabral Neto - UFRN

Betânia Leite Ramalho - UFRN

Célia Frazão Soares Linhares - UFF

Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá  
Enéas Arraes Neto - UFC

Francisca das Chagas Silva Lima -UFMA

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México

Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno - USP

Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal

Marcelo Parreira do Amaral – Westfälische Wilhelms -

Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft  
- Alemanha

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecilia Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra -  
Portugal

Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de  
Coimbra - Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Maria Salete Barboza de Farias - UFPB

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFF

### Revisão de Linguagem

Ana Kennya Félix Ribeiro de Souza

Jonilson Costa Correia

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

### Revisão de Normalização

Weltiene Sirllei Nogueira Santos

Lia Margarida Coelho Ferreira

### Editoração Eletrônica

Matheus Soares Silva

### Capa

Leandro Barroso Dias

### Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (*on line*), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

### Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado

CEP 65.080-805 – São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br  
e/ou revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

### Indexadores e Base de Dados

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior e  
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817>

Latindex - [http://www.latindex.unam.mx/latindex/  
ficha?folio=24521](http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521)

DOAJ - Directory of Open Access Journals

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento  
Científico

### Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração  
de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal  
do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.13, n.1 jan./abr. 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-  
2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Gradua-  
ção em Educação.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal  
do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação  
em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catalogação da publicação na Fonte da Biblioteca Central  
da Universidade Federal do Maranhão

# Sumário

**Editorial** ..... 9

## Artigos

**Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo:**  
mediação e mediadores ..... 13

Pedro Demo

Renan Antônio da Silva

**Práxis e palavra:** diálogo entre Freire e Kosik ..... 39

Ivo Dickmann

Jean Marcos Pereira

**Análise da produção do conhecimento sobre a prática docente** ..... 56

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Solange Martins Oliveira Magalhães

**A educação popular entre a modernidade e a pós-modernidade** ..... 82

Mauricio Mogilka

**Movimentos indígenas e o espaço universitário:** alternativas ao protagonismo indígena na Amazônia Brasileira ..... 99

Fernando Roque Fernandes

**Chamada para a inclusão da educação para a diversidade por meio das culturas-línguas no Ensino Fundamental I da escola pública** ..... 123

Éric Charles Brun

**Educação e Emancipação:** justiça social e cognitiva ..... 144

Débora Ribeiro

**Gestão escolar humanizadora:** possibilidades na promoção da educação em direitos humanos ..... 163

Ane Patrícia Viana José de Mira

Vivian Cristina Alves de Carvalho

<b>Produção de Vida e Processos de Criação no Trabalho Docente</b> .....	183
Daniele Amaral de Sá	
<b>O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-SAÚDE) sob a ótica dos preceptores</b> .....	202
Vivian Breglia Rosa Vieira Elisabete de Oliveira Carla Joana Guerini	
<b>O cortiço em três versões: adaptações literárias em sala de aula</b> ..	221
Ravena Brazil Vinter	
<b>Influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da comunidade quilombola Salinas</b> .....	245
Neilany Araújo de Sousa Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva	
<b>Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE</b> .....	265
Joana Elisa Röwer Annie Ribeiro Madeira	
<b>Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual</b> .....	288
Edeil Reis do Espírito Santo Osvaldo Barreto Oliveira Júnior	
<b>Universidade e educação emancipatória: algumas hipóteses</b> ...	314
Alex Sander da Silva	
<b>Normas para Publicação</b> .....	332

# Contents

**Editorial** ..... 9

## Articles

**Conflicts in school institutions in the state of São Paulo:**

mediation and mediators..... 13

Pedro Demo

Renan Antônio da Silva

**Praxis and word:** dialogue between Freire and Kosik.....39

Ivo Dickmann

Jean Marcos Pereira

**Analysis of knowledge production about teaching practice** .....56

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Solange Martins Oliveira Magalhães

**Popular education between modernity and post-modernity** .....82

Mauricio Mogilka

**Indigenous movements and the university space:**

alternatives to indigenous protagonism in the Brazilian Amazon....99

Fernando Roque Fernandes

**Call for inclusion of education for diversity through cultures-language in elementary education of public school** ..... 123

Éric Charles Brun

**Education and Emancipation:** social and cognitive justice..... 144

Débora Ribeiro

**Humanizing school management:** possibilities in promoting education in human rights ..... 163

Ane Patrícia Viana José de Mira

Vivian Cristina Alves de Carvalho

<b>Life Production and Creation Processes in the Teachers Work</b> .....	183
Daniele Amaral de Sá	
<b>The Program of Education through Work for Health (PET-HEALTH) from the perspective of the preceptors</b> .....	202
Vivian Breglia Rosa Vieira	
Elisabete de Oliveira	
Carla Joana Guerini	
<b>“O cortiço” in three versions: literary adaptations in a classroom</b> .....	221
Ravena Brazil Vinter	
<b>Influence of local culture on the teaching and learning process of the quilombola community Salinas</b> .....	245
Neilany Araújo de Sousa	
Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva	
<b>Ntpps in the curriculum of integral time average education: an analysis from the perception of the teachers of a school in the municipality of Redenção/CE</b> .....	265
Joana Elisa Röwer	
Annie Ribeiro Madeira	
<b>Alphabetical writing system: problematizing a conceptual system</b> .....	288
Edeil Reis do Espírito Santo	
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior	
<b>University and emancipatory education: some hypotheses</b> .....	314
Alex Sander da Silva	
<b>Publication Guidelines</b> .....	332

# Sumario

**Editorial** .....9

## Artículos

### **Conflictos en instituciones escolares en el estado de São**

**Paulo:** mediación y mediadores.....13

Pedro Demo

Renan Antônio da Silva

**Praxis y palabra:** diálogo entre Freire y Kosik.....39

Ivo Dickmann

Jean Marcos Pereira

### **Análisis de la producción de conocimientos sobre la práctica docente**.....56

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Solange Martins Oliveira Magalhães

**Educación popular entre la modernidad y la pos-modernidad** .....82

Mauricio Mogilka

### **Movimientos indígenas y el espacio universitario:**

alternativas al protagonismo indígena en la Amazonia  
brasileña .....99

Fernando Roque Fernandes

### **Llamada para la inclusión de la educación a la diversidad a través de las culturas-lenguas en la Escuela Primaria** ..... 123

Éric Charles Brun

**Educación y Emancipación:** justicia social y cognitiva ..... 144

Débora Ribeiro

**Gestión escolar humanizadora:** posibilidades en la  
promoción de la educación en derechos humanos..... 163

Ane Patrícia Viana José de Mira

Vivian Cristina Alves de Carvalho

<b>Producción de Vida y Procesos de Creación en el Trabajo Docente</b> .....	183
Daniele Amaral de Sá	
<b>El Programa de Educación para el Trabajo para la Salud (PET-SALUD) la perspectiva de preceptores</b> .....	202
Vivian Breglia Rosa Vieira	
Elisabete de Oliveira	
Carla Joana Guerini	
<b>O cortiço en tres versiones: adaptaciones literarias en el aula</b> .....	221
Ravena Brazil Vinter	
<b>Influencia de la cultura local en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunidad de quilombola Salinas</b> .....	245
Neilany Araújo de Sousa	
Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva	
<b>Ntpps en el currículo de la enseñanza medio de tiempo integral: un análisis a partir de la percepción de los profesores de una escuela del municipio de Redención / CE</b> .....	265
Joana Elisa Röwer	
Annie Ribeiro Madeira	
<b>Sistema de escrita alfabética: problematizando un sistema conceptual</b> .....	288
Edeil Reis do Espírito Santo	
Oswaldo Barreto Oliveira Júnior	
<b>Universidad y educación emancipatoria: algunas hipótesis</b> .....	314
Alex Sander da Silva	
<b>Normas para publicación</b> .....	332

## Editorial

A Revista Educação e Emancipação inaugura 2020 com a edição de mais um número com o compromisso político de divulgação de vários artigos científicos na área de conhecimento, no enfrentamento de tempos de crise econômica, social, cultural e educacional, mas, também, com o otimismo da renovação de esperanças no fortalecimento de forças sociais e do poder coletivo em prol das lutas e conquistas de direitos, do processo de democratização e humanização.

A esperança faz parte da natureza humana, do ser no mundo, com o mundo problemático e com os outros, e assim fazemos história, conforme afirmava o grande mestre Paulo Freire (1992; 1996). Na sua análise, a esperança liga o sonho à realidade, portanto nos faz perceber a necessidade de ter esperança na apropriação da ciência e cultura humana como instrumento da ação humana. Não podemos esquecer que o ser humano é histórico e a história é um processo aberto de possibilidades e de luta de superação de um estado de existência para outro qualitativamente superior. Sendo assim, a história faz-se em um processo de conflitos de interesse de classes e/ou grupos sociais pela ação humana nutrida de sonhos e esperanças.

Essa condição humana de natureza histórica precisa enfrentar as imposições deterministas da lógica do capital e da ideologia neoliberal que naturalizam a acumulação de riqueza e a mais-valia, o controle, a redução de políticas sociais e seu financiamento, a exemplo dos discursos conservadores e justificadores dos retrocessos no campo das políticas educacionais bastante fortalecidos em tempos atuais. Portanto, especialmente na conjuntura política brasileira, precisamos cada vez mais resistir, aprender e transformar na prática social.

Resistir à lógica do capital que produz a exploração do trabalho, desigualdades e exclusões sociais, às imposições dominadoras e controladoras dos tomadores de decisões, ao elitismo no acesso e produção das ciências e cultura humana e aos critérios meritocráticos de concessão de privilégios, que não consideram histórias, trajetórias diferenciadas, regionalidade e especificidades locais. Tal resistência

significa romper com a visão de mundo burguesa e atitudes conformistas e subordinadas.

Nesse sentido, torna-se inadiável problematizar os limites legais, os propósitos não declarados subjacentes às práticas institucionalizadas e o processo de culpabilizar as instituições e os sujeitos individuais pelo insucesso de políticas públicas e desigualdades sociais, mediante a apropriação de consciência crítica do movimento da história real, em que concepções de mundo, de ciências e de educação se encontram em conflito. Mas, também, requer escolhas, tomadas de decisão e projeto coletivo.

Assim, cultiva-se a expectativa de transformar as condições materiais, culturais e educacionais por meio da atividade humana, direcionada por utopias compartilhadas de libertação, emancipação, democratização e inclusão social, em um processo de aprendizagem coletiva em diferentes espaços de formação cultural.

A consciência da história brasileira de elitização do acesso à ciência e à formação cultural e da crise política de restrição de direitos educacionais tem mobilizado lutas e iniciativas de sujeitos históricos individuais e institucionais para objetivar um projeto de pós-graduação em educação no estado do Maranhão, de natureza acadêmica, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento científico, especialmente local, regional, nacional, mas aberto também para um processo de internacionalização. Trata-se de uma área de conhecimento de grande relevância para o desenvolvimento humano, mas nem sempre priorizada na disputa pelo financiamento público e nos espaços institucionais. Apesar disso, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) tem se objetivado com seus pesquisadores docentes, pós-graduandos, técnicos administrativos e apoio de setores da Universidade Federal do Maranhão, de instituições de financiamento de pesquisa e pós-graduação (locais e nacionais), secretarias de educação e associações científicas, desde 1995, com o condicionamento das assimetrias locais e regionais. A Revista Educação e Emancipação integra esse projeto coletivo de formação e divulgação científica.

Em 2020, as esperanças e as lutas renovam-se com a implementação do curso de Doutorado em Educação com implicações no aprofundamento da teorização de problemas educacionais, na produção de respostas aos desafios educacionais e na socialização

do conhecimento científico. Além disso, tornam-se visíveis maiores possibilidades de integração da formação pós-graduada e atividade científica com a graduação, educação básica e em espaços nacionais e internacionais. Na concretização desse propósito, a Revista Educação e Emancipação constitui-se em um veículo privilegiado de criação de espaços de intercâmbios de produções locais, regionais, nacional e internacional, ampliando as oportunidades de intercâmbios de conhecimentos científicos e experiências, elevando cada vez mais a sua qualificação e seu sentido social.

Por último, cabe destacar que esse projeto coletivo do PPGE desenvolve-se em uma unidade federada, com demandas crescentes de produções científicas para explicar complexos problemas educacionais e fundamentar políticas públicas, mas, também, a ação governamental sinaliza compromissos no reconhecimento e na garantia de direitos educacionais. Portanto, aproximam-se interesses institucionais de resistência ao desmonte educacional e de produção científica para fundamentar políticas e práticas educacionais no confronto com a lógica excludente do capital, individualismo, competitividade e as assimetrias regionais. Enfim, PPGE e a Revista Educação e Emancipação estão sendo e se fazendo com a interpenetração de sonhos e realidade.

*Lucinete Marques Lima*

*Doutora em Educação*

*Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Maranhão*

## **Referências**

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. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



## **Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo: mediação e mediadores**

Pedro Demo<sup>1</sup>

Renan Antônio da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Os conflitos menos graves devem ser reconhecidos e enfrentados no âmbito escolar, por meio de práticas de mediação e de justiça restaurativa, com o envolvimento e a participação democrática da comunidade escolar. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) criou o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), em 2010, que buscava resolver ou minimizar o problema da violência e dos conflitos nas escolas públicas estaduais. O objetivo central deste trabalho foi o de verificar os dificultadores na implantação deste programa e os impactos negativos *nas e para* as instituições escolares. A metodologia adotada foi a da pesquisa bibliográfica, com o levantamento dos temas pertinentes ao SPEC e das legislações, que serviu de base para descrever e discutir os dificultadores. Observou-se, no entanto, que havia poucos estudos sobre o Sistema de Proteção Escolar e que estavam temporalmente defasados. Desta forma, foi realizada uma investigação atualizada, apontando os problemas em relação ao programa. A partir disto, foram elencadas propostas para que o SPEC fosse repensado pela SEE/SP, a fim de não se tornar mais um fracasso como política pública. Por fim, considerou-se a necessidade de ações formativas e contínuas com os servidores das escolas, principalmente acerca dos temas relacionados à mediação e à justiça restaurativa; de mudanças na legislação, que garantam a permanência de professores mediadores nas escolas; de seleção de profissionais com observação

---

1 Doutor em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha. Pós-doutor pela UCLA/ Los Angeles (1999-2000). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Pesquisador, principalmente sobre a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular. E-mail: lepp@rc.unesp.br

2 Doutor em Educação Escolar -UNESP/Araraquara. Pós-doutor em Ciências Sociais -UNESP/ Marília. Professor na Universidade de Mogi das Cruzes e no Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (UNIS). Pesquisador em diversos institutos. Pesquisador Associado em Projetos na FAPESP. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1171-217X>. E- mail: renansilva@umc.br

de perfil, para liderar o processo de mediação nas escolas; e de avaliação constante deste trabalho nas instituições escolares e do próprio programa.

**Palavras-chave:** Violência escolar. Mediação e mediadores de conflitos. Processo formativo.

**Conflicts in school institutions in the state of São Paulo:** mediation and mediators

## **ABSTRACT**

Less serious conflicts must be recognized and addressed in the school environment through mediation and restorative justice practices, with the democratic involvement and participation of the school community. The São Paulo State Department of Education (SEE / SP) created the School Protection System (SPEC) in 2010, which sought to solve or minimize the problem of violence and conflict in state public schools. The main objective of this work was to verify the difficulties in the implementation of this program and the negative impacts on and for the school institutions. The methodology adopted was the bibliographic research, with the survey of the pertinent topics to the SPEC and the legislations, which served as a basis to describe and discuss the difficulties. However, it was observed that there were few studies on the School Protection System that were temporally out of date. Thus, an updated investigation was conducted, pointing out the problems in relation to the program. From this, proposals were listed for the SPEC to be rethought by SEE / SP, in order not to become a failure as a public policy. Finally, it was considered the need for continuous and formative actions with the school staff, mainly on the themes related to mediation and restorative justice; changes in legislation to ensure that mediating teachers remain in schools; selecting professionals with profile observation to lead the mediation process in schools; and constant evaluation of this work in school institutions and the program itself.

**Keywords:** School violence. Mediation and conflict mediators. Training process.

## **Conflictos en instituciones escolares en el estado de São Paulo: mediación y mediadores**

### **RESUMEN**

Los conflictos menos graves deben ser reconocidos y enfrentados en el ámbito escolar, a través de prácticas de mediación y de justicia restaurativa, con la involucración y la participación democrática de la comunidad escolar. La Secretaría de Estado de Educación de São Paulo (SEE/SP) creó el Sistema de Protección Escolar (SPEC), en 2010, que buscaba resolver o mitigar el problema de la violencia y de los conflictos en las escuelas públicas estaduais. El objetivo central de este trabajo fue el de verificar los impedimentos en la implementación de este programa y los impactos negativos en las y para las instituciones escolares. La metodología adoptada fue la de investigación bibliográfica, con la búsqueda de temas pertinentes al SPEC y de las legislaciones, que sirvió de base para describir y discutir los impedimentos. Se observó, entonces, que había pocos estudios acerca del Sistema de Protección Escolar y que lo habían caducado. De esta forma, fue realizada una investigación actualizada, señalando los problemas relacionados con el programa. Con base en ello, fueron agrupadas propuestas para que el SPEC fuera repensado por la SEE/SP, a fin de no volverse más un fracaso como política pública. Por último, se consideró la necesidad de acciones formativas y continuas con los servidores de las escuelas, principalmente, acerca de los temas relacionados con la mediación y con la justicia restaurativa; de mudanzas en la legislación, que garantizan la permanencia de profesores mediadores en las escuelas; de selección de profesionales con observación de perfil, para liderar el proceso de mediación en las escuelas; y de evaluación constante de este trabajo en las instituciones escolares y del propio programa.

**Palabras clave:** Violencia escolar. Mediación y mediadores de conflictos. Proceso formativo.

### **Introdução**

a questão da violência nas escolas tem sido um tema bastante discutido pela sociedade. Agressões físicas e verbais entre alunos ou entre alunos e professores, *bullying*, chacinas de alunos e funcionários em escolas, porte de arma de fogo ou arma branca, entre outros,

têm sido mostrados pela mídia e circulado na internet e nas redes sociais.

Neste sentido, a SEE/SP implantou, a partir de 2010, o Sistema de Proteção Escolar, com a publicação da Resolução SE 19/2010. Este foi um marco importante, pois assinalava à rede pública estadual que os conflitos escolares menos graves deveriam ser resolvidos, nas escolas, por meio do processo de mediação e das práticas restaurativas, realizado, inicialmente, pela figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Com isto, buscava-se que os alunos, envolvidos nos conflitos, refletissem sobre os atos praticados, levando-os à mudança de consciência e condutas na construção de um ambiente mais tranquilo na escola.

Mas, considerando isto, que entraves se apresentaram na implantação do Sistema de Proteção Escolar e que consequências estes problemas produziram? A partir deste questionamento, esta pesquisa teve o propósito de discutir a implantação do Sistema de Proteção Escolar proposto pela SEE/SP. Mais precisamente, o seu objeto de estudo foi o de apontar e discutir as dificuldades e os impactos negativos na implantação do SPEG.

Assim, foi preciso descrever os processos pertinentes ao SPEG, a fim de detectar os problemas no desenvolvimento deste programa. Para isto, foi necessário identificar os principais elementos que dificultaram a sua implantação e pontuar e analisar as consequências das decisões governamentais, que impactaram negativamente nas escolas públicas estaduais. Para isto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, foram selecionados textos científicos acerca do tema e das legislações.

Desta forma, pretendeu-se contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas e das ações da Secretaria de Estado da Educação quanto ao SPEG. Portanto, foram propostas mudanças no programa, para que a escola tenha a oportunidade de desenvolver e garantir, com mais tranquilidade, o seu maior objetivo e a sua principal função social: a aprendizagem dos alunos.

## **Metodologia**

Particularmente, nos meios acadêmicos, a violência e a mediação de conflitos escolares se tornaram temas de discussão e de pesquisas. Alguns destes estudos serviram de base para o desenvolvimento

deste trabalho. Contudo, há poucos trabalhos publicados especificamente sobre o SPEC e estes ficaram desatualizados devido à questão temporal. Considerando isto, este trabalho buscou contribuir com novas informações e análises a respeito do tema.

De fato, a sociedade sempre exigiu que o poder público atuasse e descobrisse novas formas de lidar com o problema da violência nas escolas. Por isto, foi importante compreender como as decisões tomadas pela SEE/SP, em relação ao Sistema de Proteção, afetaram o cotidiano escolar. Neste contexto, verificou-se como foi implantado este programa, desde a publicação da Resolução SE 19/2010. Desta forma, a partir das legislações, fez-se uma investigação por meio de uma abordagem histórica, considerando os principais atores envolvidos no processo: professor mediador escolar e comunitário e vice-diretores.

Assim, para subsidiar esta pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de descrever os processos pertinentes ao SPEC e que dificultaram o desenvolvimento deste programa. Para Gil (2008, p. 50), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma, foram considerados os conceitos e as definições pertinentes ao tema de pesquisa, apresentados em publicações científicas – artigos e teses de mestrado e de doutorado – e em livros de autores reconhecidos. Foram utilizados, como fontes de pesquisa, além dos livros, os sites acadêmicos, de Universidades e de revistas científicas. Ainda, para Gil (2008, p.50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Neste sentido, foram considerados estudos já realizados acerca do P MEC, do SPEC, da mediação escolar, da justiça restaurativa, da violência e dos conflitos escolares. Também foi elaborado um quadro das publicações e decisões da SEE/SP, no qual se ressaltaram alguns dificultadores na implantação do SPEC. Por fim, para a análise de resultados e para as considerações finais, foram observados os objetivos propostos, a relevância do tema, os estudos produzidos e os problemas abordados.

## **Referencial teórico**

De uma forma geral, a violência escolar se manifesta de diversas formas, na modalidade física, psicológica, verbal, racial, sexual, so-

cial, econômica etc., afetando os alunos e as pessoas que convivem neste ambiente. Segundo Ferro (2013, p. 25):

A escola deveria ser um ambiente seguro, de ensino, porém, em algumas circunstâncias, tornou-se um espaço reprodutor de violências. Nesse sentido, podemos considerar a sociedade como possuidora de violência e a escola está inserida nessa sociedade, reproduzindo essas violências, mesmo em níveis menores.

De fato, as relações na escola podem reproduzir as formas de violência que permeiam a sociedade e o entorno desta instituição. Para combatê-las, as decisões governamentais são tomadas e transformadas em legislações específicas, que afetam o cotidiano escolar de forma positiva ou negativa.

No caso de situações menos graves, caberia à escola, com o apoio da família e da sociedade, buscar e elaborar ações para a resolução dos conflitos e da violência. Dias (2017, p. 30) afirma que “Se a democracia for exercida como integrante da rotina no dia a dia da instituição, existem maiores chances de reflexão e encaminhamentos educativos ante a violência escolar, uma vez que o diálogo há de prevalecer sobre qualquer situação de conflito”. Para Ruotti (2007, p. 215), os conflitos devem ser resolvidos de forma democrática na escola. Neste processo, segundo a autora, na prevenção dos conflitos, é necessário melhorar a convivência na instituição escolar e isto tem que ser feito com responsabilidade e envolvimento da comunidade escolar e por meio de abordagens ou ações relacionadas aos direitos humanos, às regras escolares, à mediação dos conflitos e à aproximação da comunidade com a escola (RUOTTI, 2007, p. 216). Em suma, no enfrentamento da violência, os atores escolares precisam reconhecer e lidar os conflitos como parte do ambiente escolar, responsabilizando-se em resolvê-los ou minimizá-los. Para isto é necessário o envolvimento de todos, viabilizando o diálogo e realizando ações com vistas à prevenção e à mediação, à justiça restaurativa e aos direitos humanos.

Diante da necessidade de resolver os conflitos na escola, alguns sistemas de ensino implantaram políticas públicas que buscaram lidar com o problema a partir de uma perspectiva educacional, restaurativa e, portanto, não punitiva. Para Santana (2011, p. 33), a justiça restaurativa, na resolução dos conflitos escolares, “vem ao encontro da

busca por ações eficazes que favoreçam a prevenção e possibilitem a construção de uma cultura de paz, em que tenham lugar as práticas restaurativas e a restauração das relações sociais, absolutamente relevantes na construção de valores de cidadania”. Mangini e Medrado (2011, p. 5) colocam que a justiça restaurativa permite que as partes em conflito exponham seus sentimentos e interesses, na busca da pacificação. Para estes, é um processo de inovação das relações em que as pessoas resolvem os seus conflitos por meio da mediação e da conciliação. Gomes (2013, p. 44) considera que a justiça restaurativa favorece o diálogo e o ato reflexivo nas situações de conflito.

A justiça restaurativa se aproxima de um dos caminhos a serem desenvolvidos para a melhoria dos direitos humanos, com vistas à instauração de práticas pautadas no diálogo que levem à reflexão das ações, possibilitando um mapa real da trajetória do fato ou da agressão sofrida.

Posto isto, dentro das políticas públicas no combate à violência, as práticas e técnicas restaurativas seriam instrumentos essenciais na mediação dos conflitos nas escolas. Neste sentido, algumas políticas públicas foram criadas e, hoje, precisam ser repensadas. Assim, em 2010, foi instituído o Sistema de Proteção Escolar pela Secretaria de Estado da Educação, com a publicação da Resolução SE 19, “que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar”. Segundo Neves (2013, p. 28 -29), o SPEC sugeriu ações às escolas e aos educadores com o propósito de se trabalhar “na prevenção de um ambiente hostil nos espaços escolares, evitando conflitos, propondo formas de resolução dos mesmos de maneira integrada, imparcial e principalmente onde os envolvidos consigam solucionar satisfatoriamente seus próprios problemas”. No entanto, a Legislação previa que o PMEC seria capacitado para realizar este trabalho, mas ignorou que os demais servidores das instituições escolares também necessitariam de formação em mediação e práticas restaurativas.

A criação do SPEC caracterizava uma ação educacional que confrontava o que, muitas vezes, praticava-se em escolas de forma direta ou disfarçada e excludente: a punição do aluno com suspensões, expulsões e transferências compulsórias. Para a mediação, as escolas contariam, agora, com um profissional, o PMEC:

A iniciativa de instituir uma função específica de um profissional que fosse responsável por mediar conflitos, promover a educação preventiva e restaurativa, estabelecer parcerias entre a instituição escolar, seus sujeitos e a rede de proteção social nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, visando à redução da violência na escola, representa o reconhecimento, pelo poder público, da interferência que a violência causa à ação educativa (CARVALHO, 2013, p. 22).

Desta forma, com a publicação desta Legislação, a instituição de ensino pública estadual poderia contar com docentes para o desenvolvimento de ações de mediação de conflitos escolares e de justiça restaurativa. Scotuzzi (2012, p. 156) afirma que “Os princípios da Justiça Restaurativa parecem ser princípios éticos que deveriam ser inerentes à ação de todo professor e, portanto, também do Professor Mediador”. Neves (2013, p. 29) ressaltou que o “PMEC realizaria o acompanhamento dos alunos na escola, com o apoio dos educadores, para o desenvolvimento de ações protetivas, para a redução dos conflitos e com a utilização da mediação escolar”. Este apoio, no entanto, não se concretizou, pois os servidores não foram esclarecidos ou formados no sentido de compreender a atuação do PMEC ou o próprio programa. Portanto, o que se viu foi que, em geral, o PMEC ficou isolado em suas ações. Para Gomes (2013, p. 43), o PMEC teria “o objetivo de desenvolver ações de mediação de conflitos escolares, auxiliando o gestor escolar na melhoria do clima organizacional da escola, proporcionando a melhoria do ambiente de aprendizagem dos alunos”. Assim, conforme dispôs o artigo 7º da Resolução SE 19/2010, a SEE/SP permitiu que houvesse professor para lidar com os problemas da violência: “para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais [...]”. Mesmo assim, raramente uma escola teria dois PMEC, pois mal havia um para cada unidade, devido às dificuldades que as legislações impunham para o docente tornar-se um mediador.

Assim, foram vinte e quatro horas semanais, distribuídas nos cinco dias da semana e nos diversos períodos escolares, conforme a necessidade da escola, passando, mais tarde, para trinta horas semanais com a publicação da Resolução SE nº 01/2011. Na sequência, a Resolução SE nº 18/2011 modificou para trinta ou vinte e quatro horas semanais. Paralelamente ao pêndulo de aumento ou diminuição da carga horária do PMEC, foi incluído, na Resolução SE nº 01, o horário de

formação do professor mediador de quatro horas quinzenais ou oito mensais. O parágrafo 2º do artigo 2º desta legislação colocava que:

§ 2º - A distribuição da carga horária de trabalho deverá prever a disponibilização de até 4 (quatro) horas quinzenais ou 8 (oito) horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar. (SÃO PAULO, 2011)

A formação do mediador era, a partir de agora, realizada pela Diretoria de Ensino. Gomes (2013, p. 44) afirma que o mediador “deveria ser uma pessoa capacitada para mediar a situação por meio do diálogo, procurando estabelecer não a punição, mas a responsabilização do ato ocorrido”. Para ele, esta capacitação incluía a proposição, pelo PMEC, de novas condutas para os envolvidos no conflito, com a reparação dos danos causados sob a ótica restaurativa. No entanto, na prática, a quantidade de horas previstas para a formação do PMEC nos temas relacionados à mediação e à justiça restaurativa foi insuficiente para se garantir que este profissional realizasse ações, neste sentido, de forma mais satisfatória nas escolas. Gomes (2013, p. 89) coloca, ainda, que o processo formativo deveria ser realizado constantemente com o PMEC e, também, com os profissionais da Educação:

De qualquer forma, seria necessário que a SEESP oferecesse formação continuada de forma permanente para o PMEC, com o foco no desenvolvimento de competências para mediar conflitos por meio da prática do diálogo dando sustentabilidade assim, aos fundamentos identificados no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, no que tange à necessária formação desse profissional, bem como dos demais profissionais envolvidos na gestão dos conflitos escolares.

Desta forma, seria necessário que a própria SEE/SP promovesse capacitações mais contínuas e adequadas com o PMEC e servidores nos temas relacionados ao SPEC, o que pouco acontecia. Houve, no decorrer do SPEC, videoconferências, encontros e cursos promovidos pela SEE/SP, mas que, efetivamente, não tornaram o PMEC especialista em mediação e em técnicas restaurativas, tampouco os demais servidores que atuavam nas escolas, o que deixou muitos PMEC sem o apoio necessário para realizar um trabalho adequado nas escolas.

Com a publicação da Resolução SE nº 7/2012, novamente a carga horária semanal do P MEC foi alterada: correspondente à jornada inicial (dezenove aulas) ou à jornada integral (trinta e duas aulas). Além disto, apesar das Resoluções anteriores já colocarem que o processo seletivo do professor mediador era responsabilidade da Diretoria de Ensino, foi somente nesta Resolução que os critérios de seleção de perfil ficaram explícitos. Para Scotuzzi (2012, p. 121)

Penso que a seleção do Professor Mediador da forma concebida na legislação apresente resultados positivos. Primeiro pelo fato de se tratar de uma função que exige além de competência técnica, características pessoais que atendam ao perfil desejado. Isto elimina a possibilidade de concurso público para esta função e requer um acompanhamento do trabalho docente com vistas à recondução do professor na função ou não, de acordo com a avaliação do seu desempenho.

Gomes e Martins (2016, p. 172) afirmam que, no processo seletivo para P MEC, o docente precisava demonstrar um perfil voltado, principalmente, para a capacidade de dialogar e de escutar, não sendo esta última uma tarefa fácil, e de promover a reflexão dos atores envolvidos no conflito, em que um se coloque no lugar do outro. Além destas habilidades, a Comissão responsável pela seleção de P MEC verificava conhecimentos sobre legislação e nos temas ligados ao SPEC, além de experiências em organizações e instituições. Neste caso, havia, portanto, uma seleção deste profissional por perfil, o que era bastante positivo, apesar dos problemas e dificultadores em relação ao P MEC e ao SPEC.

Em 2016, a publicação da Resolução SE 74 dificultou, ainda mais, o processo de mediação: agora, as escolas só poderiam contar com um P MEC. Segundo o artigo 1º da Resolução SE 74, que alterou o artigo 7º da Resolução SE 19/2010: “Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com 1 (um) docente para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário”. Além desta redução, a legislação colocou que os professores mediadores não poderiam ser reconduzidos para o ano letivo de 2017, o que foi logo revogado pela Resolução SE 2/2017, devido à pressão que se gerou na rede estadual para a manutenção deste profissional. Na verdade, as Resoluções que se seguiram desde 2011 foram restringindo, cada vez mais, a colocação de P MEC nas escolas.

Poderiam exercer a função de PMEC, segundo a Legislação mais atual – a Resolução SE 8/2019: o professor titular de cargo (efetivo); o professor readaptado; e o docente ocupante de função-atividade (categoria F). O docente efetivo e categoria F deveriam passar pelo processo de atribuição de classes e aulas e se tivessem, no máximo, doze aulas atribuídas, poderiam concorrer ao posto de PMEC. Por estar readaptado, este docente, em geral, não se interessava em ser PMEC. Gomes e Martins (2016) afirmam que a Legislação prejudicou a função de mediador. Segundo eles, somente após passar pelo processo de atribuição de classes e aulas, ao docente “é oferecida a “missão” de trabalhar como PMEC, em escolas tidas como mais vulneráveis da rede estadual de ensino de São Paulo.” (GOMES, MARTINS, 2016, p. 171). Portanto, para a SEE/SP, era necessário garantir professor em sala de aula antes de se falar em mediador. Gomes e Martins (2016, p. 172) colocam que o programa do SPEC é importante e que a seleção do docente como PMEC é prioritária em virtude da complexidade de sua função. Ao contrário, a Legislação o colocou como um adendo, o que ocasionou uma quantidade ínfima deste profissional nas escolas.

Em relação às atribuições do PMEC, a Resolução SE 19/2010 já as apontava. Na Resolução SE 01/2011, somente houve pequenas alterações, deixando o texto mais claro:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo; III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos; IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social; V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (SÃO PAULO, 2011)

No período de 2010 a 2017, a função de mediar os conflitos, de desenvolver trabalhos relacionados à justiça restaurativa, de estabelecer relações com os serviços de proteção social, entre outros, era exclusiva do PMEC. Mas, com os entraves postos pela legislação para se ter mais PMEC na Rede Estadual de Ensino, buscou-se outra solução com a publicação da Resolução SE 73/2016, referente ao Programa Escola da

Família (PEF), e, posteriormente, da Resolução SE 2/2017, referente ao SPEC: o Vice-Diretor do PEF também deveria ter, como parte de suas atribuições, a mediação de conflitos escolares.

Em contrapartida, as Resoluções estaduais 73 e 74, de 27 de dezembro de 2016, demonstram a descontinuidade da justiça restaurativa enquanto política pública, não apenas diminuindo o número de P MEC como descaracterizando a função ao atribuir suas prerrogativas a outros membros da equipe gestora, especificamente o vice-diretor do programa Escola da Família. (CARNEIRO, 2017, P. 80)

Com isto, o Vice-Diretor do PEF, além de trabalhar dezesseis horas no final de semana, organizando as atividades *para* e *com* a comunidade e mais vinte e quatro durante a semana, geralmente em trabalhos mais administrativos que pedagógicos, deveria, a partir de agora, também realizar as ações de mediação de conflitos, sem que, muitas vezes, tivesse habilidades para isto. Conforme exposto por Gomes (2013), a mediação de conflitos é um trabalho complexo, pois as relações escolares também são complexas e que, se ela for mal conduzida, pode-se gerar mais violência no ambiente escolar. Ele afirma que:

Muitas vezes, ao se tentar corrigir uma conduta considerada inadequada, pode-se agir por meio de uma ação mais contraditória que a ação inicial – geradora do processo de conflito – passando de adulto responsável pela situação à condição de igualdade aos alunos em formação (GOMES, 2013, p. 47).

Também, com a publicação da Resolução SE 41/2017, alterada pela Resolução SE 08/2018, houve profundas mudanças no SPEC com a implantação do Projeto Mediação Escolar e Comunitária para a construção de uma cultura de paz nas escolas:

Artigo 1º [...] § 2º - Para implementação da cultura de paz, de que trata o caput deste artigo, serão envolvidos todos os servidores, em exercício na escola, que deverão atuar como agentes promotores de desenvolvimento das ações previstas, adotando, em situações de desarmonia, práticas incentivadoras de soluções pacíficas, inclusive quando da atuação docente em salas de aula. (SÃO PAULO, 2017)

Com isto, buscou-se a pretensão de que todos os servidores das escolas se tornassem mediadores de conflitos. A Resolução acrescentou, ainda, outros atores que deveriam liderar e garantir este processo nas escolas:

Artigo 5º - No desenvolvimento das ações de mediação, caberá ao Vice-Diretor de Escola atuar de forma proativa, preventiva e mediadora, deliberando e articulando-se com os demais membros da Equipe Escolar, em especial, com os professores, estudantes e pais ou responsáveis, Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres - APM, na construção de ações e normas de convivência pacífica [...]. (SÃO PAULO, 2017)

Desta forma, como o PMEC cada vez mais agonizava nas escolas, a SEE/SP ampliou o processo de mediação para todos os funcionários da escola, tendo como responsáveis pela implementação destas ações, além dos professores mediadores e dos Vice-Diretores do PEF, os Vice-Diretores de Escola. Também, as ações de mediação para implementação do novo Projeto foram ampliadas, conforme disposto no artigo 4º, cabendo aos responsáveis:

I - atuar de forma proativa, preventiva e mediadora, desenvolvendo, diante de conflitos no cotidiano escolar, práticas colaborativas e restaurativas de cultura de paz; II - promover a inclusão de atitudes fundamentadas por princípios éticos e democráticos; III - articular-se com a equipe escolar na construção de ações preventivas relativas às normas de convivência que envolvem a comunidade escolar; IV - colaborar, com o Conselho de Escola, gestores e demais educadores, na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica; V - assessorar a equipe escolar nas ações pedagógicas relacionadas à cultura de paz; VI - planejar e organizar assembleias escolares sistemáticas para resolução dos conflitos coletivos; VII - desenvolver ações junto ao Grêmios Estudantil; VIII - esclarecer os pais ou responsáveis, sobre o papel da família e sua importância no processo educativo; IX - mapear e estabelecer contato e parceria, em articulação com a equipe escolar e os gestores regionais, com os órgãos integrantes da Rede de Proteção Social e de Direitos, bem como com instituições culturais, sociais, de saúde, educativas e religiosas, cuja atuação abranja a área territorial da unidade escolar, encaminhando

estudantes e/ou pais ou responsáveis, na conformidade da necessidade detectada; X - empenhar-se em sua formação contínua, reconhecendo a importância da auto avaliação e do aprimoramento profissional. (SÃO PAULO, 2017)

Assim, tanto para o P MEC e para o Vice-Diretor houve aumento de atribuições: a articulação e as ações com a equipe gestora, com o Conselho de Escola, com o Grêmio Estudantil, com as Assembleias Escolares e com a Rede de Proteção Social, deixando claro o processo de valorização do protagonismo juvenil e dos princípios democráticos, o que, na verdade, seria bastante positivo. Crispino (2007, p. 23) argumenta que as escolas que dão valor e trabalham com os conflitos estão abertas ao constante diálogo e predispostas à escuta para a tomada de decisões. Para ele, são escolas que permitem que o pensamento seja explicitado, em um processo de aprendizagem por meio da exposição das ideias, com assertividade e eficácia na comunicação. Neste tipo de escola, há a discussão de soluções para os conflitos e que as regras e o que se exige do aluno é falado e discutido. Neves (2013, p. 34) afirma que a escola deveria envolver e preparar a comunidade escolar *na* e *para* a resolução dos conflitos:

Para isso, a Escola deve, porém, preparar sua comunidade para produzir esta cultura pautada no diálogo, na escuta e na pacificação das relações interpessoais, desenvolvendo um contexto de significação congruente com a mediação e de confiança mútua em todas as direções. Nesse contexto, é necessário envolver não só crianças e jovens, como também pais, funcionários, professores e gestores, garantindo que todos devem intervir, ouvir e serem ouvidos, promovendo mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos de forma crítica e criativa, utilizando as emoções na condição e dosagem adequada.

Posto isto, estes elementos pertinentes à mediação e às práticas restaurativas, como a comunicação assertiva, o diálogo, o aprendizado a partir do conflito, o envolvimento dos alunos e da comunidade, seriam determinantes, entre outros, para melhoria do ambiente escolar. Dentro de uma concepção democrática e de valorização do protagonismo juvenil, evidente na Resolução SE 41/2017, um maior envolvimento dos alunos em ações desta natureza deveria produzir a diminuição dos conflitos e da violência nas escolas. Além disto,

Por último, gostaríamos de destacar que a mediação não é parte da vida cotidiana da instituição nem tem, em si própria, função ordinária na cultura do estabelecimento escolar. Do mesmo modo que uma comissão de crise, a mediação está pensada para o conflito, e este é, por definição, passageiro. É preciso ter um cuidado extremo para que a mediação, que pode chegar a fazer parte da cultura escolar, não se desvalorize como estratégia e perca o sentido que tem de intervenção pontual, a serviço de conflitos que não se resolvem espontaneamente. (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 169)

Ficou claro que a mediação de conflitos não é um processo natural nas escolas, mas intencional. Chrispino (2007, p. 22 e 23) diz que a mediação é um procedimento realizado por um mediador imparcial em que as partes envolvidas discutem o problema, desenvolvendo opções e alternativas, a fim de se obter um acordo aceitável para elas. Neves (2013, p. 34) coloca que é preciso mudar as formas de se relacionar e de se comunicar na escola, envolvendo todos neste processo, favorecendo a aquisição de habilidades para que os conflitos sejam bem administrados e resolvidos. Ela discorre, ainda, acerca do trabalho do mediador, que deveria atuar imparcialmente, recompondo as relações por meio da busca de soluções plausíveis, para o atendimento das partes envolvidas no conflito, e na constituição de “uma Educação para a autonomia na resolução de conflitos, evidenciando significativamente seus papéis e suas responsabilidades, buscando a tomada de consciência e a transformação da vida em sociedade” (NEVES, 2013, p. 33). Assim, o mediador levaria os atores envolvidos no conflito a exporem suas necessidades e seus sentimentos e que, conscientes de suas responsabilidades, buscariam propostas e soluções para a resolução do impasse. Neste contexto, não haveria vencedor, pois os envolvidos deveriam terminar o processo com a sensação de que todos ganharam com a mediação (NEVES, 2013, p. 33). Contudo, observe-se que, para conduzir este complexo processo de mediação – envolvimento da comunidade intra e extraescolar, do Grêmio Estudantil e dos colegiados e o desenvolvimento de ações preventivas e mediadores com base à justiça restaurativa - seria necessário que o profissional tivesse uma sólida formação para obter êxito e resultados nesta tarefa. Diante de tudo isto, entendeu-se que a decisão de colocar os servidores para a realização da mediação e implantar ações

pertinentes ao SPEC, sem que houvesse capacitação adequada, foi impensada.

Também, cabe lembrar que para ser P MEC, o docente se inscrevia e passava por um processo seletivo para verificação de perfil. Contudo, a publicação de uma legislação que instituía o Vice-Diretor imediatamente como mediador e líder deste processo nas escolas, trouxe prejuízos, pois ele não teve formação adequada e, ainda, pode não apresentar perfil e pré-disposição para o desenvolvimento deste trabalho. Para Vasconcelos (2008, p. 40), “a prática da mediação de conflitos pressupõe capacitação para lidar com as dinâmicas do conflito e da comunicação. A capacitação em mediação de conflitos inclui, necessariamente, conhecimentos metodológicos de caráter interdisciplinar”. Santana (2011, p. 73) considera que, na implantação de políticas públicas, um dos problemas é a falta de preparo adequado do docente, que “não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais destacamos: assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos”. Portanto, sem capacitação nas habilidades de mediação escolar e de justiça restaurativa, o Vice-Diretor ou qualquer docente poderia conduzir erroneamente o trabalho de mediação e produzir resultados desastrosos, fortalecendo ainda mais o conflito e a violência escolar. De acordo com o disposto no parágrafo 3º, do artigo 7º, da Resolução SE 08/2018, não ficou claro que o Vice-Diretor de Escola ou do PEF e os servidores deveriam passar por formação realizada pela Diretoria de Ensino, só o P MEC:

§ 3º - A Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar organizará, anualmente, pelo menos 5 (cinco) orientações técnicas descentralizadas de formação, planejamento e avaliação, com os Professores Mediadores Escolares e Comunitários- P MECs, em exercício nas respectivas diretorias de ensino, com uma carga horária de, no mínimo, 6 (seis) e, no máximo, 8 (oito) horas de atividades diárias. (SÃO PAULO, 2018)

Neste sentido, Neves (2013) argumenta que o mediador deverá atuar de forma imparcial na mediação do conflito, utilizando-se do diálogo e da escuta, em que as relações sejam recompostas e que as partes envolvidas cheguem a um consenso satisfatório. Chrispino e Chrispino (2002) afirma que a mediação é capaz de reorientar as relações sociais,

a cooperação, a confiança e a solidariedade. Trata-se, portanto, de um modo maduro, técnico e consciente de se resolver o conflito. García Costoya (2005) afirma que, para um projeto de mediação se tornar viável e sustentável, os docentes, em sua maioria, teriam que conhecer e compreender os processos de mediação, adquirindo prática na utilização de técnicas e ferramentas. Certamente que não se pode considerar que qualquer pessoa tenha perfil ou pré-disposição para dialogar, escutar e conduzir as partes envolvidas no conflito na construção de um acordo satisfatório. Desta forma, antes de este acordo ser efetivamente realizado, a mediação apresenta determinadas técnicas que precisam ser estudadas, compreendidas e incorporadas pelo mediador. Assim, se o processo formativo para os PMEC já era deficitário, em razão das poucas reuniões e horas anuais, o problema se tornou mais complexo com a decisão de colocar o Vice-Diretor do PEF e o Vice-Diretor de Escola, por força de legislação, como mediadores de conflitos, sem a mínima noção de determinadas técnicas ou desenvolvimento de habilidades específicas.

Considere, ainda, que o Vice-Diretor do PEF e o Vice-Diretor já tinham uma série de atribuições administrativas e pedagógicas, ficando sobrecarregados com a tarefa de liderar a mediação na escola. Acresce que a Resolução SE 02/2017 impôs que a escola não poderia ter, ao mesmo tempo, um PMEC e um Vice-Diretor do PEF: neste caso, quem deveria sair era o PMEC. Por fim, com a publicação da Resolução SE 3/2019, foi extinta a função de Vice-Diretor do PEF, deixando o trabalho e a liderança da mediação escolar para os Vice-Diretores de Escola e Professores Mediadores Escolares e Comunitários.

## **Análise de resultados**

Esta análise buscou identificar como a Gestão Pública - a SEE/SP - promoveu decisões que dificultaram e impactaram negativamente o desenvolvimento do SPEC nas instituições escolares. Tratou-se de um estudo atualizado deste processo, pertinente ao período de 2010 a 2019. Procedeu-se, portanto, à análise das decisões tomadas, a partir de uma pesquisa bibliográfica e da legislação, dentro de uma perspectiva histórica e descritiva.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram importantes alguns estudos acerca da questão da violência e do conflito. Dias (2017),

Chrispino e Chrispino (2002), Ruotti (2007), e Neves (2013) colocam, de forma complementar, que os conflitos precisam ser reconhecidos, enfrentados e resolvidos no âmbito escolar, por meio do diálogo, envolvendo a comunidade escolar, dentro de um processo democrático. Para a resolução dos conflitos, Santana (2011), Mangini e Medrado (2011) e Gomes (2013) concordam que as práticas restaurativas são instrumentos importantes e necessários para se realizar a mediação escolar de forma mais satisfatória. Quanto à formação dos profissionais da Educação, Neves (2013) propõe que haja formação destes para as mudanças necessárias na escola e que é necessário conhecimento e prática para se resolver os conflitos na escola. Gomes (2013), García Costoya (2005) e Vasconcelos (2008) apontam que, para a mediação escolar, é necessária a capacitação dos profissionais da escola. Portanto, para o enfrentamento dos conflitos na escola, a SEE/SP necessitaria formar continuamente o PMEC, os Vice-Diretores e os profissionais da Educação das escolas em mediação, em práticas restaurativas e nos demais temas relacionados ao SPEC.

Como já referido, a partir da publicação da Resolução SE 19/2010, a SEE/SP instituiu o SPEC e a função de PMEC. Neves (2013) afirma que o SPEC surgiu com esta concepção de prevenção e mediação dos conflitos, pela própria escola, para melhoria do ambiente escolar e Carvalho (2013) coloca que o SPEC foi uma resposta da SEE/SP para o enfrentamento da violência nas escolas. Coube, portanto, ao PMEC liderar e executar este processo nas instituições escolares públicas estaduais. Acontece que, como visto, o PMEC teve formação insuficiente para atuar com mais efetividade nas escolas: mal conhecia as técnicas de justiça restaurativa. Também, Carneiro (2017) alerta para o esvaziamento do programa e da justiça restaurativa, com a diminuição de PMEC e a atribuição da função de mediação ao Vice-Diretor do PEF. O quadro 1 apresenta as legislações pertinentes ao SPEC e ao PMEC e, em negrito, alguns elementos dificultadores na implantação do programa e que provocaram este esvaziamento.

Assim, com a diminuição de PMEC na rede e nas escolas, o Vice-Diretor do PEF e, em seguida, o Vice-Diretor de Escola tornaram-se mediadores, de um momento para o outro, mas não tiveram nem a oportunidade de ter as poucas horas mensais de formação daquele. Além disto, para se tornar Vice-Diretor, o docente era designado nesta função, não dependendo do processo de atribuição de classes e au-

**Quadro 1 - Legislações e, em negrito, os difcultadores na implantação do SPEC na rede pública estadual de ensino.**

Legislação	Ano	processo de Mediação de conflitos escolares	Carga horária de trabalho no cargo ou na função	Sistema de Proteção Escolar	Processo seletivo	Processo Formativo	Processo Avaliativo	Observações
Resolução SE 19	2010	Até 02 PMEC	24h semanais	Institui o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), cria o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) e o ROE - Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares	A ser regulamentado	A ser regulamentado	Não específica	Não é designação; é atribuição de carga horária
Resolução SE 01	2011	Até 02 PMEC	30h semanais		Sim	4h quinzenais ou 8h mensais	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
Resolução SE 18	2011	Até 02 PMEC	24h ou 30h semanais		Sim	4h quinzenais ou 8h mensais	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
Resolução SE 07	2012	Até 02 PMEC	Correspondente à jornada inicial (19 aulas) ou integral (32 aulas)		Sim	4h quinzenais ou 8h mensais	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
Resolução SE 74	2016	01 PMEC	Correspondente à jornada inicial (19 aulas) ou integral (32 aulas)	O PMECC não pode ser reconduzido para o ano letivo de 2017	Sim	4h quinzenais ou 8h mensais	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
Resolução SE 02	2017	01 PMEC	Correspondente à jornada inicial (19 aulas) ou integral (32 aulas)	O PMECC pode ser reconduzido, após avaliação, para o ano letivo de 2017 (revoga a Res. SE 74)	Sim	4h quinzenais ou 8h mensais	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
		Vice-Diretor da Escola da Família	Jornada de 40h semanais	O PMECC que atua em escola com PEF não pode ser reconduzido para 2018	Não	Não específica	Não específica	O Vice-Diretor do PEF é designado - Houve aumento das atribuições
		Todos os servidores públicos da escola		Institui o Programa Mediação Escolar e Comunitária		Não específica	Não específica	
Resolução SE 41	2017	01 PMEC	Correspondente à jornada inicial (19 aulas) ou integral (32 aulas)	O PMECC não pode ser reconduzido para o ano letivo de 2018	Sim	05 formações no ano: cada uma de 6h a 8h	Sim	Não é designação; é atribuição de carga horária
		Vice-Diretor do Programa Escola da Família (PEF)	Jornada de 40h semanais		Não	Não específica	Não específica	O Vice-Diretor do PEF é designado - Houve aumento das atribuições
		Vice-Diretor de Escola	Jornada de 40h semanais		Não	Não específica	Não específica	O Vice-Diretor de Escola é designado - Houve aumento das atribuições
Resolução SE 8	2018			Permanece o disposto na Resolução SE 41/2017, exceto que, após avaliação, o PMECC pode ser reconduzido para o ano letivo de 2018 (revogação). No entanto, permanece a restrição quanto a ter PMECC em unidade escolar que conta com o Vice-Diretor da Escola da Família.				
Resolução SE 2	2019			Extingue o cargo de Vice-Diretor da Escola da Família, ficando reconhecíveis pelo processo de mediação, a partir de 2018, o PEF e o Vice-Diretor de Escola				

Fonte: Elaboração própria a partir dos marcos legais referentes ao Sistema de Proteção Escolar.

las. O mesmo não ocorria com o P MEC, que tinha que percorrer este processo. Neste sentido, Gomes e Martins (2016, p. 171) apontam que as legislações prejudicaram o P MEC, pois somente após passar pelo processo de atribuição, caso fosse possível, poderia trabalhar como mediador nas escolas. Para o autor e a autora, “a escolha de P MEC não poderia ser resultado de “repescagem” da forma que está preconizada na legislação” (GOMES; MARTINS, 2016, p. 66). A atuação do P MEC era, portanto, difícil.

Ainda, para os anos letivos de 2017 e 2018, o P MEC não poderia ser mais reconduzido, devendo ele atravessar o processo inicial de atribuição e, após isto, se fosse possível, poderia exercer o posto de P MEC. Porém, estas decisões foram revogadas, exceto em escolas que tivessem P MEC e Vice-Diretor do PEF, pois, neste caso, o professor mediador não foi reconduzido para o ano letivo de 2018. Certamente que estas decisões de não recondução do P MEC não levaram em conta o trabalho de seleção, de formação – mesmo que insuficiente, e de avaliação do trabalho desenvolvido por ele na escola. Ainda que a formação fosse deficitária, havia P MEC com certo nível de estudo e de experiência em mediação de conflitos e que dificilmente voltaria a atuar como mediador.

Ressalta-se que o P MEC passava, ainda, por um processo seletivo e uma avaliação de seu trabalho. O Vice-Diretor, como visto, tornou-se mediador, sem que, em muitos casos, tivesse habilidades, competências e perfil para o desenvolvimento da mediação na escola com as práticas restaurativas. Santana (2011, p. 73) fala do despreparo dos docentes para lidar com determinadas situações na escola e que isto é um problema nas políticas públicas. Neste sentido, as legislações, que formalizaram legalmente o S PEC, não apontaram que o Vice-Diretor teria que passar por um processo seletivo para verificação de perfil. Também, não deixaram claro quanto à formação ou avaliação do trabalho deste, deixando-o despreparado para lidar com os temas do S PEC na escola. Assim, os Vice-Diretores deveriam atender às suas atribuições já impostas pela Legislação, em relação ao administrativo e ao pedagógico da escola, além da questão da mediação de conflitos, o que os sobrecarregou.

Em 2019, foi extinto o posto de Vice-Diretor do PEF, atribuindo a responsabilidade de mediar e/ou liderar o processo de mediação nas escolas aos poucos P MEC que sobreviveram e, principalmente,

aos sobrecarregados Vice-Diretores de Escola. Além disto, a Legislação que instituiu o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, como parte do SPEC, previa que todos os servidores da escola deveriam realizar a mediação. Gomes (2013), Chrispino (2007), Vieira (2013), Chrispino e Chrispino (2002) alertam, de uma maneira geral, que a mediação é um processo difícil e complexo, pois implica imparcialidade, diálogo, escuta, a busca de alternativas, conciliação, transformação e consciência, e que, se mal realizada, pode gerar mais conflito. O P MEC já tinha dificuldade em desenvolver suas tarefas na escola, seja pela formação deficitária, seja pela falta de compreensão de seu trabalho pelos docentes. Com isto, a pretensão de que todos os servidores se tornassem mediadores seria positiva, porém não houve a devida clareza, na legislação, de como formá-los e implantar e avaliar as ações do SPEC nas escolas. Acresce que os cursos, encontros e videoconferências promovidos pela SEE/SP foram insuficientes para que os servidores compreendessem melhor o SPEC e a ação do P MEC.

## **Conclusão**

Concluiu-se, desta forma, que os elementos dificultadores na implantação do SPEC foram os seguintes: a partir de 2016, diminuição do número de P MEC por escola; o processo formativo do P MEC foi insuficiente para o exercício de suas atribuições com mais êxito nas escolas; os profissionais das escolas não foram formados adequadamente para entender o trabalho do P MEC, deixando-o isolado nas suas tarefas; a legislação de atribuição de classes e aulas impediu ou restringiu que o docente se tornasse P MEC; o P MEC não foi reconduzido, para o ano letivo seguinte, em escolas em que havia o Vice-Diretor do PEF; em 2017, o Vice-Diretor do PEF e o Vice-Diretor de Escola se tornaram mediadores e articuladores nas escolas por força de legislação, sem o devido processo seletivo, formativo ou avaliativo, mas com sobrecarga de trabalho; no final de 2017, criou-se o Projeto Mediação Escolar e Comunitário, tornando mediadores todos os servidores da escola, também sem esclarecimentos ou formação adequada e contínua; por fim, o posto de Vice-Diretor do PEF foi extinto em 2018. Portanto, muitas mudanças nos marcos legais prejudicaram as escolas, no sentido de que há, hoje, poucos P MEC nestas; Vice-Diretores atarefados, que precisam lidar com o administrativo, o pedagógico e com a mediação escolar; e docentes e demais servidores sem

saber como mediar os conflitos e sem compreender o SPEC. Por isto, são necessárias mudanças no programa e na legislação pertinente, devendo ocorrer: a seleção dos profissionais por perfil, para liderar o desenvolvimento dos temas relacionados ao SPEC nas escolas e não só do P MEC; a designação do docente para exercer o posto de P MEC, eliminando-se a dependência do processo de atribuição de aulas; a capacitação contínua dos professores mediadores, dos gestores e dos servidores das escolas nos temas do SPEC, voltada, entre outros temas, para as técnicas de mediação e de justiça restaurativa; a avaliação contínua da atuação dos mediadores, das ações da escola e do próprio programa, para as devidas intervenções.

Se estas mudanças ocorressem, os profissionais da Educação poderiam produzir mudanças significativas na escola, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente escolar mais tranquilo. Contudo, seria preciso considerar, neste processo, não só a prevenção ou mediação dos conflitos escolares e o conhecimento das práticas restaurativas, mas também o fortalecimento do protagonismo juvenil e da gestão democrática, pois são elementos essenciais para diminuição da violência e sucesso do SPEC. Neste sentido, seriam importantes novos estudos sobre este tema, associando-os ao SPEC, inclusive, verificando *in loco* como estes processos têm ocorrido nas escolas, a partir da metodologia de estudo de caso. Também, não foram objetos de estudo os elementos facilitadores do processo de implantação do SPEC, o que seria interessante como um estudo comparativo.

## Referências

CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário**. 2017, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5528325](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5528325). Acesso em: 20 abr. 2019.

CARVALHO, Patrícia Cristina Amorim de. **O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar**. 2013, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=92191. Acesso em: 20 abr. 2019.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em 06 abr. 2019.

DIAS, Adriana Machado. **Violência escolar: questões e desafios para a gestão**. 2017 148 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6026059](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6026059). Acesso em 09 abr. 2019.

FERRO, Juliane Pivetta. **Violência escolar em foco: percepções e encaminhamentos de professores e gestores**. 2013, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=92193](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92193). Acesso em: 18 mai. 2019.

GARCÍACOSTOYA, Marta. **Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos. – 1a. ed. 2a reimp.** - Buenos Aires: Ministério de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005. Disponível em: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55614/03\\_orientac.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55614/03_orientac.pdf?sequence=1). Acesso em: 14 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Roberto Alves. **O Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: análise de sua normatização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2013. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2013/roberto\\_gomes.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/roberto_gomes.pdf). Acesso em: 28 abr. 2019.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela M. **Conflitos e indisciplina no contexto escolar:** a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0161.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MANGINI, Rosana Cathya Ragazzoni; MEDRADO, Hélio Iveson Passos. **Justiça restaurativa no cotidiano escolar:** uma alternativa para a solução de conflitos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISO – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE\\_UNISO\\_114.182.938-06\\_trabalho.pdf](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_UNISO_114.182.938-06_trabalho.pdf). Acesso em: 07 abr. 2019.

NEVES, Rosana Batista Vieira. **Conflito escolar:** uso da mediação. 2013, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013. Disponível em: [https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Rosana-Batista-Vieira-Neves.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rosana-Batista-Vieira-Neves.pdf). Acesso em: 06 abr. 2019

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO/UCB, 2002. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/127/documentos/livro2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

RUOTTI, Caren. ALVES, Renato. CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça Restaurativa na Escola:** reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92238/santana\\_cs\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92238/santana_cs_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 05 mai. 2019.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto:** análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101524/scotuzzi\\_cas\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101524/scotuzzi_cas_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 mai. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=02/06/2019%2020:18:15](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=02/06/2019%2020:18:15). Acesso em 06 abr. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de proteção Escolar e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01\\_11.HTM?Time=02/06/2019%2020:20:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=02/06/2019%2020:20:48). Acesso em 07 abr. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 18, de 28 de março de 2011**. Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18\\_11.HTM?Time=12/2/2012%204:16:48%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_11.HTM?Time=12/2/2012%204:16:48%20PM). Acesso em 07 abr. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/RES\\_SEE\\_07-12\\_190112\\_ProfessorMediador.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/RES_SEE_07-12_190112_ProfessorMediador.pdf). Acesso em 07 abr. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 73, de 27 de dezembro de 2016**. Altera a Resolução SE 53, de 22-9-2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulam e regulamentam o Programa Escola da Família - PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73\\_16.HTM?Time=29/12/2016%2011:48:53](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_16.HTM?Time=29/12/2016%2011:48:53). Acesso em 10 abr. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 74, de 27 de dezembro de 2016**. Altera a Resolução SE 19, de 12-2-2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São

Paulo, e dá providências correlatas, e a Resolução SE 7, de 19-1-2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74\\_16.HTM?Time=29/12/2016%2014:47:28](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_16.HTM?Time=29/12/2016%2014:47:28). Acesso em 10 abr. 2019

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 02, de 06 de janeiro de 2017**. Altera a Resolução SE 19, de 12.2.2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, a Resolução SE 7, de 19.1.2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e a Resolução SE 53, de 22.9.2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulam e regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá outras providências. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2\\_17.HTM?Time=22/03/2017%2015:19:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_17.HTM?Time=22/03/2017%2015:19:48). Acesso em 16 abr. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 41, de 22 de setembro de 2017**. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37). Acesso em 16 abr. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 8, de 31 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_18.HTM?Time=08/04/2019%2010:21:51](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_18.HTM?Time=08/04/2019%2010:21:51). Acesso em 16 abr. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 3, de 23 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a consolidação das normas que regulamentam o Programa Escola da Família - PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/3\\_19.HTM?Time=05/02/2019%2012:03:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/3_19.HTM?Time=05/02/2019%2012:03:48). Acesso em 16 abr. 2019.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo, Editora Método, 2008.

Recebido: Janeiro/ 2020

Aceito: Fevereiro/2020

## **Práxis e palavra:** diálogo entre Freire e Kosik

Ivo Dickmann<sup>1</sup>

Jean Marcos Pereira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo busca contribuir para a compreensão da Práxis e da Palavra no campo da educação e da formação de professores, tendo como base o pensamento de Paulo Freire e Karel Kosik. Tendo por base a obra *Pedagogia do Oprimido*, são apontadas contribuições de Freire pertinentes à práxis, estabelecendo um diálogo com a obra *Dialética do Concreto de Kosik*, que tanto influenciou Freire nesse conceito. Considera-se que o educador necessita, pela natureza do seu trabalho, vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética, estética e técnica, portanto, atividades de teoria e prática. Ao final, apresentam-se considerações indicativas sobre a articulação da práxis com a formação de professores e a produção de conhecimento engajado para a formação integral dos seres humanos em vista do mercado e da cidadania.

**Palavras-chave:** Práxis. Palavra. Formação de Professores.

**Praxis and word:** dialogue between Freire and Kosik

### **ABSTRACT**

The present study seeks to contribute to the understanding of praxis and “word” in the field of education and teachers’ training, based on the thoughts of Paulo Freire and Karel Kosik. Based on the work *Pedagogy of the Oppressed*, Freire’s contributions pertinent to praxis are pointed out, establishing a dialogue with Kosik’s *Dialectics of the Concrete*, which influenced Freire so much in this concept. It is considered that the

---

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Líder do PALAVRAÇÃO - Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. <https://orcid.org/0000-0002-6293-8382>. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

2 Graduado em Letras Português e Inglês. Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa ACT na Rede Estadual de Santa Catarina. Representante Sindical SINTE. E-mail: jeanmarcos@unochapeco.edu.br

educator needs, by the nature of his work, to experience a training of a scientific, artistic, ethical, aesthetic and technical nature, therefore, activities of theory and practice. In the end, we present indicative considerations on the articulation of praxis with the teachers' training and the production of knowledge engaged in the formation of human beings in view of the market and citizenship.

**Keywords:** Praxis. Word. Teachers' training.

**Praxis y palabra:** diálogo entre Freire y Kosik

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de Praxis y Palabra en el campo de la educación y la formación docente, basada en el pensamiento de Paulo Freire y Karel Kosik. Sobre la base de la Pedagogía del oprimido, se destacan las contribuciones de Freire pertinentes a la praxis, estableciendo un diálogo con el trabajo Dialéctica del Concreto de Kosik, que influyó tanto en Freire en este concepto. Se considera que el educador necesita, por la naturaleza de su trabajo, experimentar una formación de índole científica, artística, ética, estética y técnica, por lo tanto, actividades de teoría y práctica. Al final, presentamos consideraciones indicativas sobre la articulación de la praxis con la formación de docentes y la producción de conocimiento comprometido en la formación integral de los seres humanos en vista del mercado y de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Praxis. Palabra. Formación de profesores.

## Introdução

Investigar o pensamento de Paulo Freire significa abordar conceitos elaborados por ele que se tornaram contribuições para a reflexão da prática educacional e a formação de professores, especialmente dialogando com outros autores que serviram de suporte para a construção do seu legado. Os textos freirianos como um todo nos levam a discutir e redimensionar a nossa práxis educativa, mas, ao mesmo tempo, implicam dialogar com o autor para reinventá-lo, atualizá-lo, reinterpretá-lo, como era o seu desejo; pesquisar Paulo Freire significa, ainda, abordar temas relacionados com a educação e práxis educativa.

Esse trabalho objetiva um diálogo e aproximação entre os autores – Freire e Kosik –, revelando a importância da práxis no trabalho docente. Acabamos abordando também tópicos específicos, como as relações dialéticas da concretude em Kosik e a importância do ato da leitura evidenciado por Freire. Essas questões, aliadas à importância da práxis, oferecem consistência para uma pedagogia libertadora, fundamentada numa Filosofia da Educação construída por Freire, a partir de um conjunto de referenciais, entre eles e de forma marcante, a *Dialética do Concreto*, de Karel Kosik<sup>3</sup>.

À práxis Kosik dedica parte de um capítulo de sua obra, relacionando-a à totalidade; e Freire discute de maneira especial no terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, identificando a práxis à palavra humana.

Para melhor entendimento do leitor, dividimos o texto em cinco partes: Introdução; Problema e metodologia; Kosik: a práxis; Freire: práxis e a palavra; Formação de professores na perspectiva da práxis; Considerações Finais.

## **Problema e metodologia**

Existem inúmeras pesquisas sobre o pensamento pedagógico de Freire, porém, abordar o tema das práxis e da palavra pode nos levar a refletir sobre nossa prática docente, principalmente quando relacionamos a educação política dos educandos como um dos temas centrais na pedagogia freiriana, não somente como uma constatação do cotidiano, mas como uma relação da teoria e prática com a transformação da realidade.

Neste sentido, o que nos instigou a pesquisar era saber: quais as contribuições de Paulo Freire e Karel Kosik a partir da relação práxis-palavra, numa perspectiva crítica de Educação, para uma reflexão acerca da prática docente? Para abordar esta questão, objetivamos investigar a *palavra* na pedagogia de Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, estabelecendo um diálogo com Kosik, como contribuição e diferencial na formação do educador, ao estabelecer uma aproximação dialética entre ação e reflexão, como elementos constitutivos da palavra (pronunciamento do mundo e sua transformação).

---

<sup>3</sup> Em entrevista aos autores ainda não publicada, a viúva Nita Freire afirmou que Paulo Freire admirava tanto Karel Kosik que a viagem mais marcante que fez ao lado de seu marido foi um encontro com Kosik na República Tcheca.

A metodologia da pesquisa segue as características de uma pesquisa qualitativa, que prioriza o texto e o discurso e sua análise, em vez de números, estatísticas ou comparações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os procedimentos metodológicos compreenderam a pesquisa bibliográfica, incluindo a leitura, fichamento e discussões dos textos previamente selecionados. A partir da leitura das obras em pauta, foi realizado um diálogo, tendo como base o tema central na obra de Paulo Freire: a práxis e a palavra, entendendo que essa relação é importante para pensar a constituição de uma educação e formação docente libertadora.

### **Karel Kosik: a concretude da práxis**

O conceito de práxis tem sua origem na história da Filosofia, quando os gregos afirmaram a união indissociável entre teoria e prática, como resultado do discurso articulado com a ação, como um exercício de reflexão-ação. Mais tarde, na modernidade, especialmente com Marx, a práxis adquire o sentido que tem hoje, de ação transformadora da realidade concreta.

A concretude real, para este autor, advém de uma práxis multilateral, não fragmentada, que permita uma compreensão da essência das coisas e só se consegue chegar à essência com a ajuda da ciência, dos conhecimentos, da teoria. Ou seja: para se compreender o mundo em sua concretude, o conhecimento teórico é necessário.

Sobre a práxis, Kosik afirma que ela é ativa, produz-se historicamente por meio da atividade humana. A práxis não deve ser confundida meramente com trabalho, pois também possui uma dimensão existencial. Para o autor, a redução da práxis a trabalho é o que a fetichiza e impede que, por meio dela, o homem conheça sua essência e a essência de sua relação com o mundo.

O humano só pode mudar a sua realidade se compreender que é, ao mesmo tempo, produzido por ela, mas também produtor dela. Trazendo a discussão para o papel da escola na educação e a função da mesma, é reforçado mais uma vez o caráter precípua da teoria: a necessidade de o processo de ensino fornecer ferramental básico para que o gênero humano possa compreender a essência dos fenômenos, inclusive, os que ele mesmo, socialmente e historicamente situado, produz.

A problemática da práxis na filosofia materialista não se apoia na distinção de dois campos da atividade humana – uma teórica e outra prática; nem vem da forma histórica de relação com a transformação da natureza e os homens como objetos que a manipulam e de manipulação. Ela nasce como resposta ao questionamento: “Quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada essa sociedade?” (KOSIK, 2002, p.201).

A práxis é um modo dialético de compreender o mundo a partir da relação entre ação e reflexão, entre a prática e a teoria. Para os educadores em processo formativo permanente na sala de aula, desenvolver um pensamento e uma prática pedagógica baseados na práxis é possibilitar uma reflexão crítica sobre o que fazem, para fazer sempre melhor, refletindo sobre a prática e pensando sobre as ações do cotidiano escolar (KOSIK, 2002).

Enquanto parte do processo educativo, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos que estão envolvidos e aos fins próprios da ação deles. Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo da educação, ao conectá-lo à sua antropologia pedagógica cultural (FREIRE, 2010). Também observamos esse conceito em Kosik, mostrando a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano.

No conceito da práxis, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, é formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis é esfera do ser humano. Nesse sentido, o conceito de práxis constitui o ponto culminante da filosofia moderna [...] Na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade [...] (KOSIK, 2002, p. 221-222).

A práxis do homem não é atividade prática que se contrapõe à teoria, ela determina a existência humana como criadora de realidades. Assim, a práxis é ativa, ou seja, se produz historicamente e se renova continuamente.

Há, porém, uma falta de clareza nos conceitos de práxis, que acabam definindo o trabalho pela práxis e reduzindo a práxis a trabalho. Sendo o modo específico do homem, a práxis se articula com ele de modo essencial, em todas suas manifestações, não apenas algumas, o que inclui também o campo da Educação.

A práxis compreende, além do momento laborativo, também o momento existencial. Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem como na formação da subjetividade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis. A práxis é tanto domínio da natureza quanto realização da liberdade humana.

A práxis possui ainda outra dimensão:

Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade geral [...] A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade. (KOSIK, 2002, p. 225).

Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa sua animidade e estabelece uma relação de totalidade com o mundo. Na abertura, o homem ultrapassa sua mortalidade e se põe em contato com a totalidade, e por que não dizer, em contato com a transcendentalidade. É na totalidade que o homem estabelece sua relação de ser finito com o infinito e sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber. E estas são possibilidades que interessam ao campo da Educação.

Conforme nos ensinam Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 5):

Teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. O sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato. Não se concebe uma práxis teórica e tão pouco se admite colocar um sinal de igualdade entre práxis e pragmatismo.

É na e pela práxis que o ser humano muda o seu meio e se autotransforma, se cria e se recria, pela ação-reflexão-ação, superando a dicotomia da teoria e da prática, construindo sua história como sujeito e protagonista da cultura.

A práxis é criadora da realidade e se caracteriza como princípio da construção do homem novo pelo trabalho, como pressuposto fundamental de uma ontologia crítica e de uma nova sociedade (FRIGOTTO, 2017).

Assim, a práxis assinala a atividade humana que o produz como sujeito histórico-cultural. A práxis é, dessa forma, a atividade transformadora, criadora e autocriadora do ser humano e do lugar onde ele vive e interage. Não são ações isoladas de pessoas ou grupos, mas intervenções entre sujeitos singulares e o gênero humano, pois a práxis articulada em sua dialética fornece os meios necessários para se estabelecer e compreender as relações entre o sujeito e a totalidade (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014).

A categoria práxis materializa-se no pensamento pedagógico emancipatório e o educador brasileiro, o pernambucano Paulo Freire, através de suas descobertas metodológicas no trabalho com jovens e adultos, foi um dos teóricos da educação que recolocou a questão da práxis na construção da pedagogia do oprimido, uma pedagogia libertadora com traços emancipatórios e críticos, aos moldes de uma “pedagogia da práxis”.

### **Paulo freire: a práxis e a palavra**

A percepção de Freire que palavra e práxis são a mesma coisa, ditas de formas diferentes e se distingue dos demais intelectuais de sua época ao encharcar de sentido essa nova formulação, quando aproxima sua reflexão do mundo concreto da vida cotidiana. Na citação a seguir é possível perceber a sensibilidade e a amorosidade com que Freire constrói essa ressignificação da palavra/práxis:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas das chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (FREIRE, 1983, p. 13).

Para Freire (1987), o processo de ensino deve ter como princípio o diálogo, a partir da concretude da práxis. Ele chama a atenção no

sentido de que a palavra, por meio do diálogo, tem o poder de provocar reflexões/ações. Assim, pelo caráter de provocar práticas, a palavra torna-se a própria práxis. “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’”. (FREIRE, 1987, p. 96).

Sendo essa a relação palavra-práxis, Freire ressalta a necessidade da alfabetização, considerando-a a própria pedagogia. Seu pensamento encontra o de Kosik, no sentido de que uma práxis (ou palavra) é histórica e dinâmica, constantemente em mutação.

[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. (FREIRE, 1987, p. 81).

Pensar em educação libertadora é entender que o diálogo proporciona a capacidade dos sujeitos de se organizar, programar os conteúdos do processo educacional. Os conteúdos programáticos devem levar em conta a realidade, situação presente do sujeito.

Com essa organização, o educador tem a capacidade de pensar em métodos temáticos e ativos de ensino, que realmente façam diferença na vida do educando, considerando sua percepção e visão do mundo, para então transformar sua forma de pensar para um pensamento cada vez mais crítico. Na perspectiva freiriana, a educação deve se refazer constantemente na práxis, na criticidade, na criatividade, em vista da transformação da realidade em que estão inseridos os sujeitos do processo pedagógico.

Ao pensar nas questões de concretude e totalidade, em que a realidade é produtora da práxis e reinventada pela práxis, percebe-se um possível diálogo entre Freire e Kosik. Para Freire, a investigação e compreensão da totalidade proporcionam o entendimento do próprio pensar do povo. Com esse entendimento, conseguimos superar as dificuldades, produzir ações que provoquem alternativas de transformação e inserção desse sujeito numa realidade ainda melhor e de maior dignidade huma-

na. Assim, a práxis (palavra) é um modo de superação da contradição opressor-oprimido. É através da palavra, da linguagem, da alfabetização, que o homem ganha ferramentas para transformar o mundo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 58).

No seu livro *A Importância do Ato de Ler*, Freire critica uma visão mágica da palavra. Essa magicização seria o ato da leitura apenas pela leitura, no qual basta a memorização para efetuar a “leitura do mundo”. É uma crítica de Freire à leitura de centenas e centenas de páginas sem aprofundamento, sem uma abordagem crítica sobre o conteúdo do texto e do contexto. Se em Kosik e Marx temos a práxis como ação transformadora e não como prática rotineira, é válida a crítica de Freire. Para que o ato de ler gere transformação e o que foi lido seja incorporado efetivamente à prática do homem, é preciso que haja aprofundamento e engajamento no processo de leitura, tornando-o crítico. É esse processo crítico que leva à ação-reflexão, prática libertadora.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 2011, p. 51).

Segundo Araújo Freire (2015), Paulo Freire criou uma leitura de mundo, uma epistemologia da educação, uma teoria do conhecimento, uma compreensão crítica na qual dizer a palavra é ler o contexto do mundo ditado pelo texto. Entendemos, por isso, que a palavra verdadeira é práxis transformadora, porque ela tem intenção de dizer não a palavra vazia, mas a palavra certa, a palavra verdadeira, que é pronunciamento do mundo e sua transformação.

Usar e valorizar a palavra, nesses conceitos, é o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre educadores e educandos, respeitando cada um em suas vivências e história.

Dizer a palavra verdadeira é possibilitar que sejamos sujeitos da história e também possamos sair da condição de apenas objeto da sociedade. O texto escrito ou falado – científico ou filosófico – para ser verdadeiro tem que carregar a possibilidade de que os nossos leitores e leitoras entendam a que e a quem queremos estar comunicando e servindo. O porquê de dizermos isso e não aquilo. O porquê de escrevermos isso e não aquilo. Temos que estabelecer com os educandos o diálogo que necessariamente tem que ser gerado pelas respostas às perguntas fundamentais de sua realidade e vivências.

O texto falado ou escrito criado sem contexto é amontoado de signos vazios dos significados, contrariando os sujeitos históricos que somos. Texto e contexto, quando não relacionados pelo diálogo entre os seres humanos, são coisas subjetivistas e objetivistas que dicotomizam a integridade dialética própria da prática pedagógica e existência humana (ARAÚJO FREIRE, 2015).

A práxis é um movimento pedagógico que se empenha na luta por liberdade, uma pedagogia emancipadora e crítica. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 53). Ser um ser da práxis implica a conscientização do entorno, do lugar de vivência em vista de sua transformação, da mudança radical do mundo concreto. Para Paulo Freire, aprender é um ato cognitivo e político. O conhecimento é produzido para mudar o mundo e, desse modo, Freire se aproxima muito da compreensão de Marx e Engels (2001) em *A Ideologia Alemã*, quando afirmam que não basta só conhecer o mundo, mas sim, transformá-lo. A práxis em Freire tem herança forte de Kosik, mas também destes outros dois autores.

## **Formação de professores na perspectiva da práxis**

A referência mais frequente à “formação” ocorre nos processos vinculados à formação profissional. Todavia, nem mesmo nesses casos se faz um grande esforço para elucidar seu significado. Poderia se dizer que, em sua concepção mais habitual, ela remete a um processo de pre-

paração com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades (ZABALZA, 2004). Dentro desse contexto, a formação de professores surge como a preparação profissional do professor para o exercício da docência.

Apesar de formados, ou seja, preparados especificamente para o exercício de tal docência, os meios de comunicação, implacáveis em sua ânsia de levar ao consumo a qualquer custo, exploram a imagem do professor como um ser anacrônico, sempre em situação de desvantagem (VASCONCELOS, 1996).

Disso decorre uma desvalorização social do professor, a ponto de ele mesmo assumi-la, autodepreciando-se pessoal e profissionalmente. Tudo isso provocou um profundo mal-estar, uma verdadeira crise de identidade entre os educadores, crise esta muitas vezes não compreendida nem resolvida (VASCONCELOS, 1996). Tal crise guarda sua relação com os processos de formação inicial e, muitas vezes, justificam a necessidade de formação continuada.

De acordo com Gatti e Baretto (2009), a formação continuada parte de uma ideia inicial de desenvolvimento profissional contínuo e aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Porém, inconsistências históricas nos programas de formação de professores no Brasil acabaram originando cursos de formação inicial com fragilidades, levando a formação continuada a servir como autêntico “tapa buraco” para eventuais déficits com que o professor venha a se deparar.

Entretanto, entendemos que o que vai dar direção de superação para o professor é a esperança de construir uma realidade diferente e a escola poder contribuir para a concretização de uma sociedade mais humana a partir de uma formação, inicial ou continuada, mais sólida do docente.

Esta visão crítica da educação se dá fundamentalmente em relação com o outro. Neste sentido, não existe conhecimento crítico “em si”. O que vai dar criticidade ou não são as relações que o sujeito vai estabelecer, a partir da provocação do outro e do meio. Daí o papel mediador do professor entre o educando, objeto do conhecimento e realidade.

O professor tem em suas mãos o poder de mudança, limitado, mas real, que articulado com outras frentes de luta pode levar a uma transformação da prática educacional na direção de um ensino de melhor qualidade e mais democrático (VASCONCELOS, 1996). E a formação do educador certamente ocupa papel de destaque nesse processo de criticidade que leva à mudança.

A essência da atividade prática do professor é o ensino/aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. A aprendizagem precisa ser compreendida como determinada em uma realidade histórico-cultural (PIMENTA, 1997). Conhecimento este que, idealmente, deve ser adquirido junto aos processos formativos do professor.

O pensamento freiriano pode nos ser caro para uma melhor compreensão da inserção e da importância do conceito de práxis dentro do processo pedagógico denominado “formação de professores”. A reflexão acerca dos conceitos pedagógicos do docente e da educação no pensamento de Paulo Freire compreende ação fundamental no processo de compreensão da sua teoria pedagógico-libertadora. O embate entre o ser mais e o ser menos configura o pensamento freiriano. A educação, para Freire, está ligada às concepções de consciência e conscientização, criticidade, prática da liberdade, dialogicidade, politicidade e cognoscibilidade.

O pensamento freiriano se constituiu a partir de trajetórias ligados à historicidade própria do autor, afirmando, sobretudo, o caráter político e filosófico que guiaram os seus horizontes reflexivos, assim como a sua insistência na educação como crença no educador e um mundo melhor.

A alienação do trabalhador docente ocorre quando sua atividade produtiva deixa de ser manifestação essencial do homem, para tornar-se trabalho forçado e não voluntário, determinado por necessidades externas. Assim sendo, o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades alheias a ele. O trabalho docente não desenvolve a energia física e espiritual, torna-se, antes disso, sacrifício de ser, sua “mortificação”. A consequência disso é uma profunda degeneração dos modos do comportamento do docente.

O conceito da práxis revolucionária: uma atividade em que a teoria se modifica constantemente por meio de prática, e vice-versa. Importa, então, investigar a relevância da práxis na educação e formação de professores, como forma de evitar o alienamento da prática do docente. Karel Kosik, ao ler Marx, propõem, nos anos 1960 em sua primeira edição da *Dialética do Concreto*, uma atualização dos conceitos da práxis de Marx. Freire, mais tarde, em sua obra, dialoga com Kosik, trazendo a práxis para o universo da pedagogia com uma proposta de educação emancipatória.

Além de uma formação que articule de modo permanente o saber e o fazer, a teoria e a prática, o âmbito do conhecimento no plano sócio-histórico, imprimindo historicidade às experiências, a ação crítico-prática que implica uma epistemologia do trabalho docente, é preciso estar atento também a uma ampliação da concepção de educador que está posta na atual organização da sociedade capitalista.

Esta característica implica uma formação que tenha como fundamento a unidade ou organicidade entre escola e sociedade que permitiria ao educador desenvolver uma proposta pedagógica fundada no conceito de práxis relacional historicizada. Esta perspectiva de formação está fortemente ancorada nas relações teoria-prática que se configuram na experiência prática do educador e se constituem juntamente com a teoria no fundamento da práxis.

A prática cotidiana do educador constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. A prática representa a possibilidade e o limite de construção de uma práxis transformadora, na medida em que contém todos os elementos históricos de afirmação dos sujeitos no mundo, abrindo a possibilidade de se construir e trabalhar com os conhecimentos socialmente significativos. Ao desenvolver uma prática pedagógica que consiga superar tantos limites, o educador pode contribuir para introduzir elementos de ruptura no monopólio do conhecimento, que caracteriza o funcionamento do capitalismo.

## **Considerações finais e indicativas**

As contribuições de Paulo Freire, de sentido e significado para a Educação possibilitam levantar algumas considerações indicativas referentes aos desafios políticos e epistemológicos da formação inicial e continuada de educadores na perspectiva da práxis educativa que permita a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógicas (REZER et al., 2018). Dessa forma, todo processo de formação precisa fomentar vivências em círculos dialógicos e partilha de experiências, leituras e questionamentos acerca da práxis e palavra e de aprendizado mútuo, de auto(trans)formação (HENZ; TONIOLO, 2015).

Valorizar a autoestima e dignidade da função social nos educadores é garantir, acima de tudo, sua qualificação profissional, em torno da criticidade, da criatividade, da curiosidade epistemológica, da

metodologia, da afetividade e da relação dialógica com os educandos, em vista de uma práxis pedagógica para a autonomia efetivamente libertadora. É necessário conscientizar o educador da importância do processo interdisciplinar na prática educativa, diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, desde o popular ao científico, na discussão dos problemas atuais relativos à educação e prática docente, dada a complexidade dos mesmos.

A atividade docente precisa ser um processo que lhes possibilite transitar da consciência ingênua para uma consciência crítica, comprometendo-se com a transformação da realidade, mediada pelos seus educandos, enquanto vivenciam sua formação na linha da autonomia e participação cidadã.

O interesse pela conexão entre o pensamento pedagógico de Paulo Freire e o de outros autores, que com ele dialogam e buscam nele suporte para as suas argumentações no campo da educação, apresenta grandes desafios: não se esgotam as contribuições freirianas que merecem ser aprofundadas e explicitadas no que têm a oferecer em prol de uma educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos.

Ao denunciar a opressão, desumanização de uma sociedade de classes e convocar os oprimidos e explorados a desvendar o mundo para transformá-lo, Paulo Freire estreita a conexão com o pensamento marxista, notadamente com o teórico mexicano Adolfo Sánchez Vázquez, estudioso da práxis. A pedagogia do oprimido, a educação libertadora, a educação problematizadora – todas concebidas por Freire são propostas pedagógicas que imbricadas à práxis se constituem instrumentos de luta de libertação do ser humano, no campo educacional.

O caráter dialógico do processo educativo libertador, portanto, revolucionário, apresentado por Freire resgata a humanização do oprimido, restituindo-lhe a condição de sujeito de direitos, na ação-reflexão do direito de ser mais. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, práxis libertadora. Sem diálogo entre os oprimidos e explorados não há prática revolucionária. Contudo, constatamos que as instituições de formação e de trabalho docentes e sujeitos envolvidos, professores e pesquisadores, não atentaram ainda, em sua maioria, para o peso que esta categoria tem na compreensão da realidade educacional e na organização de práticas docentes orientadas para a emancipação.

Nesse sentido, cabe aqui elencar algumas considerações indicativas de como a práxis se articula intimamente com a formação e a prática docente em sala de aula, especialmente no que tange à produção de conhecimento engajado com a mudança do mundo:

- Para romper com a práxis fragmentada e fetichizada, é necessário o conhecimento da realidade educacional como condição de sua compreensão e superação histórica, o que implica uma formação inicial de educadores articulada com a realidade concreta da escola, vinculada a uma visão crítico-política do processo de ensinar e aprender;
- O conhecimento é construído e mediado pelo educador como histórico e social, sendo, portanto, criação e recriação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, permitindo que a relação educador-educando se constitua dialogicamente num pronunciamento do mundo em que ambos dizem a sua Palavra transformadora, ou seja, conhecem o mundo para transformá-lo;
- Construção de possíveis ações que tenham a perspectiva histórica de transformação da realidade social, o que permite falar de um conhecimento engajado, atividade da práxis, contribuem para a mudança das estruturas sociais injustas e desiguais, tornando a educação um fazer político-pedagógico;
- A práxis político-pedagógica em que educandos e educadores são sujeitos do processo de transmissão-assimilação-superação-construção do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e elaborado no coletivo é resultado do diálogo amoroso e intersubjetivo em vista da transformação da realidade;

Desse modo, conclui-se que a práxis é uma categoria importante para ser retomada em futuras pesquisas para contribuir na formação inicial de docente e para pensar as condições cotidianas de trabalho dos educadores. A práxis é uma matriz de análise da dialética contida no dia a dia da escola e da universidade, tomada as duas como lugar da construção do conhecimento e do fazer-se humano (humanização), da formação profissional e preparação para o trabalho e para a cidadania plena. Nesse rumo, Freire e Kosik têm contribuições que ainda foram pouco exploradas e que demandam um aprofundamento no que diz respeito à práxis.

## Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/agosto, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 22. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos; 38).

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e a educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface: comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v. 21, n. 62, p. 509-519, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Jose Medianeira dos Santos Andrade. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985-1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, nov. 2014.

PISTORE, Claudio Roberto. **Formação Política e ideológica do trabalhador da educação**. Florianópolis: Insular, 2003.

REZER, Ricardo et al. **Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada**: reflexões epistêmico-pedagógicas. Chapecó: Argos, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido: Setembro/2019

Aceito: Outubro/2019

## **Análise da produção do conhecimento sobre a prática docente**

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza<sup>1</sup>

Solange Martins Oliveira Magalhães<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Com base na abordagem dialética, apresentam-se resultados parciais de pesquisa desenvolvida em Rede, sobre a produção acadêmica da temática “professores”. No percurso metodológico construído, a temática “professores” tem sido pesquisada a partir de três eixos: formação, profissionalização e trabalho docente. Neste artigo, opta-se pela discussão sobre o tema trabalho docente, nas produções acadêmicas, a partir dos posicionamentos ontológico, epistemológico, gnosiológico que são sustentados nos trabalhos. O artigo analisa como diferentes projetos de formação de professores inseridos no contexto de confrontos ideológicos atuais, discutem sobre a prática docente, seja em defesa de processos formativos de caráter hegemônicos ou de caráter contra hegemônicos. Conclui-se pela importância de precisar a fundamentação da concepção de prática docente, a fim de que, por meio da prática assumida como trabalho, os professores colaborem com projetos históricos de transformações políticas, sociais e culturais, conforme almejam os envolvidos com a formação e a profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Prática docente. Pesquisa acadêmica. Trabalho docente

### **Analysis of knowledge production about teaching practice**

### **ABSTRACT**

Based on the dialectical approach, partial results of research developed in the Network on the academic production of the theme teachers are

---

1 Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Paul Valéry (França). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. E-mail [ruthcatarina@gmail.com](mailto:ruthcatarina@gmail.com)

2 Doutora e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-112X>. E-mail [solufg@hotmail.com](mailto:solufg@hotmail.com).

presented. In the methodological path built, the theme of teachers has been researched from three axes: training, professionalization and teaching work. In this article, we opted for the discussion on the theme of teaching work, in academic productions, based on the ontological, epistemological, gnosiological positions that are sustained in the works. The article analyzes how different teacher training projects inserted in the context of current ideological confrontations, discuss teaching practice, whether in defense of hegemonic or counter-hegemonic training processes. It concludes by the importance of specifying the basis for the concept of teaching practice, so that, through the practice assumed as work, teachers collaborate with historical projects of political, social and cultural transformations, as those who work with training aspire. and teacher professionalization.

**Keywords:** Teaching practice. Academic research. Teaching work.

## **Análisis de la producción de conocimientos sobre la práctica docente**

### **RESUMEN**

Basado en el enfoque dialéctico, se presentan resultados parciales de la investigación desarrollada en la Red sobre la producción académica del tema profesores. En el camino metodológico construido, el tema de los docentes ha sido investigado desde tres ejes: formación, profesionalización y trabajo docente. En este artículo, optamos por la discusión sobre el tema del trabajo docente, en producciones académicas, basadas en las posiciones ontológicas, epistemológicas y gnosiológicas que se sostienen en los trabajos. El artículo analiza cómo diferentes proyectos de formación de maestros insertados en el contexto de confrontaciones ideológicas actuales, discuten la práctica docente, ya sea en defensa de los procesos de capacitación hegemónica o contrahegemónica. Concluye por la importancia de especificar la base del concepto de práctica docente, de modo que, a través de la práctica asumida como trabajo, los docentes colaboren con proyectos históricos de transformaciones políticas, sociales y culturales, como aspiran aquellos que trabajan con formación. y profesionalización docente

**Palabras clave:** Práctica docente. Investigación académica. Trabajo docente

## Para problematizar

Este artigo apresenta resultados parciais de uma ampla pesquisa desenvolvida em Rede, sobre a produção acadêmica da temática “professores”. O grupo de pesquisa tem como objetivos principais: a) identificar e compreender a produção acadêmica sobre professores, a partir de uma perspectiva histórica e epistemológica; b) contribuir para a melhoria da produção acadêmica a partir da oposição ao modelo ateuórico e meramente descritivo das questões educacionais; c) fundamentar a construção de uma opção epistemológica e política para exercer a pesquisa como práxis e com posicionamento contra hegemônico.

No percurso metodológico construído pela Rede, a temática “professores” tem sido pesquisada a partir de três eixos: formação, profissionalização – incluindo aí a identidade, a ação coletiva e a sindicalização – e trabalho docente.

Neste artigo, optou-se pela discussão sobre o *tema trabalho docente*, nas produções acadêmicas sobre a temática, partindo de uma ótica ontológica, epistemológica, gnosiológica, as quais são sustentadas nos trabalhos analisados.

Este trabalho de pesquisa identificou que, no conjunto das investigações selecionadas, o trabalho docente é denominado, em geral, como prática docente, entretanto há também estudos que sustentam a perspectiva da práxis educativa, coerente com a base epistemológica assumida pelo pesquisador, como outros apresentam contradições entre a epistemologia escolhida e a concepção de trabalho defendida.

Metodologicamente, a pesquisa pauta-se no método dialético, destacando a análise dos sentidos discursivos, o que necessita de esclarecimentos. O sentido discursivo não representa apenas palavras isoladas, sustenta postura ideológica atuando sobre relações de poder e como prática ideológica (TELLO, 2013). Portanto, questionar os sentidos discursivos postos ao trabalho docente, a fim de que ele continue a ser denominado prática docente, seja na produção acadêmica ou em produções difundidas largamente entre estudantes e professores, demanda, acredita-se, desvelar pressupostos ideológicos que tendem a fortalecer a regulação política, sobretudo entre os professores - pesquisadores.

## **Articulando as concepções prática e trabalho docente**

No contexto da pós-graduação em educação, a discussão sobre a questão do trabalho docente é revisitada, sobretudo em função dos projetos políticos atuais para a educação. A pesquisa realizada com o foco no estudo dessa temática evidenciou que recorrer ao termo trabalho docente representa concepção mais rigorosa que o de prática docente, assumido acriticamente, para significar o trabalho dos professores. O primeiro abrange dimensões políticas, sociais, culturais, que são imprescindíveis para se compreender o que pensam e fazem os professores, no que acreditam, quais as opções epistemológicas, políticas, éticas.

Por outro lado, o gradativo esclarecimento epistêmico, decorrente dos estudos e atuação na Redecentro, evidenciou diferentes bases epistemológicas para fundamentar os dois termos – prática e trabalho docente, acarretando-lhes diferentes nomenclaturas, como é apresentado por Gama e Terrazan (2012) e Brzezinski (2014). Na companhia desses autores, Brzezinski (2014), Gama e Terrazan (2012), entende-se que nos trabalhos acadêmicos, o uso das variadas nomenclaturas, sem o devido esclarecimento da sua abrangência, pode resultar em descaracterização da complexidade do trabalho docente e no reducionismo de seu significado.

Propor a busca da valorização dos professores a partir dos trabalhos acadêmicos exige defender teoricamente a importância da intrínseca articulação entre as duas concepções, clarear a construção do sentido epistemológico, político, teórico-metodológico de ambas, para diferenciá-las. Este posicionamento requer também esclarecer como a política neoliberal, ao pretender enfatizar, sobretudo, o sentido pragmático da ação docente, pela abordagem teórica da epistemologia da prática, visa controlar os professores a partir de imposições de transformações nas dimensões da sua profissionalização, sua identidade, suas organizações associativas e sindicais.

Peixoto (2016) e Barata- Moura (1994, 1996, 1997 apud PEIXOTO, 2016) , nesse mesmo sentido de esclarecimento dos termos, afirmaram que as investigações da prática docente, precisam pautar-se na vigilância crítica, o que significa a busca de rigor teórico para a definição de concepções, esclarecimento da dimensão problemática que envolve o termo e, do leque de contradições que envolvem suas propostas. Para

Peixoto (2016, p. 3), pensar a prática docente envolve o “descortinar” e perseguir a dimensão “radical e radicante” do *ser professor*, o que, pode-se concluir, significa que pensar a prática, como trabalho docente, pressupõe pensar sua historicidade e epistemologia.

Dessa perspectiva, quando os pesquisadores se propõem a investigar a prática, precisam ter em mente que a prática em si mesma, não produz conhecimento sobre o trabalho docente, pois numa perspectiva dialética essa realidade não pode ser revelada por simples observação, por vivências, pela descrição das práticas em si. Pensar a prática requer respaldo de concepções teóricas, as quais influenciam o pensar e a ação dos sujeitos sociais e que devem ser explicitadas em suas análises. Defende-se, nesse sentido, que os acontecimentos que ocorrem na prática têm que ser identificados, analisados, compreendidos, interpretados, de acordo ao marco teórico construído, no intuito de se poder ir além das aparências, do superficial. Isso envolve uma metodologia que permitirá compreender e analisar as relações, as finalidades, as estruturas internas do que se observa, de maneira a abranger, gradativamente, os componentes do trabalho docente aqui entendido como práxis.

Em síntese, o trabalho intelectual, a produção de ideias, conceitos e representações, se incorporam numa concepção de prática, desde que a ação que os desencadeia tenha como finalidade compreender e transformar a realidade, bem como, no caso dos professores, implique emancipação e conscientização dos sujeitos. Sem essa característica, tem-se apenas um exercício intelectual, uma reflexão da ação pela ação (VÁZQUEZ, 1968), a romper a dinâmica dialética entre teoria e prática. Ressalte-se que para compreender a prática como práxis, portanto como trabalho docente, é necessário se valer do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que exige a dialética e permite por essa dinâmica a construção de significados ou, como afirma a proposta marxista, o concreto pensado. Acrescenta-se que, ao se dar destaque às atividades teóricas, isoladamente, não se transforma a realidade, pois para haver transformações é preciso que as ideias se transformem em ações, refletidas e críticas. Por outro lado, se a prática docente for entendida como atividades repetitivas, mecânicas, sem reflexão, descontextualizadas, não pode ser chamada de trabalho, no sentido de atividade vital.

Acatou-se, numa perspectiva dialética, que pensar a prática na educação requer compreendê-la como trabalho dos professores, sig-

nificando resgatar e compreender a complexidade de suas relações e ligações, objetividades e subjetividades, interligadas com os processos indissociáveis de formação e de profissionalização. Aceitando-se esse posicionamento, é incontornável questionar em que medida as investigações que difundem as análises da prática docente estão manifestando uma concepção predominante e limitante do que seja a ação docente, o que não se sustenta na perspectiva dialética aqui assumida, porque dificulta desvelar possibilidades de transformação da realidade educacional contemporânea. Ainda, entende-se que pensar a prática também demanda colocar questões importantes: Quais as exigências para que seja analisada como trabalho docente? As investigações sobre trabalho docente podem contribuir para transformar a formação, a profissionalização e a organização dos professores? De que forma?

Na perspectiva de que se possa aproximar das respostas solicitadas, tal trabalho investigativo requer a orientação pela historicidade, ontologia, epistemologia e gnosiologia dialética, sobre o trabalho docente, de forma a conceber o professor como ser social histórico, que tem no trabalho a base de sua ontologia como ser social, participante da essência ontológica de uma educação crítica e emancipadora (DUARTE, 2011).

**Trabalho docente:** articulação das abordagens ontológica, gnosiológica e epistemológica

Para construir um saber “fundamental e fundamentado” sobre a prática docente, concordou-se com Barata Moura em ser incontornável a compreensão do fundamento *ontológico* do saber sobre a prática, o *gnosiológico* do pensar a prática e “o seu modo *epistemológico* de se refletir – construtivamente – na consciência” que “emerge na forma como Marx concebe o método da investigação e o método da exposição” (BARATA-MOURA, 1986, p. 89). O nível do ser (ontológico), o do pensar (gnosiológico) e o do conhecimento (epistemológico), para serem desvendados, precisam ser considerados em suas relações. Partiu-se dessa lógica para a elaboração das reflexões.

No pensamento marxista, o trabalho é atividade vital, sem o qual não se produz vida humana. É por meio dele que o ser humano transforma a natureza em cultura, possibilita a construção dos meios

de existência humana e a produção de bens materiais. Segundo Lukács (1984, 2012), o trabalho assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Portanto, o trabalho, como comportamento especificamente humano, é intencional e possui intencionalidade, representa o agir do homem sobre a natureza para produzir e reproduzir seus meios de existência, ajudando-o a assumir sua especificidade social.

Analisar a prática como constituinte do trabalho docente, portanto como parte ontológica do sujeito social, exige inicialmente considerar sua dimensão ontológica, ou seja, a forma de constituir-se dentro de determinados padrões, com essa ou aquela intencionalidade, para realizar esse ou aquele projeto social, ajudando na constituição desse ou daquele modelo de homem, para realizar o objetivo da emancipação ou alienação. Nesta exposição a questão da ontologia se situa como primeiro movimento.

Distinguiu-se, na presente análise, a ontologia da práxis e a ontologia da prática (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Na perspectiva da ontologia materialista dialética ou, ontologia da práxis, a concepção de ser humano e sua apreensão devem ocorrer em sua materialidade, esclarecendo como se concretiza sua atividade vital, o seu trabalho, conforme também destaca Peixoto (2016).

A partir dos mesmos fundamentos da ontologia da práxis, a concepção de educação, como ensina Saviani (2012), é fenômeno próprio do ser humano, é uma exigência do trabalho e do seu processo, pois permite que cada nova geração conheça como se produz coletivamente a humanidade, como os homens produzem sua existência, como se formam como seres sociais (DUARTE N., 2009). Nesse sentido, para a ontologia da práxis a formação e profissionalização docente estão relacionadas à ideia da totalidade do ser, à ideia de *bildung*, que visa favorecer a emancipação dos sujeitos e seu empenho na transformação social. (SOUZA; MAGALHÃES, QUEIROZ, 20147; SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Fundamentada na ontologia da práxis a prática docente, por sua vez, é concebida como uma atividade transformadora, constituidora e constituinte do ser humano, histórico, e que no seu processo de conscientização almeja por transformações sociais, políticas, pessoais. Do que se entende que o trabalho docente/a prática docente se inscreve na ontologia do que é o ser professor e questiona sobre a sua adaptação, ou

resistência à lógica neoliberal do homem individualista, alienado, fragmentado.

Os fundamentos da ontologia da prática se contrapõem à da práxis, estão ligados à racionalidade positivista e, historicamente, foram associados às importantes mudanças na educação, a partir das reformas do estado na década de 1990, e do desenvolvimento das políticas neoliberais que subsequentemente alteram as características ontológicas que se quer impor à educação. Nessa perspectiva, a concepção de ser humano nem é histórica, nem processual. É fragmentada, idealizada, pragmática, descontextualizada. A concepção de educação a assume como canal de propagação do consenso ativo e da pedagogia da hegemonia, os quais formatam e informam a sua intencionalidade frente o mercado.

Fundamentada na ontologia da práxis, a prática docente não é concebida como possibilidade de superação da opressão, como projeto de humanização, conforme debatido por Neves (2013). Pelo contrário, pela via da ontologia da prática, não se pensa a prática - o trabalho- dos professores. A ontologia da prática não se sustenta pela materialidade, historicidade ou, na possibilidade de transformação política, social e cultural, portanto não contribui para a qualidade social da formação, profissionalização e trabalho docente, mas a um alinhamento ao regime de acumulação flexível.

As políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade, baseadas na ontologia da prática, se assentam nas diretivas do BM (Banco Mundial) e outros OM (organismos multilaterais). São políticas que visam conseguir a conversão dos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010), de maneira que passem a ter subjetividades flexíveis, que ademais se relacionem, produzam, consumam e propaguem esses mesmos sentidos, segundo os padrões da sociedade movida por interesses mercadológicos. Do que se entende que tais políticas atuam na intenção de formar personalidades disciplinadas (KUENZER, 2017), dóceis, prontas a aceitarem a instabilidade, a fluidez, a competição, o individualismo, a meritocracia. Pessoas com grande capacidade de adaptação e de resiliência, aspectos que são inculcados ao alunado em geral, para que desenvolvam habilidades relacionadas à submissão, ou seja, submeter seu ser a assumir atitudes de alienação, bem como a constantes mudanças nas suas funções sociais.

Há pressões para que se formem novos professores alinhados à ontologia da prática, como afirma Evangelista (2010). Tornar-se-iam seres flexíveis, superprofessores, desempenhando novos múltiplos trabalhos alienados, negando a historicidade, aceitando, sem contestar, as péssimas condições sócio-políticas de trabalho ou de formação. São ideias que se contrapõem ao que ensina Saviani, o qual, na ontologia práxica, concebe a educação, portanto o trabalho educativo, como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p. 13).

Ainda sobre as mudanças ontológicas impulsionadas pelas atuais políticas educacionais, volte-se aos ensinamentos de Ball (2002, p. 5), que já há algum tempo alertava para o fato das reformas educacionais em curso na educação globalizada, a partir de suas tecnologias políticas de mercado, de performatividade e de gestão, intervirem não apenas no que os professores fazem, mas na sua identidade profissional. As tecnologias importadas pelos Organismos Internacionais afetam as subjetividades dos professores, influenciando diretamente na prática docente, já que em cada tecnologia política de reforma “estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores”. Para tanto, tais políticas distribuem, de forma ideologicamente calculada, técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Na sociedade, novos papéis são criados conforme os professores são “retrabalhados”.

Segundo Ball (2002), aos docentes são incorporadas novas funções sociais como produtores, empreendedores educacionais e gestores, ideias que são aceitas como positivas por grande parte dos docentes, uma vez que o seu caráter ideológico, como trata Evangelista (2014), fortalece slogans de melhoria da qualidade do seu trabalho. No entanto, o que se observa é a perda de autonomia, pois os professores ficam sujeitos a avaliações regulares e revisões e comparações de seus desempenhos, oficializando-se a meritocracia como valor inerente à profissão docente.

Se no trabalho fortalece-se a racionalidade que tem como consequência o aumento da individualização, e um esmaecer de solidariedades, os mesmos aspectos se voltam à produção do conhecimento sobre a prática docente, reforçando os pressupostos da epistemologia da prática.

Neste contexto, o ser professor, sua identidade e subjetividade podem ser alterados através da nova concepção que é implantada pelas chamadas tecnologias políticas. Para Ball, essas tecnologias incrustadas em cada educador não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo e põem em questão a identidade profissional e pessoal dos envolvidos, podendo inviabilizar ações coletivas e a sindicalização docente. No entanto, acatando o princípio dialético da contradição, pode-se remarcar que o professor gerado e imbuído da ontologia da práxis encontrará caminhos de resistência.

*O segundo movimento*, o qual construímos para pensar a prática, se debruça sobre a dimensão epistemológica que deverá fundamentar a epistemologia da prática e a da práxis. É importante ressaltar novamente que a epistemologia da práxis se confronta à epistemologia da prática. A epistemologia da práxis afirma uma racionalidade cuja concepção de ser humano passa a se destacar por sua historicidade, materialidade e contextualidade; a concepção de educação defende a qualidade socialmente relevante, transformadora das relações de classes, por meio da emancipação das consciências, é contrária às atuais políticas educacionais, buscam mudar as relações de classes pelos movimentos de resistência e emancipação.

Os processos de formação e profissionalização docente consideram os condicionantes de caráter histórico, político, cultural e social. Também reconhecem que esses são a base da categoria trabalho, cuja categoria sustenta a mediação entre teoria e prática, ou seja, a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo e, ainda por meio do trabalho, a teoria se faz prática. A compreensão dessa dinâmica põe em evidência a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, desenhando as possibilidades de transformações dialéticas da realidade (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

No que se refere, particularmente, à construção do conhecimento, essa é compreendida, na perspectiva da epistemologia da práxis, como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; é prática na medida em que a teoria orienta a ação humana, é teórica na medida em que essa ação é consciente. Nesta linha de pensamento a pesquisa torna-se práxis, categoria fundante desse posicionamento epistemológico, concebida como atividade social humana, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da omnilateralidade da formação humana (VÁZQUEZ, 1968).

No campo da epistemologia da prática, a perspectiva teórica é o positivismo, cuja concepção, de educação defende promover a construção de determinadas competências, que respondam às necessidades do mercado capitalista (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Nesse posicionamento epistemológico, a formação docente opõe-se à teorização, considerada desnecessária e, em muitos casos, sendo substituída pelo senso comum. O posicionamento político - ideológico inerente é o hegemônico, compreendendo as relações sociais como dadas e a-históricas, portanto, não há perspectivas de transformação social, somente manutenção das relações sociais. Centraliza-se na ideia de que os professores se apropriam do conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas, refletindo sobre o que fazem, no ato de sua execução. Consequentemente, os processos de formação docente e de profissionalização têm como concepção a redução ao conhecimento prático, de caráter instrumental e pragmático. Nesses, subteme-se a dicotomia teoria e prática, ademais a teoria é desprezada como desnecessária, algo de pouca utilidade para o enfrentamento das dificuldades cotidianas dos professores, substituída, portanto, pela valorização da aprendizagem pela experiência.

A perspectiva da epistemologia da prática defende que as aprendizagens se fazem ao longo do processo, o chamado “aprender a aprender”, que teve tanta repercussão nos projetos educativos globais.

No que se refere ao conhecimento produzido, pode-se inferir a partir das contribuições de Tello (2013) que ele não é uma construção social, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, parcial, e limita-se à percepção imediata, organizando-se como conhecimento pragmático. O critério de verdade do conhecimento é a sua utilidade prática para a manutenção ou aperfeiçoamento da ordem estabelecida.

Conforme afirmam Souza e Magalhães (2014), Souza, Magalhães e Queiroz (2017), Kuenzer e Rodrigues (2007), a epistemologia da prática ampara concepções acadêmicas, pedagógicas e políticas, sustentadas na individualidade e numa postura alienada, assegurando uma base gnosiológica auxiliar no agravamento das condições sociais de desigualdade, geradas pelo capitalismo, o que impede a realização da humanização e da cidadania. Essa mesma base influi na construção do conhecimento.

Outros autores compartilham dessas análises. Scalcon (2008), por exemplo, afirma que a visão da epistemologia da prática tem como fundamento um paradigma que entende o conhecimento como individual, circunstancial, parcial, reduzido, o qual se “constitui em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata.” (DUAYER; MORAES, 1998, p. 65-66, *apud* SCALCON, 2008 p.4), estruturando-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento, como um novo pragmatismo.

Essa afirmação é corroborada por Duarte (2006), em seus estudos sobre as relações entre sociedade e conhecimento no contexto neoliberal. O autor afirma que é característica desse conhecimento individual ficar reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Outra particularidade da epistemologia da prática é sustentar ser a utilidade prática o único critério de verdade na produção do conhecimento. Para Kuenzer, pode-se argumentar que ela corresponde ao pragmatismo, pois infere que a verdade corresponde ao que é útil (KUENZER, 2003; KUENKER, 2017), do que se entende que essa epistemologia nega a ontologia e a gnosiologia (HOSTINS, 2006) como expressão dos sentidos, significados e valores que produzem e estruturam a totalidade histórica, as relações indivíduo-conhecimento-sociedade.

As partir da compreensão das concepções sustentadas pela epistemologia da práxis e da prática, assume-se a prática como práxis, como eixo epistemológico, concebida como “atividade material de transformação ou como atividade materialmente transformadora” (PEIXOTO, 2016) e, sem essa característica inerente de transformação, não se pode afirmar que uma atividade seja, em si mesma, prática. A partir da concepção que prática é práxis, apoiadas em Peixoto (2016, p. 1), concorda-se que só assim é possível e necessário “Pensar a prática tomando a prática como critério de verdade.”

O terceiro movimento diz respeito à gnosiologia e permite esclarecer, ainda mais, o sentido de nominar o trabalho do professor como práxis e não como prática, completando essa reflexão. O termo grego *gnosis* tem como significado o conhecimento em termos gerais, portanto a gnosiologia diz respeito à teoria do conhecimento, cujo objetivo se centra em estudar a possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, se relacionando assim à ideologia, à política, aos

princípios, valores e crenças, implícitos nesse conhecimento e se diferencia da epistemologia, cujo objeto é o conhecimento científico, como esclareceu Saviani (1991).

Outra contribuição relevante são os estudos de Moraes (2009), visto que neles ensina-se que pensar o conhecimento na epistemologia da prática é hierarquizá-lo a partir da sua utilidade, identificando-o apenas com a prática. Esta perspectiva revela ausência de três dimensões do conhecimento. A ausência de diferenciação, a de profundidade e a de futuro. A primeira possibilita homogeneizar a realidade pela experiência. A segunda limita o real ao imediato e à compreensão do empírico. A terceira impossibilita o aparecimento do novo, já que aceita que a história acabou, como também acabou a possibilidade de intervenção e de intervenção humana para transformações. Como consequência dessas ausências gera-se um processo que se encarrega de fazer com que os professores gradativamente percam sua função de intelectuais, tornem-se despolitizados, gerando um consenso sobre sua prática ser neutra, voltada somente ao espaço interno da sala de aula.

Pode-se então concluir que, quando fundamentado na epistemologia e na gnosiologia da prática, o conhecimento sobre a prática docente defende valores ligados ao imediatismo e aos limites do realismo empírico, valores que fortalecem princípios individualistas nos docentes e discentes. Gnosiologicamente, ainda se reforça um pensamento convergente à dominação/submissão. O resultado é a valorização de ações que evidenciam e agravam processos de alienação e que, politicamente, expressam apoio e adesão à lógica neoliberal. Nesta proposta adere-se a uma ética descartável, caracterizada por valores mutáveis e momentâneos. No que diz respeito à formação docente, suscita objetivos de capacitação superficial, fragmentada, discriminatória. Molda professores que se caracterizam pelas personalidades flexíveis, submissas, individualistas. Essa lógica aquilata o conhecimento como um produto que pode ser comercializado e pressiona os pesquisadores para que se submerjam na competição, na eficiência produtiva, na ânsia para dar retornos necessários à globalização do conhecimento, ao fortalecimento da hegemonia.

Em contrapartida, ao considerar a dimensão gnosiológica praxica, essas contradições conferem aos pesquisadores críticos a necessidade de projetos históricos que enunciem o tipo de sociedade que se quer cons-

truir e com quais meios, a definição da cosmovisão, esclarecendo aonde se quer chegar e com quais meios. Os projetos históricos estão ligados às concepções de homem e de sociedade que condicionam a produção do conhecimento, e o posicionamento em relação ao trabalho docente, destacando a dialética do processo (FREITAS, 1995). Eles dizem respeito às condutas que expressam a ideologia e as escolhas políticas dos que trabalham na educação, dos que defendem caminhos para produção de conhecimentos e de práticas docentes emancipadoras, contra hegemônicas.

Basear-se na dimensão gnosiológica práxica impõe a defesa de valores de libertação, de cidadania, de solidariedade, a resistência em defesa do projeto de educação que, como na universidade institucional (CHAUÍ, 2003), é caracterizado como espaço da crítica, do pensamento emancipador, contra hegemônico, que concebe a formação, profissionalização e trabalho docente de forma articulada, que enuncie quais sujeitos queremos formar e para qual sociedade, ancorado, portanto, numa cosmovisão.

Como os níveis epistemológicos e gnosiológicos se relacionam dialeticamente, defende-se, baseando-se na epistemologia da práxis, ser necessário que as concepções, a exemplo do conhecimento, carreguem o princípio libertário, que promovam a compreensão e transformação da vida social pelos docentes e seus alunos, que seus conhecimentos os fundamentem para que possam atuar na vida social, perceber como essa se estrutura, impulsioná-los a superar a alienação e o individualismo, defender a qualidade da formação e da educação para todos, como relevância social do conhecimento. Ademais, adotar a racionalidade posta pela epistemologia à práxis, ensina os professores a reconhecer a essência coletiva do seu trabalho, seu poder emancipatório frente ao diálogo, como componente das ações coletivas, em defesa de interesses públicos, dos direitos dos povos.

O trabalho dos professores, quando fundamentado na epistemologia e na gnosiologia da práxis, se constrói interligado a um projeto social que nega ações isoladas, fragmentadas, despolitizadas. A função social desse trabalho passa, então, a ser a práxis, contra-hegemônica, visa à emancipação, está dialeticamente relacionado à cultura, à história, às transformações dos processos políticos.

Reafirma-se, portanto, que o projeto histórico-crítico abrange concepções de homem, de sociedade, educação, conhecimento, permitindo que o trabalho docente contribua para o seu desenvolvimento e o de seus estudantes como *bildung* (SOUZA; MAGALHÃES, 2014), como formação omnilateral, no sentido de ser completo, de pretender abarcar todas as dimensões humanas. Nesse contexto, a pesquisa é assumida como processo formativo, interventivo que ajuda a transformar a realidade, e concebe-se a educação “[...] como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade [...], o que implica resistência ao processo desumanizador [e] postura ética” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 81).

### **Análise do conhecimento acadêmico sobre a prática docente: a metodologia da pesquisa**

Desenvolveu-se uma pesquisa fundamentada nos princípios da dialética. Trata-se de pesquisa documental, que utiliza a compreensão dos sentidos discursivos como instrumento de análise. Essa se impõe pela coerência epistemológica com o método assumido, que permite desvelar o que é priorizado na produção, seus sentidos e significados.

Ao se eleger a análise buscando os sentidos discursivos, concorda-se que não é possível dicotomizar a compreensão da língua dos sujeitos, de seus contextos sociais, seus valores, a ideologia a partir dos quais os discursos são tecidos. Compreender os sentidos discursivos passa pelo esclarecimento das opções epistemológicas, ontológicas, gnosiológicas e teórico metodológicas do pesquisador. Entende que o pesquisador é co-construtor de sentidos e evidencia que existe correlação entre as visões de mundo, de ciência, de ser humano e do discurso, condicionados pela ideologia pelos valores, pelos contextos históricos. Com a análise dos sentidos discursivos objetiva-se entender a construção do conhecimento presente na produção acadêmica sobre a prática docente e questiona-se os sentidos de tais discursos, em vista da sua contribuição para produzir transformações no contexto histórico e educacional.

A apresentação e análise dos dados da pesquisa considera os resultados construídos pela Rede. Os diferentes grupos selecionaram em suas instituições e leram, na totalidade, as dissertações e teses que tiveram como tema professores(as) no período de 1999- 2014. As análises fo-

ram realizadas utilizando-se do instrumento construído por esse grupo de pesquisadores. Esses trabalhos esclarecem que foram selecionadas 77 produções, representando 11% da amostra do total de mais de 700 estudos entre teses e dissertações concluídas e analisadas. A partir desse material as diferentes equipes se debruçaram em temas de aprofundamento, considerando os dados regionais, realizando leitura integral das pesquisas e registros em instrumento criado pela rede. No que se refere ao tema “prática docente”, 37 trabalhos tratam desse tema. Em seguida, foi contabilizado o quantitativo desses, pelos intervalos que esse grupo definiu como historicamente relevantes para seu desenvolvimento: 1999-2005; 2006-2009; 2010-2014.

A análise do tema articulou os sentidos discursivos sobre os métodos com que as pesquisas foram desenvolvidas, referencial teórico e concepções de prática docente. Articular essas categorias permite compreender a coerência interna dos trabalhos, o rigor epistemológico, teórico metodológico com que foi realizado.

A fim de analisar as concepções de prática docente presentes nesses trabalhos, recorreu-se a Brzezinski (2014), a qual relata que em sua investigação foram encontradas diversas conotação para a expressão trabalho docente, revelando diversos descritores que integram a categoria. Os pesquisadores elaboraram cinco agrupamentos de descritores para a categoria trabalho docente, que apresentamos no Quadro 1, acrescentados de uma nova categoria, elaborada por nós e que se impôs a partir da análise epistemológica que realizamos.

A pesquisa de Brzezinski (2014) foi uma das relevantes fontes de estudo e inspiração, muito embora diferente da citada autora, a análise desenvolvida pela Rede prioriza a entrada pelos métodos, o que significa que cada categoria é pensada a partir de sua relação epistemológica com cada abordagem teórica – materialista histórico dialético, fenomenológico e positivista. Do mesmo modo, a Rede se preocupa com o registro dos referenciais teóricos que possibilitam compreender posicionamentos e perspectivas das investigações.

O quadro 1, na coluna da esquerda, apresenta as diferentes concepções elencadas na pesquisa de Brzezinski (2014), que serve de apoio às sistematizações ofertadas. Na atual pesquisa adotaram-se seis descritores, sendo o sexto aquele que se refere à concepção do trabalho docente como práxis, como mediação no seio da prática social global.

Aqui o trabalho é compreendido como produção humana, com potencialidade para realizar transformações nas práticas sociais mais amplas.

Vejam-se as categorias construídas para a análise da temática prática docente:

**Quadro 1:** Descrição balizadora dos descritores das categorias de análise da concepção de prática docente.

<b>Categorias de Análise</b>	
<b>1</b>	Currículo em movimento, composto por experiências inovadoras de formação, saber pedagógico em construção; saberes da Didática
<b>2</b>	Práticas docentes (na sala de aula) ocorridas em todos os níveis e modalidades de ensino
<b>3</b>	Relatos de experiência em uma ou outra disciplina dos currículos de cursos da educação básica e do ensino superior
<b>4</b>	Estudos de práticas escolares: representações sociais e cultura escolar
<b>5</b>	Impacto de reformas educacionais nas práticas docentes e na cultura da Escola
<b>6</b>	Prática = trabalho = Práxis O trabalho docente é concebido como práxis, mediação no seio da prática social global. A prática docente é concebida como trabalho. O trabalho compreendido como produção humana com potencialidade para realizar transformações nas práticas sociais mais amplas

Fonte: Brzezinski (2014), Magalhães e Souza (2018).

Para análise, assinalou-se (Quadro 2) os métodos referentes a cada pesquisa, conforme os dados que constam do registro no instrumento de análise da Rede. Também são elencados os principais referenciais utilizados pelos autores para fundamentar a prática docente, indispensáveis para elaborar a análise epistemológica da produção acadêmica.

Apresenta-se, a seguir a síntese de toda a análise, na qual obedeceu-se à subdivisão, conforme quadro 2. A divisão organizada em três períodos 1999-2005; 2006-2009; 2010- 2014, visa permitir analisar as mudanças em diferentes contextos históricos. Os métodos são identificados pelas siglas FEN para o método fenomenologia e MDH para o método materialismo histórico dialético.

**Quadro 2:** Períodos subdivididos - 1999-2005/2006-2009/2010-2014. Quantitativo de produção por métodos, alojadas nos descritores de análise.

Descritores das categorias de análise		1999 2005		2006 2009		2010 2014	
		F	MHD	F	MHD	F	MHD
1	Currículo em movimento, composto por experiências inovadoras de formação, saber pedagógico em construção; saberes da Didática.	1	1	1	1	0	1
2	Práticas docentes (na sala de aula) ocorridas em todos os níveis e modalidades de ensino.	1	1	1	3	0	3
3	Relatos de experiência em uma ou outra disciplina dos currículos de cursos da educação básica e do ensino superior.	0	0	0	2	0	0
4	Estudos de práticas escolares: representações sociais e cultura escolar.	4	1	0	0	1	0
5	Impacto de reformas educacionais nas práticas docentes e na cultura da Escola	0	2	0	0	1	2
6	Prática = trabalho = Práxis	0	3	0	1	0	7
Total por tipo de método (Fenomenológico ou Materialista histórico dialético)		6	8	2	6	2	13
<b>Total de trabalhos sobre prática docente por período</b>		<b>14</b>		<b>8</b>		<b>15</b>	

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil (2018).

### Período 1999-2005

Localizaram-se catorze trabalhos sobre a prática, seis que escolheram a fenomenologia (FEN) e oito o materialismo histórico dialético (MHD) como métodos de investigação. Dos que se valeram do MHD para realizar a pesquisa, três conceberam prática docente como trabalho e como práxis, conforme Quadro 2. No referencial teórico utilizado, destacam-se os seguintes autores nacionais para o materialismo histórico-dialético: Frigotto, Gatti, Freire, Vasconcelos, Arroyo. Dos chamados clássicos recorreram a Marx, Gramsci, Manacorda.

Dos outros cinco que trabalharam com o MHD, dois estudaram a concepção de prática a partir do impacto das reformas educacionais nas práticas escolares; um estuda as práticas e culturas escolares; um analisou a prática docente na sala de aula; outro tratou a prática como experiência inovadora. Embora esses autores se definam filiados ao MHD, utilizaram referenciais ligados à epistemologia da prática como Tardif, Nóvoa, Shön, em seus referenciais, mesclados aos demais autores de posicionamento crítico como Frigotto, Enguita, Freire, Hoffmann. A utilização concomitante de autores da epistemológica da prática e da práxis pode ser interpretada como falta de coerência teórica ao recorrer a fundamentos em bases epistemológicas diferentes, visto que em consequência desviaram-se da abordagem teórico materialista; não se encontraram indícios, em seus escritos, de que percebam as contradições inerentes.

Das seis investigações que se pautaram no método fenomenológico (FEN) temos um que se referiu à concepção da prática conforme o descritor um e outro ao dois; identificamos quatro trabalhos para o descritor de número quatro. Essas produções se fundaram, sobretudo, em Tardif, Nóvoa, Imbernón, Morin, Perrenoud, Cunha; sendo que Tardif foi o autor mais recorrente. Em conjunto, os seis trabalhos no período, fundamentados na fenomenologia e os cinco que apesar de se declararem seguidores do MHD tinham referencial metódico pouco rigoroso, assentaram sua investigação na epistemologia da prática. É importante observar, nessa análise, que somente quando o referencial teórico-metodológico está fundado com rigor, no MHD, a concepção de prática é concebida como práxis, como trabalho.

### **Período 2006-2009**

Conforme Quadro 2, foram localizados oito trabalhos sobre a prática, dois se fundamentaram no método fenomenológico e seis no MHD. Conforme apresenta o Quadro que registra a escolha do método e sua alocação no descritor de análise, mostra-se que há um trabalho baseado no método materialista histórico-dialético, o qual conceituou a prática como práxis, se baseando em Kramer, Leontiev e Vygotski, portanto, com coerência teórica. Três deles se relacionaram ao descritor que analisa a prática docente e para esses o referencial predominante é Tardif, Nóvoa, Perrenoud. Dois autores fizeram relatos de experiência, além dos referenciais

anteriores citaram também Vygotski, Rey, Freire, repetindo o amálgama de posições teóricas contraditórias com o pensamento crítico-dialético.

Nesse período, um trabalho que se fundamentou no método fenomenológico se referenciou em D'Ambrosio, Garcia, Tardif, Perez Gomes para defender a epistemologia da prática e trabalhou com o descritor relativo aos saberes pedagógicos. Outro que se situou na temática do descritor dois - prática docente na sala de aula - recorreu a autores com bases epistemológicas diferentes como Tardif, Nóvoa, Garcia, Mizukami, mas a argumentação que prevaleceu foi a da epistemologia da prática. Embora o quadro metódico predominante, no segundo período seja o MHD, apenas um dos trabalhos, relacionado à prática dos professores, manteve coerência no que se refere ao aporte teórico utilizado. O uso indiscriminado de autores de diferentes matizes epistemológicas expõe a falta de congruência epistemológica, cuja imprecisão teórica contribui para a descharacterização da complexidade do trabalho docente e para o reducionismo de seu significado. Permite também interpretar que os trabalhos não podem fornecer bases sólidas, para colaborar na compreensão e transformação do trabalho dos professores, sua formação e profissionalização. Concordamos, anteriormente, que pensar a prática exige permanente vigilância epistemológica crítica, associada à escolha paradigmática, para que os pesquisadores consigam realizar o movimento do pensamento a partir de instrumentos que o ajudem a identificar as ações que aí ocorrem. Analisá-las, compreendê-las e interpretá-las com referência à práxis, com o objetivo de trabalhar para superar as aparências, compreender e analisar as relações, as finalidades, que são inerentes à prática docente.

### **Período 2010-2014**

Ainda conforme mostra o Quadro 2, há quinze trabalhos sobre a prática docente na amostra: dois se fundamentaram no método fenomenológico e treze no MHD. O descritor predominante dos trabalhos fundados no MHD é o de número seis, identificado em sete pesquisas que conceberam a prática docente como trabalho e como práxis. Esse é o descritor com maior número de pesquisas (7), nesse período. Neles as referências teóricas são coerentes com o método adotado: Saviani, Frigotto, Gentili, Arroyo, Libâneo, Rey Marx, Manacorda, Gramsci, Vygotski. O tema "prática docente" foi desenvolvido como "trabalho docente", conceito esse mais amplo que o simples trabalho didático, inclusive há ques-

tionamento de posturas individualistas no interior da escola. Evidencia-se que nesses estudos há uma tendência a conceber o trabalho como práxis, o que é também coerente com a base epistemológica assumida, bem como o número crescente de pesquisas que se utilizam do MHD.

Os seis outros trabalhos que se posicionaram no método MHD têm referencial teórico nos quais se misturaram autores com abordagens contraditórias, tornando-os incoerentes com o método escolhido. Dentre esses há um que apresenta contradição ao utilizar autores críticos em sua fundamentação, mas tratar a prática docente limitada ao aspecto didático na sala de aula, não o identificando como práxis, embora haja um movimento para articular teoria e prática.

Como mostra o quadro 2, no referido período há duas pesquisas que se ancoram no método fenomenológico. Uma tem como temática as práticas escolares (descriptor quatro). A outra que se refere ao descrito cinco e estuda o impacto das reformas educacionais nas práticas docentes. O referencial utilizado é principalmente com os autores Moscovici, Tardif Bardi, Novoa Gallo, Morin. A argumentação que embasa as análises reflete as bases da epistemologia da prática.

## **Construindo a síntese articuladora**

Neste artigo, vimos que no Brasil, em um contexto de confrontos ideológicos, diferentes projetos de formação de professores colocam em pauta a discussão sobre a prática docente, seja em defesa de processos formativos de caráter hegemônicos ou de caráter contra-hegemônicos. Diante disso, torna-se inadiável precisar a fundamentação da concepção de prática docente, a fim de que, por meio da prática assumida como trabalho, os professores colaborem com projetos históricos de transformações políticas, sociais e culturais, conforme almejam os que trabalham com a formação e a profissionalização docente.

Como a abordagem dialética associa-se à dimensão ontológica prática, esta se apresenta claramente nas pesquisas que defendem a prática como trabalho e como práxis. Ontologicamente, concebem o professor como ser histórico e social que ao transformar a realidade educativa transforma-se a si mesmo. As análises explicitam a intencionalidade no planejamento e objetivação das ações na perspectiva da emancipação humana. Seus autores defendem a concepção da omnilateralidade, na formação e no trabalho. Para eles os professores são

sujeitos sociais que resistem à ontologia que propaga o consenso e a pedagogia da hegemonia.

Nas produções em que não há claros posicionamentos ontológicos, gnosiológicos epistemológicos, associados ao teórico metodológico, mesmo para os autores que a almejam desenvolver desde uma perspectiva crítica, transparece a perspectiva ontológica, epistemológica e gnosiológica da prática, que diz respeito à formação de professores com personalidades flexíveis, resilientes, dóceis, prontas a se adaptarem ao individualismo, à competição, à meritocracia, de forma que alienados se deixam governar, em seu labor, pelos interesses mercadológicos, em resposta às tecnologias políticas como discutido por Ball (2002, 2012).

Reportou-se nessa pesquisa sobre a prática docente que a dimensão epistemológica é sustentada em dois posicionamentos: de um lado, onze produções que se alinham à epistemologia da práxis, representando 30% da produção. Para esses, prática é concebida como práxis, como trabalho, “atividade material de transformação, ou como atividade materialmente transformadora” (PEIXOTO, 2017, p.20) e, sem essa característica inerente de transformação, não se pode afirmar que uma atividade seja, em si mesma, prática. Utilizam referencial teórico condizente com o método MHD, que os orienta.

Os outros vinte e seis trabalhos, ou 70% da amostra, estão fundamentados na epistemologia da prática. Interpretou-se que para alguns autores não há intencionalidade, ou consciência de que suas pesquisas estejam alinhadas a essa epistemologia, e analisou-se muitas vezes que essa filiação se concretiza a partir da falta de rigor na opção epistemológica, a qual se caracteriza pela falta de fundamentação teórico-metodológica e, conseqüente fragilidade na construção de concepções, o que intervém nos posicionamentos ontológicos e gnosiológicos dos investigadores. Como mostra a base teórica construída nesse artigo, a concepção sobre a prática docente nos 70% dos discursos analisados é relatada como individual, parcial, fragmentada, transitória, superficial, improvisada, baseada, na prática imediata, em resposta às necessidades mercadológicas neoliberais. Sua lógica descreve uma prática sustentada pelas habilidades, atitudes, competências específicas do docente, que se caracterizam por serem baseados na experiência. Esse conhecimento é fundamentado na dissociação teoria e prática, em que se privilegia a prática. Logo, o trabalho dos professores se torna alienado, os docentes são concebidos como práticos-reflexivos. Destacou-se que, de maneira recorrente, se estrutu-

ram como discursos ancorados em ações imediatas e no senso comum, de modo a fazer valer o argumento de que só a prática pode fazer emergir a verdade, que a preocupação maior consiste em procurar o melhor caminho de uma realização e utilização e não dá uma fundamentação. O slogan divulgado associa-se diretamente a uma proposta hegemônica.

Os que se assentam na epistemologia da práxis, fundam-se na relação dialética entre teoria e prática, consideram que a práxis é atividade teórica e prática, reafirmando a indissociabilidade dessas dimensões, analisadas no contexto histórico, cultural e social. O conhecimento da prática docente tem sentido coletivo e social, é caracterizado como emancipador. Esse mesmo sentido pode ser identificado quando se resalta nos discursos o posicionamento político ideológico inerente, que é contra hegemônico. Os pesquisadores assumem a necessidade de promover perspectivas de transformação social, mostram posicionamento crítico e a proposição de promover o confronto com a hegemonia.

A análise epistemológica associada à ontológica e à gnosiológica permitiu esclarecer os sentidos dos discursos que compuseram essa produção acadêmica. Destacou-se a importância da fundamentação teórica na análise e compreensão da prática que, acredita-se, deve ser nominada trabalho docente- práxis - como muitos desses pesquisadores fizeram, evidenciando rigorosa posição epistemológica, em conformidade com o caminho da transformação social, contra a realidade opressiva do capital.

Ao longo deste artigo procurou-se responder às questões colocadas inicialmente: quais as exigências para que a prática seja analisada como trabalho docente? Investigações sobre trabalho docente podem contribuir para transformar a formação, a profissionalização e a organização dos professores? De que forma?

Em síntese, entende-se a partir da apropriação e entendimento dos sentidos discursivos que, ao se assumir a prática dos professores como trabalho docente, é incontornável resistir à pedagogia da hegemonia, de onde se fabricam critérios para pressionar os docentes a se fixarem numa pedagogia e numa didática da eficiência, ideologicamente chamada de prática docente de resultados, comprometendo a identidade dos professores como intelectuais contra hegemônicos. Defende-se que é necessário realizar estudos que assumam a prática docente como dimensão do seu trabalho, fundamento ontológico prático da formação do ser humano. Para tanto, é imprescindível a coerência epistemológica

e teórica, como também a ontológica e gnosiológica que revelem concepções e posicionamentos relacionados à práxis, à intencionalidade de emancipação, de transformação, como as pesquisas dos onze pesquisadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, Centro-Oeste/Brasil, aqui discutidos, evidenciaram.

## Referências

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. v.15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, S.J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Iria Brzezinski – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.153 p.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a sociedade contemporânea. In: MARSIGLIA, C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-21.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 8.; 2009. Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2009.

DUARTE, N.. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, abr. 2006.

DUARTE, N. As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 18, p. 35-40, set. 2001.

DUAYER, M; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do “real” ou derrotado pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998, p. 65-66.

EVANGELISTA, O. Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. **Relatório final de pesquisa**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2010.

EVANGELISTA O. (Org.). **O que revelam os slogans na política Educacional**. Araraquara/São Paulo: Junqueira Marin, 2014.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...] Porto de Galinhas: ANPED. 2012.

MORAES, M. C. de A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

FREITAS, L.C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOSTINS, R. C. L. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento”: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2003.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. Z.; Rodrigues, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1.

KUENZER, A. A flexibilização do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr/jun. 2017.

LUKACS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Boitempo, São Paulo: São Paulo, 1984.

MAGALHÃES, S. SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

NEVES, L. M. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 36., 2013, Goiás. **Anais** [...] Goiás: ANPED, 2013, p.1-15.

PEIXOTO E. M. de. Desafios da formação universitária: Pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 239-248, jun, 2016.

SAVIANI, D. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais, **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2012.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: **Revista Percursos**, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA O. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SOUZA, R. C. C.; MAGALHÃES, S. M. O.; QUIEROZ, V. R. F. **Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste**: Dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: IFG, 2017.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, p. 101-121, 2014.

TELLO, C. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, p. 495-501, 2013.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido: Novembro/2018

Aceito: Novembro/2019

## **A educação popular entre a modernidade e a pós-modernidade**

Mauricio Mogilka<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem intenção de discutir uma possível metodologia baseada no projeto ético-político libertador. Nesta perspectiva, este texto pretende contribuir para a reflexão e a estruturação metodológica de práticas em educação popular. Ele analisa as principais características do trabalho social com a população que tenha o projeto de libertação como referência. A opção metodológica utilizada na produção do artigo foi uma proposta reflexivo-existencial, ou seja, uma reflexão rigorosa sobre a experiência do autor com a intervenção social. O artigo conclui afirmando que: propostas de práxis mais radicais precisam superar a desnecessária oposição modernidade x pós-modernidade, agregando elementos emancipatórios de ambos os movimentos; os mediadores críticos precisam desverticalizar as relações com os grupos populares; precisamos desenvolver o otimismo crítico e superar o pessimismo que frequentemente acompanha a atividade da crítica.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Metodologias da Libertação; Paradigmas de Trabalho Social.

### **Popular education between modernity and post-modernity**

### **ABSTRACT**

This article aims to make a discussion about of the possible methodology supported in the liberator ethical-political project. This article aims to contribute to the reflections and the construction of practices in popular education. The text analyses the main factors of the social work that has the liberation project like its reference. It also demonstrates how the more radicals propositions of popular education and of practices need to overcome the opposite modernity x postmodernity, joining liberations factors of both movements.

---

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Associado de Didática da Universidade Federal da Bahia.. Coordenador e mediador do projeto de extensão Educação, teorias críticas e processos emancipatórios. Desenvolve o projeto de pesquisa Governos progressistas na América Latina e seus impasses em contexto neoliberal. Email: mmogilka@ufba.br

**Keywords:** Popular education. Liberation Methodologies. Paradigms of Social work

## **Educación popular entre la modernidad y la pos-modernidad**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene el objetivo de discutir una posible metodología basada em el proyecto ético-político libertador. En perspectiva, el texto pretende contribuir para la reflexión y la a estructuración metodológica de prácticas em educación popular. Ele analiza las principales características del trabajo social com la población que tenga el proyecto de liberación como referencia. Além disto intenta demostrar como propuestas de educación popular e de práxis más radicales necesitan superar la desnecesária oposición modernidad x pós-modernidad, agregando elementos liberadores de dos movimientos.

**Palabras clave:** Educación Popular; Metodologías de la Liberación; Paradigmas de Trabajo Social.

A esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das lutas sociais; eu ainda sinto a esperança como a minha concepção de futuro.

Jean-Paul Sartre

Se você é capaz de se indignar com uma injustiça cometida contra qualquer ser humano, em qualquer parte do mundo, então eu e você somos companheiros.

Ernesto Che Guevara

## **Educação popular e o projeto ético-político da libertação<sup>2</sup>**

Muito se tem falado e questionado quanto à validade, natureza e reais resultados alcançados pelas atividades de intervenção social, universitárias ou realizadas por outras organizações. Como qualquer campo de atividade humana, elas também estão sob questionamento e análise

<sup>2</sup> A opção metodológica utilizada na produção deste artigo foi uma proposta reflexivo-existencial, ou seja, uma reflexão rigorosa sobre a experiência do autor com a intervenção social e com a militância política ao longo dos últimos trinta anos. Nesta opção, há um diálogo com alguns textos teóricos, indicados nas referências deste artigo. Estes textos ajudaram a fazer uma análise crítica da experiência. Outro elemento importante desta metodologia foi

constantes, inclusive porque estes questionamentos representam um dos mais importantes fatores para a reflexão e o avanço das ações sociais.

É justamente este constante questionamento que permite aos grupos que atuam neste campo trabalhar para superar problemas persistentes na área, entre os quais poderíamos citar como os mais urgentes: 1. Baixo financiamento estatal e insuficiência de políticas públicas na área; 2. Assistencialismo; 3. Ação sem apoio teórico e reflexivo; 4. Despreocupação com o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos; 5. Autoritarismo na relação com os grupos populares; 6. Idealização das comunidades e da cultura popular.

Os movimentos sociais apresentam uma enorme riqueza de situações, problemas e contradições para as quais as próprias práticas dos movimentos não podem preparar integralmente. Por isto as atividades de intervenção social crítica são potenciais oportunidades para ampliar a capacitação profissional, expandir a consciência crítica sobre os dilemas da prática e desenvolver mais amplamente as habilidades educativas dos integrantes dos movimentos sociais. Estas atividades são momentos onde é possível aprofundar temas específicos, nascidos da experiência prática, mas não esgotáveis por ela.

Por esta capacidade singular de unir teoria, prática e sensibilidade, as atividades de intervenção social crítica, área onde atuo há mais de trinta anos, são fundamentais como instrumentos para se construir sociedades mais justas. Ainda mais no contexto atual, com o retrocesso nas pautas de cidadania e a eleição de um governo de extrema-direita no Brasil em 2018.

Por isto, os projetos de intervenção social nas linhas críticas têm grande potencial para se constituir como espaços de participação democrática. Ou seja, um local público onde as pessoas possam se reunir para debater idéias, dialogar sobre questões sociais e elaborar alternativas de ação, ao mesmo tempo que desenvolvem suas subjetividades e

---

o aproveitamento do contato dialógico e aberto com os agentes sociais e grupos populares atendidos nestas três décadas: eles foram um fator humano de constante aprendizagem para o autor. Finalmente, esta metodologia de construção do texto se coloca claramente como produção textual de caráter político e não-neutro. Contudo, político aqui não significa político partidário ou doutrinário, mas ético-político: um discurso ou uma prática que analisa as contradições da realidade, se emancipa de mistificações, propõe alternativas e as coloca em prática coletivamente. Faz isto corajosa e dignamente, pois sabe que toda alteração do real envolve riscos.

sua consciência crítica.<sup>3</sup> Estes espaços tendem a gerar práxis, ação transformadora, mas associam isto com o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos. Isto impede que a práxis se decomponha em práticas de luta duras e cristalizadas, que endurecem os participantes e, por se tornarem rígidas, são com o tempo dominadas pelos grupos opressores.

Nestes espaços, o debate pode frequentemente se estabelecer fora do controle do poder instituído, de tal forma que o logos coletivo seja poiético, isto é, capaz de gerar ação criativa e não rotineira. Deste modo, as coletividades podem gerar novos sentidos e novas soluções para as contradições sociais vividas no duro cotidiano capitalista, bem como novas formas de enfrentamento com os poderes conservadores.

Estes espaços de participação democrática podem desempenhar um papel importante na luta contra diferentes formas de exclusão. Estes espaços podem se converter em verdadeiros momentos de imaginação social, onde se desenvolvam modalidades alternativas de interpretar e recriar as relações e as práticas sociais.<sup>4</sup> Através do exercício da imaginação social, os grupos populares encontram um local e um momento para construir possibilidades de sociedades mais justas, humanas, igualitárias e éticas,<sup>5</sup> e descobrir quais seriam os caminhos e lutas para que estas sociedades sejam possíveis. Trabalhando com fundamento nas teorias políticas mais engajadas, estes momentos de imaginação social reúnem, junto com a população, diferentes sujeitos, como educadores, artistas, acadêmicos e ativistas sociais, de modo a explorar possibilidades de reforma e de transformação em diferentes espaços sociais.

Para isto, neste artigo o paradigma chamado *educação popular* e seu enfoque complexo da política e da ação social será considerado um instrumento para compreendermos mais profundamente o momento que vivemos e contribuir para que os movimentos sociais superem os impasses em que estamos, com um forte avanço das forças neoliberais e

---

3 O desenvolvimento da consciência crítica é um dos fenômenos mais importantes na educação popular. Sendo complexo, não pode ser definido por um conceito apenas. Por isto poderíamos definir consciência crítica como aquela que: 1. Coloca discursos e práticas em questão, superando a ingenuidade; 2. Estabelece relações de causa e efeito; 3. Compreende amplamente e não apenas focalmente; 4. Busca a causalidade remota dos acontecimentos locais (pois consegue dar o salto do real empírico para o real estrutural); 5. Permite a tomada de consciência da situação real vivida pelo grupo.

4 Neste artigo, alternativo significa aquilo que conseguiu superar os valores e às práticas de reprodução do capitalismo ou a outras propostas opressivas de qualquer natureza.

5 O significado de ética, aqui, não se resume a seguir regras, leis ou normas socialmente instituídas, mas diz respeito às ações e políticas que têm relação direta com o bem estar e os direitos de todos os seres humanos, e se pautam por este princípio em suas estratégias.

até de extrema-direita e retrocesso nos direitos. O artigo tentará mostrar que a complexidade é um imperativo para a transformação da realidade. Enfrentamentos baseados em cosmovisões simplistas, reducionistas e hierárquicas, herdadas da própria modernidade, mesmo que progressista, têm sido dominados pela eficiente máquina política neoliberal.

Em função destas questões, um dos objetivos deste artigo é estimular a nossa imaginação criadora, para pensarmos os subsídios de um projeto de país para o Brasil. Obviamente o objetivo aqui é pensar este projeto fora dos marcos neoliberais, mas também superando os limites do pensamento da esquerda mais ortodoxa e verticalista, e sua enorme dificuldade de dialogar com o povo.

Neste último caso, os projetos políticos tem sido mais reativos ao neoliberalismo do que propositivos. Ou então, têm sido elaborados a partir de uma rígida leitura da teoria de estado marxista, e mais frequentemente, leninista. Tais projetos têm pouca chance de responder aos dilemas atuais de uma América Latina marcada pela agenda excludente das políticas neoliberais, e agora, articuladas com a ascensão da extrema-direita.

Um outro objetivo deste artigo é que os nossos projetos de intervenção social se transformem em momentos onde o grupo exercite o *pensar o novo*. Ou seja, pensar e ultrapassar os limites já conhecidos sobre o trabalho social e sobre as grandes questões sociais no Brasil e na América Latina.<sup>6</sup> Assim, os participantes encontram estímulos para compreender e deslocar estes limites, projetando o trabalho e os movimentos sociais para outra potência, outras fronteiras, outros patamares.

Este artigo visa demonstrar, que a *educação popular* é um dos paradigmas adequados para se fazer intervenção social dentro do horizonte ético-político colocado anteriormente. A *educação popular* faz parte das teorias latino-americanas da libertação, junto com a teologia, a sociologia, a psicologia e a filosofia da libertação e o teatro do oprimido.<sup>7</sup> Estas teorias são utilizadas em uma grande quantidade de países

6 Trabalho social é definido aqui como aquele que se volta para atender demandas públicas de setores da população, especialmente seus setores mais pobres. Envolve também processos de exclusão não necessariamente econômicos: exclusão étnico-racial, de gênero e sexualidade, geracional, cultural. Se desenvolve geralmente nos equipamentos das políticas públicas (CRAS, CREAS, CAPS, unidades básicas de saúde, escolas públicas), em ONGS, em movimentos sociais, em projetos de extensão universitária.

7 Libertação do ser humano significa: libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão,

do terceiro mundo. Contudo, ainda são insuficientes as oportunidades de capacitação para os educadores e ativistas sociais brasileiros terem acesso de forma intensiva e extensiva a estas teorias. A demanda é muito superior ao que as universidades têm oferecido. Ainda mais quando estas oportunidades têm caráter formativo e também de intervenção na realidade.

As idéias principais e as metodologias sugeridas pelas teorias da libertação estão claramente na contracorrente das forças políticas neoliberais e desumanizadoras da atual fase das sociedades capitalistas como a nossa. Trata-se de um pensamento libertário, profundo, amoroso, radical, mobilizador, revolucionário, anticolonialista. Suas contribuições são inestimáveis no campo da alfabetização, formação, intervenção social, auto-organização de comunidades. É imenso o seu valor para pensar as práticas sociais e as idéias que fundaram o que chamamos de Brasil e América Latina, que são a nossa origem, nosso caldo cultural e nosso horizonte de felicidade.

A educação popular, assim como as demais teorias da libertação, nasceu em plena modernidade, a partir do fim dos anos 50. Estas teorias-práxis agregaram importantes elementos emancipatórios da modernidade, como a consciência crítica e a democracia participativa. Contudo, elas também incorporaram elementos que estão além da modernidade, que a ultrapassam e a desestabilizam: incerteza, indeterminação e complexidade, por exemplo. Elas também estão centradas na afetividade e na solidariedade como fundamentos da vida coletiva digna, rejeitando a competição e individualismo como orientadores da vida social.<sup>8</sup> No plano político, as teorias da libertação apostam no basismo e na horizontalidade e não no dirigismo verticalista de vanguardas intelectuais ou políticas.

O conceito educação popular é polissêmico, envolvendo no mínimo dois significados, diferentes e às vezes até antagonísticos do ponto

---

das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

8 Competição e individualismo são dois valores fundamentais da moral capitalista; os outros são: consumismo, alienação política e ética da esperteza. Sem a reprodução destes valores nas pessoas a base de sustentação subjetiva do capitalismo desaba (além da moral, os outros elementos que compõem o poder simbólico são a educação, a cultura, a mídia e a religião). Além do poder simbólico, os outros dois pilares de sustentação do poder burguês são o domínio da economia e o poder político.

de vista político. Ele pode significar qualquer prática educativa realizada com grupos populares, e aí atuam diferentes paradigmas hoje na América Latina, com intencionalidades políticas distintas. Eu identificaria pelo menos seis: assistencialista, cientificista, marxista-leninista, institucionalista, libertador, e paradigma da inclusão social.

Um segundo significado, mais restrito, é usado pelos trabalhadores sociais e educadores populares para designar as práticas educativas desenvolvidas com a população a partir da metodologia e princípios libertadores, principalmente ligado ao pensamento de Paulo Freire e seus colaboradores. Nota-se que no primeiro caso trata sobre a educação não-formal no sentido amplo: toda experiência social que modifique valores, atitudes, capacidades ou conhecimentos do grupo, em qualquer direção. No segundo caso, trata de um significado mais específico: educação não-formal com caráter crítico-emancipador-humanizador.

Fazer esta distinção é fundamental, e às vezes ela não é feita, dando a impressão que toda prática educativa com o povo é sempre emancipadora. Isto oculta a presença dos paradigmas menos comprometidos com uma transformação social mais profunda, como o assistencialista e o inclusivo. Este último, por exemplo, é largamente utilizado hoje, especialmente pelas organizações sociais ligadas ao terceiro setor (braço do capital na área social). Ele tem algumas características quase antagônicas aos paradigmas mais críticos, especialmente o libertador, o institucionalista e o marxista-leninista (embora estes três se diferenciem em alguns pontos também).

No caso da inclusão social, podemos identificar um novo paradigma de educação popular na América Latina. Antes é preciso definir que o *paradigma da inclusão social*, como está sendo denominado aqui, não trata da inclusão de pessoas com deficiência, mas da inclusão dos grupos sociais excluídos socialmente, sem alterar substantivamente as estruturas sociais. Ele traz algumas características do desenvolvimentismo integracionista da década de cinquenta e do tecnicismo dos anos sessenta, atualizadas e agregadas com características do nosso tempo, especialmente neoliberais. Ele surge com a explosão das ONG's, na década de 1990. Ele coloca a equipe como o sujeito do processo educativo, e não o grupo popular participante. Isto está implícito em seus manuais e projetos de intervenção, e jamais explícito, mas aparece nas práticas realizadas, se observarmos com atenção.

Seus manuais e técnicas são freqüentemente de origem empresarial e norte-americana, e suas intencionalidades carecem de uma crítica estrutural à sociedade. Segundo este paradigma, na sua visão neotecnicista, mobilização, capacitação, criticidade, são resultado de questões técnicas e cognitivas. Uma vez capacitada cognitivamente e tecnicamente, a população será capaz de conquistar a sua cidadania. Isto desconsidera os outros fatores contextuais que afetam as lutas por direitos.

Como vemos, são muito diferentes as práticas e os paradigmas do que se tem chamado imprecisamente de educação popular. Muitas vezes estas práticas têm significados políticos até antagônicos, devido às implicações políticas dos grupos e instituições que estão sustentando ou financiando aquelas práticas. Daí a necessidade de definição clara quanto ao que estamos chamando de *educação popular*. Neste texto, estarei trabalhando com o conceito mais específico, aquele ligado às teorias da libertação, como foi definido logo acima.

A partir deste viés, faz-se algumas análises de princípios ético-políticos e metodológicos, e mesmo algumas sugestões, no sentido de enriquecer as já ricas práticas de trabalho com a população, apesar da carência material com que trabalhamos.

O paradigma da libertação tem, entre suas características centrais, o princípio de estimular que o grupo ou comunidade com o qual trabalhamos ocupe o lugar de protagonista do seu processo de crescimento-libertação.<sup>9</sup> Ou seja, trabalharmos fundamentados, e levando a sério, a finalidade da autolibertação popular. Isto é essencial, se pretendemos mudar realmente alguma coisa, e não produzir novas formas de opressão, ao contestar e superar o poder burguês.

Para que isto ocorra, é necessária uma translação radical de nossa subjetividade, nos permitindo formas de humanização trans modernas.<sup>10</sup> Ou seja, superar os modelos de subjetividade da modernidade

---

9 Libertação do ser humano, aqui, significa: libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

10 Humanização é entendida aqui como o desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades, dimensões e possibilidades, desde que não levem ao sofrimento ou opressão de si mesmo, de outros seres humanos ou outras formas de vida.

capitalista, com sua ânsia por segurança, certeza, objetivos pré-estabelecidos e metas produtivistas.

Para produzirmos teorias e práticas revolucionárias (que busquem a transformação profunda da realidade social), precisamos superar a desnecessária oposição entre teorias modernas e pós-modernas. Não devemos esquecer que o capitalismo e seus intelectuais se apropriaram nos últimos trezentos anos tanto do movimento moderno-iluminista como do pós-moderno, mais recentemente.

Nos dois casos, eliminaram as características emancipatórias, preservando o que lhes era interessante, uma vez que estes amplos movimentos são contraditórios, tendo aspectos também inovadores-conservadores dentro de si. Logo, para construirmos teorias que ajudem a revolucionar a realidade, precisamos de epistemologias complexas, que agreguem elementos emancipatórios da modernidade e da pós-modernidade. Que sejam transmodernas: estejam além da modernidade e dialoguem com o movimento pós-moderno, sem estar necessariamente dentro dele.

É importante deixar clara a posição aqui defendida a respeito do lugar da teoria nos processos de transformação do real. Segundo esta posição, a transformação da realidade social é consequência da ação humana coletiva, e não de discursos, pensamentos, afetos ou tecnologias. Contudo, as práticas humanas não se convertem em práxis sem o auxílio de discursos, idéias e afetos que transgridam de alguma forma o que está estabelecido pelo sistema opressor.

Para trabalharmos com a finalidade da autolibertação popular, é necessário também que aceitemos trabalhar na ótica da construção coletiva, e não de forma dirigista, já com objetivos e até modelos de sociedade pré-estabelecidos: naquilo que já está definido não pode haver autêntica construção coletiva. Se já temos até o modelo de sociedade e de poder definido, seja pelos nossos valores pessoais, seja pela doutrina política, o que se tem chamado de participação democrática se restringe à execução.

Neste caso, nós, os mediadores e as instituições que nos mantêm, somos os arquitetos, com uma planta arquitetônica já desenhada, e a população é o ajudante, o pedreiro ou no máximo o mestre de obras. Mas se trabalhamos em uma ótica realmente libertadora e de construção coletiva, inclusive o projeto arquitetônico é realizado por todos, e todos participam de todas as fases da construção. Com isto, se supera a alienação do trabalhador e a divisão social do trabalho. Aí se pode fa-

lar em autêntica participação democrática.<sup>11</sup> Esta característica dirigista é um dos pontos que distinguem o projeto ético-político libertador, e também o institucionalista, do marxista-leninista (embora haja alguns pontos de convergência). O projeto leninista está fundado na modernidade, embora não seja capitalista.

Para potencializarmos o trabalho de educação popular e estimularmos experiências libertadoras em nosso contexto, é preciso considerar as pessoas da população como seres humanos, com todas as potencialidades que qualquer outra pessoa possua, em outra classe ou situação social. Como disse muito bem Antonio Gramsci, todas as pessoas são capazes de se desenvolver intelectualmente, mas nem todas encontram em uma sociedade capitalista as condições para este desenvolvimento. Quando atuamos de forma dirigista, desrespeitamos a população e este princípio ético.

Esta é uma das mais desafiadoras e mais fascinantes características do projeto da libertação: abandonar o caminho conhecido e vanguardista de dirigir o povo, que desrespeita sua inteligência, por um lado. Mas também perceber que ele precisa de condições para o desenvolvimento subjetivo necessário à humanização-libertação, condições negadas, no caso latino-americano, historicamente desde a colonização.<sup>12</sup>

Por isso, o projeto libertador, que é bem amplo e não se restringe ao trabalho (importantíssimo) de Paulo Freire (2001), consegue integrar nas mesmas práticas tanto a busca da transformação concreta de aspectos da realidade (práxis) como a transformação da subjetividade dos envolvidos, inclusive nós, os mediadores. Nossa humanização é necessária para podermos estimular a humanização-libertação popular: nós não estamos excluídos dos processos que pretendemos instaurar junto com os grupos com os quais trabalhamos.

Nesta concepção, a educação popular inspirada no projeto ético-político libertador busca no mínimo e simultaneamente três finalidades: 1. Criar condições para desenvolvimento da subjetividade popular;

---

11 Democracia neste artigo refere-se aos processos e às propostas de democracia participativa, direta, e não à manutenção do modelo elitista e anti-participativo de democracia representativa dominante nas sociedades capitalistas; nem tampouco se refere ao modelo supostamente participativo vigente nos regimes de socialismo burocrático, partidário e ultracentralizado, como foram o caso da União Soviética ou da Polônia no passado, e atualmente a China ou a Coreia do Norte.

12 A humanização está ligada à libertação, pois a opressão não permite o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas, que lhe seriam ameaçadoras.

2. Fortalecer o poder popular; 3. Estimular a práxis, a partir de demandas relevantes para os próprios grupos populares.

### **Otimismo crítico e capacidade utópica**

Alguns grupos críticos na área social atuam segundo o princípio “pessimismo no pensamento e otimismo na ação”. Não obstante o valor de seus trabalhos, creio que este princípio não faz sentido. Não atuamos para modificar algo sem acreditar nesta possibilidade. A crença na possibilidade de sermos bem sucedidos é essencial para a ação, especialmente quando trabalhamos fora do instituído, para modificá-lo, e enfrentamos as barreiras do sistema, como no caso dos movimentos sociais progressistas. O otimismo é então uma das condições da práxis, e é uma condição subjetiva.

Muitos movimentos na América Latina que modificaram as suas realidades começaram de experiências inicialmente precárias, pequenas e pouco organizadas. Por exemplo, o surgimento do MST nos estados do sul do Brasil em 1979 tem suas raízes muito antes, no trabalho de educação popular de grupos como a pastoral terra, paciente, otimista e perseverante. Também foi assim em Chiapas, já nos anos 1970, levando a um movimento que só constituiria sua potência plena em janeiro de 1994. E na Bolívia, pois a eleição do governo progressista de Evo Morales em 2005 foi possível com o apoio do MAS (Movimento ao Socialismo), resultado de uma reorientação das forças sociais e que começou em um processo de autocritica iniciado em 1992. Mais remotamente este processo remonta às revoltas da água e do gás, a partir de ano 2000, como consequência das novas políticas governamentais bolivianas geradas pelo Consenso de Washington em 1989.

Em todos estes movimentos, alguns grupos juntaram a indignação com otimismo: acreditaram naquilo que parecia impossível, foram visionários. Seus sonhos poderiam dar certo ou não, mas só poderiam saber fazendo a experiência. Ser visionário não é uma característica de gênios, mas de todo ser humano que tenha coragem de enfrentar o pessimismo, tão conveniente ao sistema opressor nestes casos. É importante para ele que acreditemos que não é possível mudar as coisas, que sempre foi assim, que o sistema é mais forte do que as coletividades organizadas. Esta nuvem pessimista não nos beneficia em nada, além de ser comodista.

Mas o otimismo é muito combatido por alguns grupos e teorias críticas. Otimismo e criticidade parecem travar uma batalha titânica. Uma das razões para isto vem do fato que o otimismo pode ser ingênuo. Aí acaba levando à ilusão, e a ilusão não muda a realidade: produz sofrimento e desencanto. O otimismo ingênuo é um dos alicerces simbólico-afetivos do sistema opressor no campo do trabalho social, que é a área onde atuo deste 1985.

Um outro motivo desta oposição é que a criticidade é negativa em sua essência, e não otimista. Ela tem em seu núcleo, na sua alma, a negação de algum aspecto da realidade. É isto que caracteriza a crítica: a capacidade de duvidar, de pôr em questão, de desconstruir simbolicamente algo instituído, seja uma prática social, um valor, discurso ou forma de poder. E nisto ela é imprescindível à transformação do mundo.

Mas a criticidade pode levar ao pessimismo, pois sua potência é destrutiva e não construtiva. Ser crítico não é atuar, mas superar a ingenuidade. Esta artificial conexão criticidade-ação foi uma armadilha na qual até autores brilhantes como Paulo Freire caíram, com o conceito de *conscientização*, que inclui consciência crítica e práxis. Mas estas duas coisas não estão juntas necessariamente, e nem por isso um grupo ou movimento social deixa de ser crítico potencialmente. Um grupo ou movimento social não deixa de ser crítico porque não atua. Muitas vezes a reflexão crítica lhe mostra que estrategicamente não é o momento de agir. Sabe esperar o momento adequado para a ação, e construir as condições propícias para isto. É bem diferente da não-ação passiva, naturalizada, resultado do acomodamento à opressão.

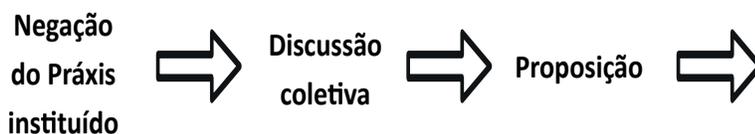
Parece que estamos então em um impasse: a criticidade é essencial à práxis; mas ela não produz práxis, especialmente em condições muito adversas. Por outro lado, o otimismo é essencial à ação, mas pode levar a uma análise superficial do contexto de luta social. Para resolvermos este impasse, precisamos integrar criticidade e otimismo, constituindo o *otimismo crítico* que supera a ingenuidade e permite à crítica aquilo que ela não pode dar: a potência motivadora que leva à práxis, o elemento libidinal-afetivo de toda ação humana ousada e reinstituinte, o motor e o coração da práxis humana.

A criticidade pode assumir pelo menos quatro formas distintas: uma forma queixosa, que desagua no máximo na denúncia. Uma outra forma que eu chamaria de centrífuga, que detona toda e qualquer forma de autoridade, independente de seu caráter democrático ou não.

Esta é comum nos jovens e é uma etapa importante no seu processo de amadurecimento e do tornar-se adulto. Mas ela precisa se converter na quarta forma, pois embora importante, não elabora proposições para modificar as coisas criticadas. É visível na atitude de “chutar o pau da barraca”.

A terceira forma seria a criticidade analítica. Muito comum em pesquisadores e professores universitários, é tributária de uma consistente leitura teórica e reflexiva da realidade, geralmente feita a partir de teorias críticas, mas não propositivas. Esta criticidade conduz a apreciações rigorosas da realidade, mas não está ligada à práxis, por estar ancorada no pessimismo.<sup>13</sup>

Finalmente a quarta forma seria a criticidade ativa. A criticidade não é ativa em si mesma. Ela se converte nesta forma pela integração com outros elementos, entre os quais o otimismo joga um papel importante, como afirmado acima. Esta é a forma mais perigosa para os poderes opressivos, e é um dos elementos para que se constitua uma etapa importante da práxis, a proposição de alternativas:



Sem o otimismo em conjunto com outros elementos, a primeira etapa, que é a alma da criticidade, e a segunda, podem ocorrer. Mas dificilmente ocorrerá a terceira, essencial para aquele movimento social chegue à práxis.

Sem otimismo crítico não existe utopia, e sem esta criação imaginária de novas propostas para a vida dificilmente haverá práxis. Isto é ainda mais importante quanto mais as condições são adversas. Esta criação simbólica guia as coletividades humanas por meio de um caminho que parece pouco promissor, analisando apenas suas condições concretas atuais.

Tentar extinguir o otimismo ligado à mudança da realidade é um mecanismo simbólico comum nas estratégias conservadoras, uma vez que usando apenas a coação física e o poder econômico não é possível estabelecer domínio prolongado sobre toda a sociedade. A per-

<sup>13</sup> Consegui identificar esta forma de criticidade a partir dos debates e reflexões com os agentes sociais participantes dos projetos de extensão nos quais atuo.

manência e difusão da capacidade utópica é uma contra-prática libertadora.

Creio que há algumas condições nas nossas sociedades que favorecem a expansão das utopias. Uma delas é clareza do projeto ético-pessoal: superação da opressão dentro de nós mesmos. Investigar qual é realmente a nossa posição diante do poder instituído. Muitas vezes reclamamos do instituído, mas não percebemos que colaboramos com sua permanência. O que realmente está estruturado neste microcosmo que eu chamo de “eu”?

Uma coisa que sempre me impressionou foi a força e segurança de algumas pessoas diante da opressão quando não a tem dentro de si, sua serenidade no enfrentamento quando outros tinham medo e expectativas desfavoráveis. Martin Luther King, Nelson Mandela, Bob Marley, Paulo Freire e Don Helder Câmara foram ativistas que tinham isto em alto grau. Outra condição favorecedora das utopias e práxis é o conhecimento de experiências alternativas, atuais e históricas. Não é por acaso que a opressão tenta apagar estas experiências.

Outra condição é evidentemente trabalhar no coletivo e abdicar de caminhos egocêntricos. Finalmente, acessar as possibilidades utópicas presentes na arte e na cultura alternativas. Aquilo que muitas vezes foi destruído na experiência social sobrevive “armazenado” na arte (alternativo aqui significa aquilo que não está ligado aos valores ou práticas de reprodução do capitalismo ou aquelas opressivas de qualquer natureza, como já foi colocado). Por isto, logo abaixo será defendido o uso da cultura e da arte como uma etapa importante da metodologia libertadora, se é que podemos dizer que existe uma.

### **Algumas sugestões para a libertação das práticas**

Finalmente, para concluir este texto, gostaria de expor algumas sugestões que possam contribuir para a construção metodológica de práticas de educação popular inspiradas pelas teorias da libertação, pelo menos na forma em que eu as entendo. Digo inspirar aqui, porque não creio haver uma metodologia rígida neste paradigma, independentemente do contexto de trabalho e dos desejos e características do grupo popular com o qual vamos trabalhar. Isto seria a própria negação de alguns princípios analisados nas páginas anteriores, como aquele que defende a construção coletiva do caminho e dos objetivos do trabalho social.

Além disto, o esquema exposto abaixo não cabe integralmente em algumas situações com finalidade já constituída. Tomando estes cuidados e bastante inspirado no pensamento de Paulo Freire e na minha própria experiência com o trabalho social, creio que podemos visualizar o seguinte esquema:



A etapa marcada com uma interrogação é quando o grupo define uma necessidade prioritária e são escolhidos os objetivos e os meios necessários para alcançá-los. Os mediadores precisam estar na posição de assessores, enquanto o grupo é o protagonista da experiência. O que virá em seguida – a praxis e seus desdobramentos – é imprevisível e precisa sê-lo, principalmente para os mediadores. Caso contrário, provavelmente estará havendo dirigismo e condução do processo pelos mediadores e pela instituição que os mantém, com metas pré-estabelecidas.

Não obstante a riqueza deste esquema metodológico, ele apresenta dois dilemas, no mínimo. O primeiro, no caso de equipes e instituições que precisam de apoio financeiro, é que a maioria das agências financiadoras exigem nos seus editais algumas definições pré-estabelecidas, como o tema e objetivos do trabalho que será desenvolvido. Surge então o dilema: não serão as metodologias libertadoras, como a exposta acima, incompatíveis com algumas exigências práticas? Não será o financiamento externo inconciliável com um princípio fundamental do projeto ético-político da libertação, que é a autodeterminação popular, essencial à autolibertação popular?

Creio que este dilema pode ser superado, pelo menos em uma certa maioria de casos. É claro que ele tem um limite, que é o caráter político da instituição financiadora. Se ela está ligada ao capital, como no caso do terceiro setor, haverá provavelmente incompatibilidade. Mas há uma grande quantidade de entes financiadores com outro caráter

político, como os estatais, ou os organismos internacionais, ou as ongs internacionais, ou ainda aqueles ligados aos setores progressistas das igrejas. Nestes casos, muitas vezes a dificuldade é metodológica, como o dilema aqui apresentado, e não necessariamente de caráter político.

A solução está, como muitas equipes vem fazendo por todo o Brasil e América Latina, em iniciar o trabalho com o grupo ou comunidade popular, antes de submeter o projeto à agência financiadora. Ao perceber que a comunidade já define suas prioridades e por quais objetivos e direitos quer lutar, então se inicia a construção do projeto escrito, sempre que possível com o auxílio da comunidade. Só então, se buscam as agências e editais que tenham compatibilidade temática e ideológica com as demandas daquele grupo popular.

Alguém poderá argumentar: *“Mas esta parte toda inicial não é remunerada. Como a equipe de trabalhadores sociais irá sobreviver até o edital ser aprovado?”* Ora, sabemos que na área social, especialmente a partir das reformas neoliberais dos anos 1990 na América Latina, as equipes trabalham em projetos diferentes ou sucessivos, e que algum trabalho prévio voluntário está sempre nas suas agendas. A solução acima, portanto, não é impossível. Mas trabalhar com as metodologias libertadoras exige de nós posturas e preparação diferentes na nossa construção histórica e pessoal moderna.

Um segundo dilema que se apresenta diz respeito também ao processo de autodeterminação popular, e ele é grave. Ao estimularmos e respeitarmos o processo da comunidade, não corremos o risco de apoiar e mediar objetivos, construídos por ela, que colidem frontalmente com os processos libertadores? Não podemos esquecer que o povo, da mesma forma que nós, está inserido em uma sociedade capitalista. Mesmo os grupos mais autônomos e com consciência crítica desenvolvida tem, por assim dizer, a sociedade dentro de si, o mundo dentro de si. A superação de elementos opressivos na subjetividade é um processo que dura anos.

Trabalhar com o projeto da libertação não significa que qualquer coisa vale, pelo fato de ser um desejo popular. Há desejos populares conservadores ou ilusórios, como há também na classe média. Este é um dilema que atinge a alma dos agentes sociais da linha libertadora, e tenho visto soluções equivocadas em alguns casos, na minha percepção. O conjunto de objetivos e metas desejáveis pela população que podem ser acolhidos em um trabalho libertador é grande, muito mais extenso que

em outros paradigmas, inclusive críticos. Mas este conjunto tem um limite, ele não é infinito. Este limite acaba quando aquele desejo ou objetivo não é humanizador ou libertador, mesmo que escolhido pelo grupo popular.

Este é o *limite ontológico* do paradigma libertador, o ponto a partir do qual ele deixa de ser o que é. Neste caso, a postura da equipe não deveria ser impor outro desejo ao grupo, mas ajudá-lo a perceber as características opressivas ou conservadoras de seu desejo. Ajudá-lo a desconstruir a sociedade dentro de si. Caso este processo não avance, e o grupo esteja irreduzível, o mais coerente com um projeto ético-libertador é desistir daquele trabalho, em vez de apoiar objetivos desta natureza. Mas é essencial fazê-lo indicando claramente os motivos da nossa desistência.

## Referências

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Loyola, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOGILKA, Maurício. A educação popular e algumas problemáticas das práticas de transformação social. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v.8, n. 2, p. 105-121, jun/dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4218/2242>. Acesso em: 13.01.2019

MOGILKA, Maurício. Repensar a democracia. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v.7 n. 1, p. 61-81, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1015/Mogikav7n1.pdf>. Acesso em: 13.01.2019.

Recebido: Abril/2019

Aceito: Janeiro/2020

## **Movimentos indígenas e o espaço universitário: alternativas ao protagonismo indígena na Amazônia Brasileira<sup>1</sup>**

Fernando Roque Fernandes<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As universidades têm se constituído espaços de *estratégias* de afirmação, interação e representação do *protagonismo indígena* no Brasil. O acesso de indígenas ao ensino superior tem possibilitado a ampliação de debates relacionados às causas indígenas. Pesquisadores e estudantes de diferentes áreas de conhecimento têm desenvolvido trabalhos no âmbito do Ensino Superior, evidenciando a legitimidade e atualidade dos Movimentos Indígenas nas relações que estabelecem com a Formação Superior. Tais fenômenos etnicossociais, os quais temos denominado de *etnogêneses*, decorrem de longos processos de emergência, valorização e reconhecimento da diversidade étnica no país. Diante do ingresso cada vez maior de indígenas nas instituições de educação superior no Brasil, consideramos oportuno desenvolver algumas reflexões sobre a questão. Nesse sentido, o objetivo deste texto é rascunhar algumas considerações sobre o acesso de sujeitos indígenas nas universidades como estratégia de interação com a comunidade envolvente, constituindo-se como oportunidade consistente de articulações necessárias ao fortalecimento dos movimentos indígenas. Para tanto, apresentamos algumas questões que nos permitam refletir sobre os desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas na atualidade.

**Palavras-chave:** Protagonismo Indígena Contemporâneo. Movimentos Indígenas. Ensino Superior.

---

1 O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o apoio técnico do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (GERA/UFPA).

2 Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorando em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de História Regional do Brasil pelo Departamento Acadêmico de História do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Jurupari: Cultura, Patrimônio, Memória e Identidade em Rondônia (DAH/UNIR). E-mail: fernando\_cli@hotmail.com

## **Indigenous movements and the university space:** alternatives to indigenous protagonism in the Brazilian Amazon

### **ABSTRACT**

Universities have been constituted as spaces of affirmation strategy, interaction and representation of the indigenous protagonism in Brazil. The access of indigenous people to higher education has made possible an expansion of debates related to indigenous causes. Researchers and students from different areas of knowledge have developed works in the context of higher education that evidence a legitimacy and an update of the Indigenous Movements in the relations with the creation of a Superior Formation. Ethnogenesis phenomena come from long processes of emergence, appreciation and recognition of ethnic diversity in the country. Faced with the growing number of indigenous people in higher education institutions, in Brazil, considerate about the problem. Our objective is to point out some considerations for thinking about the access of indigenous subjects to the university as a strategy of interaction with a surrounding community, constituting it as a consistent opportunity of articulations for the strengthening of indigenous movements in Contemporary Brazil. Therefore, we present some questions that allow us to reflect on the challenges faced by indigenous academics.

**Keywords:** Indigenous Movements. Higher Education. Ethnogenesis.

## **Movimientos indígenas y el espacio universitario:** alternativas al protagonismo indígena en la Amazonia brasileña

### **RESUMEN**

Las universidades se han constituido en espacios de estrategia de afirmación, interacción y representación del protagonismo indígena en Brasil. El acceso de indígenas a la enseñanza superior ha posibilitado una ampliación de debates relacionados con las causas indígenas. Investigadores y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento han desarrollado trabajos en el campo de la Educación Superior, destacando la legitimidad y actualidad de los Movimientos Indígenas en las relaciones que establecen con la Educación Superior. Fenómenos de etnogénesis provienen de largos procesos de emergencia, valorización y reconocimiento de la diversidad étnica en el país. Ante el ingreso cada

vez mayor de indígenas en las instituciones de educación superior, no Brasil, consideraciones sobre el problema. Nuestro objetivo es apuntar algunas consideraciones para pensar el acceso de sujetos indígenas en la universidad como estrategia de interacción con una comunidad envolvente, constituyéndose como una oportunidad consistente de articulaciones para el fortalecimiento de los movimientos indígenas en el Brasil contemporáneo. Para ello, presentamos algunas cuestiones que nos permitan reflexionar sobre los desafíos enfrentados por los académicos indígenas.

**Palabras clave:** Movimientos Indígenas. Enseñanza Superior. Etnogénesis.

## Introdução

Finalmente, o que era invisível por preconceito ou discriminação ao Índio Brasileiro, inclusive na formação educacional, faz nascer uma nova luz, um novo caminho que quer se somar na luta de novos ganhos como a ciência acadêmica ocidental, os recursos tecnológicos e os conceitos de formação acadêmica e científica, ou seja, existem realidades indígenas com práticas, costumes e sabedorias ancestrais. Mas não podemos omitir a figura do Índio na Universidade. (MARCOS TERENA, 2013).<sup>3</sup>

A relação entre os Movimentos Indígenas (MI's) que tomaram forma a partir da década de 1970 e o acesso diferenciado de indígenas nas universidades decorreu do crescimento das formas de inclusão e do reconhecimento jurídico dos direitos dos povos indígenas no Brasil. A nosso ver, tal fenômeno não resultou de concessões feitas pelo Estado, mas sim, da formação e fortalecimento de associações e organizações políticas indígenas e pró-indígenas que concorreram para o aumento das pressões sociais exercidas sobre o Estado na busca pela ampliação do acesso de indígenas ao Ensino Superior. Conforme indicado por Fernando Roque Fernandes (2019), o direito a uma educação diferenciada é uma das pautas de luta que vem sendo reivindicada pelos povos indígenas há décadas. Ainda para o autor, desde a emergência política dos MI's, a educação

---

3 Importante liderança indígena da região do Pantanal do Mato Grosso do Sul, membro da Cátedra Indígena Itinerante e um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), nos anos 1980.

passou a estabelecer diálogo com a questão do direito a terra, saúde e cidadania como parte das lutas pela autodeterminação étnica.

Para Maria Aparecida Bergamaschi (2013, p. 129)

a presença de estudantes indígenas nas universidades faz parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica.

Nesse sentido, o crescente ingresso de indígenas nas universidades se conecta ao posicionamento destes sujeitos na defesa dos direitos e fortalecimento dos movimentos indígenas. Assim, o ensino superior tornou-se, também, uma ferramenta importante no processo de *valorização identitária*, possibilitando aos indígenas operacionalizar cientificamente os conhecimentos tradicionais de suas expressões culturais e a aquisição de mecanismos que lhes têm auxiliado no diálogo com a comunidade envolvente e na defesa de suas pautas de luta.

Para dar conta de nossas análises, consideramos o conceito de *etnogênese* a partir do que defende o antropólogo e historiador mexicano Miguel Bartolomé (2006) e o antropólogo norte-americano Jonathan Hill (1996), pois, as *etnogêneses*, conforme apontou Bartolomé, são processos importantes, a partir dos quais as sociedades indígenas renovam-se/adaptam-se e muitas vezes transformam-se, na intenção de destacar suas diferenças, mesmo após o contato com novas realidades. Para o autor, as *etnogêneses* se caracterizam por processos fundamentais à manutenção das características tradicionais dos grupos étnicos em situações de subversão (BARTOLOMÉ, 2006). Para Jonathan Hill (1996), as *etnogêneses* se conformam como fenômenos de emergência social e política de grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação. Adaptar-se e transformar-se para manter suas tradições têm sido a base para os protagonismos desenvolvidos pelos povos indígenas desde a época do contato com os europeus. Nas palavras de John Manuel Monteiro (2001, p. 57), a “etnogênese trata-se também das estratégias culturais e políticas de atores nativos, buscando criar [e renovar] identidades duradouras num contexto mais abrangente de descontinuidades e de mudanças radicais”.

Com base nesses pesquisadores e com a utilização do conceito de *etnogênese* consideramos que os povos indígenas têm resistido historicamente às tentativas de subversão de seus modos de vida. Nosso

foco no ensino superior tem a ver com o fato de que tanto as universidades como as escolas indígenas, tem sido palco de novas *etnogêneses* e elas mesmas têm sofrido essas influências e se transformado para agregar os novos sujeitos que nelas se inserem numa cifra sempre crescente. Desse modo, acreditamos que a presença de indígenas nos espaços universitários possibilita a apropriação de conhecimentos científicos e suas utilizações em benefício próprio e de suas coletividades, mostrando seus valores e atuando de forma particular nos processos de *descolonização do pensamento* em termos semelhantes aos apresentados por Nelson Maldonado-Torres (2016, p. 88), segundo o qual, uma atitude decolonial “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”.

Dessa forma, a partir de eventos relacionados aos estudantes indígenas e a formação de professores indígenas no âmbito do ensino superior, desenvolvemos uma breve reflexão acerca deste fenômeno de emergência social e política desses atores sociais que consideram a universidade como uma ferramenta capaz de possibilitar o fortalecimento de suas pautas de luta frente à comunidade envolvente. Assim, o presente texto foi desenvolvido com o intuito de apresentar algumas considerações importantes acerca da presença de estudantes indígenas no ensino superior – espaço que muitos indígenas têm acessado não somente como objetos de estudo, mas como atores sociais em defesa de interesses particulares e de seus coletivos. Para tanto, apresentaremos alguns eventos relacionados ao tema, de modo a iniciar a discussão.

## **A luta por uma educação escolar diferenciada**

Nos últimos anos, o crescente ingresso de atores indígenas nas universidades aponta para a continuidade e mesmo amadurecimento da tomada de espaços educacionais pelos sujeitos e coletivos indígenas, de modo a dar conta da manutenção de seus modos de vida, na medida em que passam a dialogar de forma mais efetiva com a comunidade envolvente, o que se constitui como parte dos objetivos dos movimentos políticos e sociais de coletivos étnicos que conformam a base da concepção de *plurinacionalidade* existente na América Latina.

Como exemplo de trabalho recente sobre os chamados *Estados Plurinacionais*, tomamos a recente Tese de Rosane Freire Lacerda (2014). Nela, a autora observou que:

A tese trata da emergência do modelo plurinacional de Estado na América Latina a partir das demandas históricas dos povos indígenas. São demandas pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos políticos e jurídicos autodeterminados, no marco do Estado territorial moderno. O foco central está na importância e contribuição dos movimentos indígenas latino-americanos, em especial os da Bolívia, Equador e Brasil, para a construção de um modelo de Estado que desafie e supere as relações coloniais e eurocêntricas de poder e de conhecimento presentes no modelo de Estado-nação. [...] A hipótese é a de que o Estado plurinacional, longe do simples reconhecimento da heterogeneidade e da concessão de direitos específicos, constitui um modelo cujas bases axiológicas e institucionais são construídas a partir da pluralidade de concepções éticas, jurídicas e políticas próprias das diversas identidades “nacionais” (LACERDA, 2014, p. 8).

No caso do Brasil, a hipótese de Lacerda (2014) é a de que apesar do reconhecimento da diversidade étnica e cultural, expressa no artigo 231 da Constituição Brasileira de 1988, o modelo institucional de Estado continua uni-nacional e marcado pelas relações coloniais de poder. Assim, apesar da luta pelo reconhecimento da diversidade e diferença de povos existentes no Brasil ter resultado no reconhecimento jurídico da necessidade de criação de políticas públicas que atendam às necessidades particulares de sujeitos e coletivos étnicos indígenas, tal reconhecimento não acompanhou a materialização desses direitos. Por esta razão, é importante considerar, sobre os movimentos indígenas na atualidade, que estes se caracterizam pela permanência histórica de lutas por direitos no estado multicultural brasileiro. O que nos permite refletir sobre as diferentes ações empreendidas por diversas articulações políticas indígenas desde a segunda metade do século XX, assim como sobre seus desdobramentos educacionais na atualidade.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), entre os dias 15 e 19 de outubro de 2016, ocorreu o IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (IV ENEI). O evento teve como tema: *Diversidade Pluriétnica na Universidade: Problematizando o Racismo*. A proposta do Evento era discutir sobre práticas educativas em contexto intercultural e a presença de sujeitos indígenas nas Universidades, bem como as políticas adotadas por esses espaços para atender as demandas cada vez maiores de indígenas ingressantes no Ensino Superior. Nesse sentido, o IV ENEI propôs

reunir estudantes e pesquisadores indígenas e não indígenas de todos os níveis educacionais e das diversas áreas do conhecimento relacionadas à temática. Dentre os principais objetivos do Encontro, destacaram-se:

- 1 – Possibilitar a apresentação de pesquisas e estudos sobre problemáticas que envolvam povos indígenas no Brasil contemporâneo, dando ênfase às temáticas de Educação, Sustentabilidade e Territorialidade, Direito e Movimento Indígena, Saúde e Tecnologias;
- 2 – Permitir que os acadêmicos e pesquisadores do Brasil, possam trocar experiências sobre suas trajetórias, bem como, os desafios que percebem quando adentram nas instituições de Ensino Superior;
- 3 – Fortalecer, enquanto acadêmicos, o Movimento Indígena Nacional. (ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS, 2016, não paginado)

De acordo com o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (2016), o tema desta edição do ENEI teve relação com a necessidade de desenvolver “uma ação nacional em defesa da igualdade, respeito à diversidade, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um diálogo de saberes”.

Os ENEIs têm ocorrido anualmente em diferentes estados da Federação e se constituem como oportunidade ímpar para discussões sobre singulares experiências de pesquisa no âmbito do Ensino Superior. Nesses eventos, indígenas e não indígenas dialogam sobre temas ligados às ações afirmativas, investimentos em programas, projetos educacionais e pesquisas voltadas à questão indígena. Todos esses temas têm dialogado com as agendas dos movimentos indígenas. Em síntese, a proposta visa fomentar o diálogo que auxiliará “na criação de ações afirmativas e investimentos em programas, projetos e linhas de pesquisa que envolvam a questão indígena”. Dessa forma, consideramos que os ENEIs, assim como outros eventos indígenas de caráter nacional, regional e local, resultam de longos processos de emergências étnicas e se justificam como estratégias essenciais nas lutas dos Movimentos indígenas rumo à conquista e defesa de direitos reconhecidos constitucionalmente.

Ainda no estado do Pará, no dia 25 de setembro, nas cidades de Jacareacanga, Oriximiná e Santarém foram aplicadas as Provas de Redação referentes ao Processo Seletivo Especial Indígena para ingresso em diferentes cursos de graduação da UFOPA. Entre os dias 10 e 14 de outubro,

foram feitas as entrevistas com os candidatos aprovados na redação. Ao todo foram ofertadas 79 vagas em diversos curso ofertados na UFOPA. O Instituto de Ciências da Educação ofertou desse total, 21 vagas em cursos de Licenciatura.<sup>4</sup> A grande quantidade de candidatos (aproximadamente 500 indígenas) pode surpreender a muitos, no entanto, esta realidade já faz parte do cotidiano dos Processos Seletivos Especiais Indígenas que ocorrem anualmente, desde 2010 na UFPA e desde 2011 na UFOPA.<sup>5</sup>

No Estado do Amazonas, a UFAM abriu Processo Seletivo para a Formação de Professores Indígenas no Curso de Especialização em Educação Escolar. Foram ofertadas 100 vagas em São Gabriel da Cachoeira para o biênio 2016/2017. Poderiam se inscrever somente candidatos indígenas do Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro. A seleção ocorreu em outubro de 2016 e fez parte do Projeto de Formação Continuada de Professores Indígenas do Alto Rio Negro. Além deste Curso, a UFAM oferta desde 2008, na modalidade Licenciatura Plena, o curso Formação de Professores Indígenas e, desde 2016, o Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, nos municípios de Autazes e São Gabriel da Cachoeira.<sup>6</sup>

Poderíamos mencionar também o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima - UFRR que, através dos cursos de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena (criado em 2012), Bacharelado em Gestão Territorial Indígena (2009) e Licenciatura Intercultural Indígena (2002), tem desenvolvido importante trabalho na ampliação do acesso de indígenas ao Ensino Superior no estado de Roraima. Aproveitamos a menção para destacar que a UFRR foi a primeira instituição federal a implantar cursos específicos de formação superior para indígenas, em 2002. Em 2001, foi criado o Núcleo Insikiran, que em 2009 foi transformado em Instituto através da Resolução nº 009/2009-CUni<sup>7</sup>. Segundo o Instituto Insikiran de Formação Superior In-

---

4 Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/academico/processo-seletivo-especial>. Acesso em: 13 out. 2016.

5 Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/academico/processo-seletivo-especial/processo-seletivo-especial-2012-indigenas>. Acesso em: 01 nov. 2016.

6 Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/5889-ufam-abre-inscricoes-para-pos-graduacao-em-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 20 set. 2016.

7 A Resolução nº 009/2009-CUni da UFRR, dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprovação do Regimento Interno, e dá outras providências. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-BR&gl=br&q=cache:9yFh11G9EYJ:ufr.br/in sikiran/index.php?option%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory+download%3D54:regimentoinsikiran%26id%3D10:downloads%26Itemid%3D264&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiD2smxjfDUAhWFKCYKHTbfClwQBQgiKAA](http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-BR&gl=br&q=cache:9yFh11G9EYJ:ufr.br/in sikiran/index.php?option%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory+download%3D54:regimentoinsikiran%26id%3D10:downloads%26Itemid%3D264&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiD2smxjfDUAhWFKCYKHTbfClwQBQgiKAA). Acesso em: 30 ago. 2016.

dígena (2016), o objetivo principal é atender a demanda das populações indígenas de Roraima na formação superior de modo “específico, diferenciado e intercultural”.

Como proposta de Políticas Afirmativas para os povos indígenas, a Universidade Federal do Pará – UFPA criou, em 2009, o primeiro Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento do Brasil. Este curso resultou da demanda dos povos indígenas da região do Xingu e atualmente funciona no Campus de Altamira/PA. A proposta é garantir a qualificação das lideranças das comunidades indígenas e outras comunidades tradicionais ribeirinhas para o manejo de projetos e instituições locais, “[...]valorizando a autonomia, com qualificação técnica para a efetivação do desenvolvimento.” (INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA, 2016, não paginado) Além deste curso, a Universidade do Estado do Pará oferta cursos de educação intercultural indígena em níveis de graduação e pós-graduação. Com base nessas informações, fizemos levantamento sobre cursos ofertados em instituições públicas da região norte, obtendo os seguintes resultados (Quadro 1):

**Quadro 1** - Classificação, por habilitação, dos cursos interculturais indígenas da região norte do Brasil

Licenciaturas	Licenciatura Intercultural Indígena – UFRR/2002 Licenciatura em Educação Escolar Indígena – UNIFAP/2005 Licenciatura Intercultural Indígena – UFRR/2008 Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR/2008 Licenciatura Intercultural Indígena – IFAM/2009 Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA/2016 Licenciatura Formação de Professores Indígenas – UFAM/2008
Bacharelados	Bacharelado em Gestão Territorial Indígena – UFRR/2009 Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena – UFRR/2012
Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento – UFPA/2008

Fonte: Elaborado pelo autor.

Exemplos como estes não faltam para evidenciar a nova realidade educacional brasileira. Conforme observou Gerssem José dos Santos Luciano, índio Baniwa da região do Alto Rio Negro, no Amazonas e importante liderança do Movimento Indígena Organizado,<sup>8</sup> considera-se importante destacar dois aspectos relacionados à Educação Escolar Indígena e aos Povos Indígenas no contexto de Ensino Superior. O primeiro deles diz respeito ao fato de que os índios entraram na “era da escolarização” e, por conta disso, estão fortalecendo cada vez mais a luta relacionada à Educação Escolar Indígena. O segundo refere-se ao fato de que o século XXI iniciou com uma legislação educacional forte, voltada ao atendimento das demandas indígenas e se caracterizando pela ampliação de acesso a todos os níveis educacionais, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior (LUCIANO, 2006).

Isto se deveu ao aparente deslocamento ou, dito de outra forma, a ampliação da pauta de reivindicações de muitos povos indígenas que, a partir da luta pelo reconhecimento de suas terras e pelas conquistas legitimadas na Constituição brasileira de 1988<sup>9</sup> canalizaram suas atenções para outras demandas fundamentais para suas comunidades (CASTRO, 2005). Assim, relacionadas ao direito à saúde, saneamento básico e educação tais demandas se tornaram questões de primeira ordem nas agendas indígenas em direção à luta pela manutenção de suas diferenças e pelo reconhecimento da diversidade de povos no Brasil. Nesses termos, demandas pelo acesso às universidades públicas e a procura por cursos estratégicos como Licenciaturas, Direito, Antropologia, Medicina, Gestão Territorial, dentre outros se caracterizam como aspectos inegáveis destes movimentos étnicos e suas estratégias.

---

8 De acordo com Luciano, “a partir da década de 1970, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional. A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado Movimento Indígena Organizado” (Luciano, 2006, p. 57).

9 Conforme observou Castro, a Constituição de 1988 demonstrou a legitimidade e força dos movimentos indígenas e pró-indígenas. Para o autor, “Com a Constituição consagrou-se o princípio de que as comunidades constituem-se em sujeitos coletivos, de direitos coletivos”. Dito em outros termos “o índio deu lugar à comunidade”. Assim, deve-se considerar que há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso. Tal Constituição “interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar “a ser índio” poderia ser interessante [...] deixar de sofrer a própria indianidade e passas a gozá-la” (CASTRO, 2005). Disponível em: <http://root.ps/download/estrategiasconjuntas/VIVEIROS-DE-CASTRO-Eduardo-Encontros-1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

## Os protagonistas

Durante muito tempo a historiografia referente aos povos indígenas, desenvolvida a partir do século XIX – influenciada pelas ideias gestadas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, originadas pelos discursos cientificistas das teorias raciológicas como um desdobramento das reflexões referentes ao darwinismo social – defendia a tese de que as populações indígenas caminhavam para a assimilação e o etnocídio. Recentemente, a partir dos anos 1980, a preocupação com os encaminhamentos dados pelos próprios povos indígenas e pelas organizações, a eles aliados, concorreu para que pesquisadores, tanto antropólogos como historiadores e sociólogos percebessem que essas questões estavam longe de resolução.

Conforme apontou Ailton Krenak, em conhecido documentário sobre os povos indígenas no Brasil, desenvolvido com o apoio da TV Cultura, em 1995, já não se trata mais de saber quando os povos indígenas desaparecerão, mas de se verificar em que medida o Estado Nacional deverá criar políticas diferenciadas para o atendimento das necessidades específicas desses povos. É também com a emergência desses movimentos, a partir de 1970, que a mobilização indígena e pró-indígena passou a não mais esperar pelos órgãos do Governo e, assim, passaram a reivindicar seus direitos através de decisivos eventos articulados, inclusive, com órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Comissão de Direitos Humanos (CDH).

De acordo com o IBGE, a população indígena brasileira alcançou o número aproximado de 896,9 mil pessoas. Esse total inclui 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça e as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se autodeclararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas que se percebiam indígenas de acordo com aspectos tradicionais das próprias comunidades. Os dados também apresentaram a diversidade de povos, línguas e percentagem de terras demarcadas. Foram, assim, identificadas 305 etnias indígenas, das quais a maior delas foi a Tikuna, estabelecida no Estado do Amazonas. Estes indivíduos constituíram o grupo étnico que, em 2010, apresentou o maior número de indígenas (46,1 mil), dos quais 85% viviam em terras indígenas.<sup>10</sup> Além disso, a região norte foi a que

---

<sup>10</sup> De acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA), através do Projeto Povos Indígenas no Brasil, os Tikuna se autodenominam “Maguta e configuram o mais numeroso povo

apresentou maior concentração de indivíduos (342,8 mil) em comparação com a região Sul, a qual apresentou uma demografia de 78,8 mil indígenas.

Ainda de acordo com os dados, os indígenas presentes nas cinco regiões do país se dividem, basicamente, entre os que vivem na zona rural (502,783 mil) e os que vivem nas zonas urbanas (315,180 mil). Também foram reconhecidas 274 línguas e demarcadas 505 terras indígenas, as quais, representariam 12,5% do território brasileiro, basicamente 106,7 milhões de hectares, onde residiam 57,7% da população indígena do país. Destas, apenas seis pareciam ter mais de 10 mil habitantes e 107 tinham entre mais de mil até 10 mil. A terra indígena com o maior número de habitantes pertencia aos Yanomami, entre os Estados do Amazonas e Roraima, com 25,7 mil indígenas.<sup>11</sup>

Com base nessas informações, chegamos à conclusão de que o estado do Pará apresenta uma das maiores diversidades étnicas do país. De acordo com os dados da FEPIPA, apresentados em 2016 em comparações com os dados apresentados pelo Censo do IBGE, em 2010, habitam mais de 55 etnias indígenas (aproximadamente 60 mil indígenas), falantes de 30 línguas indígenas provenientes dos troncos linguísticos Karib, Macro-Jê, Pano, Nheengatú, Tupi, Juruna, Mundurucu, dentre outros. O território ocupado pelos índios soma 25% do território do Pará, dividido entre 77 Terras Indígenas, pelos 52 municípios do Estado.<sup>12</sup>

Ainda de acordo com a FEPIPA, os índios hoje, no Brasil, vivem em diferentes contextos. Muitos deles residem nos centros urbanos onde, quase sempre, não recebem nenhum tipo de benefício social do Estado – na condição de indígenas -, muitas vezes, por estarem situados em regiões próximas aos perímetros urbanos. Quando suas terras são reconhecidas pelo Estado, em muitos casos, estão cercadas por fazendeiros e colonos. Essa presença não indígena impacta negativamente em seus ambientes, os quais vão perdendo a diversidade de produtos, dificultan-

---

indígena na Amazônia brasileira. Com uma história marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões, foi somente nos anos 1990 que os Tikuna lograram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras. Hoje enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como qualificar as relações com a sociedade envolvente mantendo viva sua riquíssima cultura. Não por acaso, as máscaras, desenhos e pinturas desse povo ganharam repercussão internacional". Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna>. Acesso em: 31 ago. 2016.

11 Disponível em: [www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil](http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil). Acesso em: 07 set. 2016.

12 Disponível em: [www.ufopa.edu.br/enei2016/nossos-povos](http://www.ufopa.edu.br/enei2016/nossos-povos). Acesso em: 22 set. 2016.

do o trabalho de conciliação dos índios entre as atividades básicas de coleta e agricultura, aspectos importantes na manutenção de seus modos de vida.

Num terceiro caso, há povos e comunidades indígenas com seus territórios afastados dos centros urbanos e que têm maior êxito na articulação das atividades de agricultura, coleta e outras atividades com base no uso sustentável dos recursos naturais. Para esses povos e comunidades, os interesses de madeireiros, mineradoras, hidrelétricas e outros grandes empreendimentos são os principais obstáculos à manutenção de seu bem viver. Há também as comunidades e grupos étnicos denominados de *não contatados* (autônomos ou em isolamento voluntário), que necessitam, em termos de uma política econômica global, de estratégias que visem a proteção e garantia do acesso e conservação dos recursos naturais básicos para a manutenção de seus modos de vida tradicionais.

Sobre suas tradições, conforme observou Gersem José dos Santos Luciano (2006), os povos indígenas organizam seus saberes a partir de suas *cosmologias*. Estas garantem a manutenção de seus modos de vida e possibilitam o equilíbrio da organização social comunitária desses povos. A base primordial desses saberes é uma perspectiva de *totalidade do mundo* a partir da qual a dialogia natureza-mundo tem aspecto fundamental.<sup>13</sup> A *cosmologia* estabelece os pressupostos básicos das organizações indígenas tradicionais em seus aspectos econômicos, políticos e religiosos. Os conhecimentos produzidos e transmitidos têm a função de evidenciar os modelos e virtudes definidos desde a criação do mundo e, ao homem, cabe estabelecer as bases para a efetivação de tais virtudes e modelos.

Tais conhecimentos são essencialmente subjetivos e empíricos, “por isso mesmo livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano. Não importa como funciona, importa sua eficácia” (LUCIANO, 2006, p. 171).

Apesar de observarmos a diferença existente entre modos de vida, de habitação de tradições culturais; localização geográfica, dentre

---

13 Conforme Luciano (2006, p. 171), “o método preferencial das ciências indígenas é a visão de totalidade do mundo. O indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida”.

outros, tais questões não têm impedido sujeitos e coletivos étnicos de adentrarem os espaços universitários e deles se utilizarem na luta pela manutenção de seus modos de vida. Eis aqui, talvez, a questão central desse fenômeno: os sujeitos indígenas não acessam o ensino superior (há exceções) para materializar projetos individuais. Cada vez mais se tem percebido que a formação superior tem possibilitado aos sujeitos indígenas a defesa dos interesses de suas coletividades. Por isso mesmo, o acesso ao ensino superior tem se constituído como um mecanismo importante para a manutenção e fortalecimento dos movimentos e modos de vida indígenas tradicionais.

### **Os indígenas acadêmicos**

O acesso ao Ensino Superior tem um sentido particular para os sujeitos indígenas. Sim, particular em dois movimentos. O primeiro deles tem a ver com uma demanda crescente de reivindicação de diferentes organizações indígenas e pró-indígenas, que passaram a pressionar a sociedade envolvente pela abertura das universidades aos sujeitos indígenas, permitindo-lhes o usufruto de seus direitos como cidadãos e a possibilidade de se apropriarem dos códigos da sociedade não indígena em defesa e manutenção de seus interesses étnicos. O segundo tem relação com uma questão pouco observada, mas que já vem ocorrendo há certo tempo. Qual seja: possivelmente, alguns sujeitos indígenas acessam o âmbito universitário em busca de melhorias pessoais, que tem mais um caráter subjetivo do que relação direta com a luta comunitária dos movimentos indígenas.

Assim, é preciso considerar dois pontos. O primeiro deles diz respeito aos sujeitos indígenas que, a partir deste texto, pretendo denominar de *indígenas acadêmicos*. Opto por tal categoria por considerar que estes sujeitos são antes indígenas e depois universitários e por considerar que seus ingressos na universidade têm relação com uma série de lutas de diversos Movimentos Indígenas iniciadas a partir da década de 1970.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> De acordo com Castro, em fins da década de 1970, foi desenvolvido, pelo Regime Militar, um projeto de desindianização jurídica que “consistia na criação de um instrumento jurídico para discriminar quem era e quem não era índio”. A intenção era retirar da tutela do Estado a responsabilidade pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Em relação a esse programa do Governo, surgiram diversos projetos pró-indígenas e associações e organizações e programas como o “Projeto Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental – ISA. Em reação, também emergiram as chamadas “etnias emergentes” como uma resposta contrária às expectativas do Estado. Ou seja, em vez de os índios submergirem na aceleração

O segundo ponto se deve à observação de que o acesso dos indígenas ao ensino superior opera, pelo menos, em três diferentes sentidos: 1. O sentido do acesso para os movimentos indígenas; 2. Para as comunidades indígenas<sup>15</sup> e 3. Para os sujeitos indígenas.

Para os *indígenas acadêmicos*, o acesso ao Ensino Superior deve ser focalizado por diferentes prismas e concebido como parte importante de suas relações com a comunidade não indígena no sentido de atender demandas coletivas e individuais. Para além de tais considerações deve-se observar aquilo que ora denominamos de *pontos de partida*. Para o presente texto, dois são fundamentais. O primeiro deles é o espaço das aldeias, a partir das quais, os diferentes sujeitos, das diferentes etnias indígenas partem para alcançar um espaço ou segundo ponto comum que é a universidade. Este último, a universidade, deve ser considerado, também, como ponto de partida, pois indica trajetórias a perseguir, denominadas, também por esta ocasião, de *permanência* e *aprendizagem*, as quais, se ultrapassadas com êxito, possibilitam, aos *indígenas acadêmicos*, o alcance dos objetivos iniciais do acesso ao Ensino Superior.

Sobre os movimentos indígenas e sua relação com o acesso às universidades, conforme já apontado, deve-se observar que tal fenômeno decorreu do crescimento das formas de inclusão e do reconhecimento dos direitos humanos, ocorridos a partir da década de 1970 e que lhes garantiu, para além dos serviços estatais, o reconhecimento constitucional de suas particularidades e diferenças socioculturais. Deve-se ter em vista, também, que este crescimento tem relação direta

---

do afastamento das populações indígenas de suas origens étnicas, o que ocorreu foi um movimento de evidência de novas etnicidades (CASTRO, 2005). Disponível em: <http://root.ps/download/estrategiasconjuntas/VIVEIROS-DE-CASTRO-Eduardo-Encontros-1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

15 As comunidades indígenas são a expressão da vida humana que se reinventa. Assim, conforme Castro, esta significa “toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros [...] o adjetivo índio não designa um indivíduo, mas especifica um certo tipo de coletivo. Nesse sentido, não existem índios, apenas comunidades, redes (d) e relações que se podem chamar indígenas”. Assim, ser índio parte de seu referencial que é a sua comunidade e da qual é membro. Tais comunidades podem ser qualificadas de, pelo menos, duas maneiras. 1. Comunidades fundadas em relações de parentesco ou vizinhança e 2. E que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Neste segundo ponto, essas relações “compreendem dimensões históricas, culturais e sociopolíticas” sem que seja necessário “haver uma coincidência dessas três dimensões”. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), por meio do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005. Disponível em: <http://root.ps/download/estrategiasconjuntas/VIVEIROS-DE-CASTRO-Eduardo-Encontros-1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

com a formação e o fortalecimento de organizações políticas indígenas e a emergência de organizações pró-indígenas<sup>16</sup> que ampliaram as pressões sociais para o acesso às políticas públicas e à melhoria dos serviços prestados aos povos indígenas. A educação diferenciada foi um dos direitos reivindicados pelos indígenas tendo relação com a questão da terra e da saúde.

Desta forma, os movimentos indígenas devem ser considerados a partir de uma interconexão de reivindicações que ora se distanciam – dependendo das demandas de cada grupo, considerando as variáveis de cada movimento em particular conforme apontou Rodrigues (2016) ao analisar a luta dos índios Borari e Arapium da Terra Indígena Maró, no Estado do Pará<sup>17</sup> – e ora se aproximam a partir de uma agenda comum, geralmente baseada no tripé cidadania-identidade-territorialidade.

### **Conhecimentos tradicionais:** indígenas e científicos

Há, no acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior, dois impactos que considero como especificidades inegáveis. O primeiro é aquele que diz respeito aos resultados que os *indígenas acadêmicos* alcançam com uma formação superior, tanto em sentido coletivo – a partir de suas lutas nos movimentos indígenas e no auxílio ao atendimento das demandas de sua comunidade – quanto para o benefício pessoal – aspecto importante nas relações que passam a estabelecer com a comunidade não indígena. O segundo tem relação com as mudanças que necessariamente ocorrem ou, pelo menos, deveriam ocorrer nas universidades a partir do ingresso de sujeitos com conhecimentos diferentes daqueles desenvolvidos a partir de uma perspectiva cientificista moderna.

---

16 Como exemplo de organização pró-indígena temos o Conselho Missionário Indigenista – CIMI, criado em 1972. Esta organização está vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas.

17 Conforme observou Gilberto César Lopes Rodrigues (2016, p. 172), “os indígenas da Terra Indígena Maró vem sofrendo constantes ataques dos instrumentos estatais em combinação com interesses empresariais pela incorporação de seu território e recursos naturais ao comércio capitalista. O ataque ocorre quase sempre em torno da negação da condição étnica diferenciada dos Borari e dos Arapium”. Assim, os povos indígenas da TI Maró têm resistido como podem às investidas externas, para tanto, apropriam-se de diversos mecanismos que lhes permite fortalecer o processo de reafirmação étnica de sua comunidade. Rodrigues defende a Tese de que “a Escola Diferenciada da Terra Indígena Maró contribui para o fortalecimento das reivindicações pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela manutenção enquanto grupo étnico diferenciado”.

A partir destas observações, podemos evidenciar dois movimentos importantes. O primeiro deles considera que grupos diversos, compostos por povos de diferentes etnias têm adentrado os espaços universitários e reivindicado seus direitos de forma legítima e alternativa. O segundo considera o impacto que a presença indígena tem provocado na própria universidade levando-a a propor novas estratégias de ensino que considerem os saberes tradicionais dos povos indígenas a partir de um diálogo intercultural.

Assim, o espaço universitário tem passado por transformações na forma de conceber os povos indígenas. E os principais responsáveis por essa mudança, têm sido os próprios estudantes indígenas que adentram estes espaços e levam consigo seus conhecimentos, oportunizando um diálogo intercultural que concorre para o processo de descolonização do pensamento no âmbito universitário.<sup>18</sup> A cada dia, os estudantes indígenas vão ganhando mais espaços e ampliando seus conhecimentos sobre a comunidade envolvente. Da mesma forma, a comunidade envolvente vem percebendo que os modelos utilizados para classificar os povos indígenas são insuficientes para dar conta do protagonismo que ora se manifesta. De espaço de transmissão de conhecimentos científicos a universidade tem sido transformada pela presença de estudantes indígenas em um ambiente privilegiado de interlocução entre os saberes tradicionais das populações indígenas e os saberes científicos da universidade.

De acordo com Jane Felipe Beltrão, em entrevista concedida à Assessoria de Comunicação da UFPA, referente à presença de indígenas na universidade

a presença de pessoas indígenas em formação e de advogados, pedagogos, administradores e outros profissionais na graduação e pós-graduação, entre nós, permite diálogo que se estende modificando nossa forma de agir de discentes e docentes, pois amplia nossa compreensão sobre os direitos diferenciados, além de permitir o cumprimento da missão social da Instituição.<sup>19</sup>

---

18 Foi nesse sentido que o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas indicou o tema da sua 5ª edição. O evento ocorrerá em Salvador (Bahia), sob o tema: V Encontro nacional de Estudantes Indígenas - Espaço de afirmação, protagonismo e diálogos interculturais: descolonizando o pensamento. O evento será realizado entre os dias 11 e 15 de setembro de 2017.

19 Disponível em: <https://portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8994>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Desta forma observa-se que o acesso de indígenas no Ensino Superior tem, também, despertado um movimento de renovação dentro da própria universidade. Ainda conforme Beltrão, “a entrada de representantes de comunidades indígenas na UFPA proporciona e exige mudanças não apenas na vida dos novos graduandos, como também da comunidade acadêmica como um todo”.<sup>20</sup>

Para pensar estas questões, Maxim Paolo Repetto, professor do Instituto Insikiran na UFRR e um de seus fundadores, apresenta uma importante reflexão acerca do sentido das fronteiras entre conhecimentos na *Transdisciplinaridade* e na *Interculturalidade*. O autor faz reflexões sobre a participação dos indígenas nos Programas de Pós-Graduação da UFRR. Apesar de refletir sobre o Insikiran, suas análises podem ser utilizadas para se pensar a forma como os processos de ensino/aprendizagem têm dialogado com os saberes indígenas em outras universidades, enquanto espaço público dedicado à reflexão e a produção de conhecimento (REPETTO, 2008).

Para Repetto, mais do que reafirmar as fronteiras entre disciplinas e sociedades, o papel da universidade é aproximar os saberes diferenciados e permitir que os diferentes povos, indígenas e não indígenas, *se enxerguem sem preconceito*. O processo educacional ocorrido nas universidades deve permitir a desconstrução de relações de discriminação e gerar possibilidades de diálogo entre os saberes tradicionais, indígenas e científicos (REPETTO, 2008). Com base na transdisciplinaridade, é possível perceber que o mundo é composto por várias dimensões da realidade, “a interculturalidade nos mostra a necessidade da interaprendizagem. As fronteiras não apenas delimitam, também separam. O conhecimento nos convida a diluir nossas diferenças no respeito e compromisso com a vida” (REPETTO, 2008, p. 28).

Assim, tão importante quanto o acesso de indígenas no Ensino Superior, o ingresso de seus conhecimentos torna-se parte indispensável do processo. Este reconhecimento, conforme observou Repetto, traz novos paradigmas e desafios para as universidades e estas não devem, nem podem se submeter às lógicas de um pensamento puramente cientificista. “Os conhecimentos devem ter autonomia para se expressar” (REPETTO, 2012, p. 26) e criar possibilidades de construção de novos saberes e concepções de mundo plurais.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8994>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Não basta ampliar o acesso de indígenas ao Ensino Superior, é fundamental que a universidade dialogue com os conhecimentos que eles trazem consigo. Desta forma, será possível ampliar nossos próprios conhecimentos sobre os povos indígenas e permitir que eles mesmos nos ensinem suas formas de pensar e como constroem seus conhecimentos. O resultado desta troca de conhecimentos a partir de uma proposta dialógica será a construção de novos saberes, para a universidade e para os povos indígenas. Ainda há muito o que trilhar neste caminho, mas é certo que a transdisciplinaridade é uma direção de resultados possíveis.

### **Desafios da permanência e sucesso no ensino superior**

Conforme apontou Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 18), em *História dos índios no Brasil*, a ideia de que os índios passaram a se posicionar frente ao poder que tenta, através de políticas assimilacionistas, deslegitimar suas características socioculturais é nova apenas para a comunidade envolvente. Para os índios, a consciência histórica de que eles são sujeitos e não apenas vítimas, sempre esteve presente em suas ações, sendo sempre uma forte motivação na defesa dos interesses de seus coletivos. Conforme observou Michel de Certeau (2014), os grupos indígenas, desde a época da conquista espanhola na América, se apropriaram dos mecanismos de subversão desenvolvidos pelos conquistadores para subjugar-los e reelaboraram seus códigos assimilacionistas e deles se utilizando em benefício próprio.

As etnogêneses, conforme apresentou Miguel Bartolomé (2006), foram sempre uma forma particular que as sociedades indígenas encontraram para se renovar e continuar sobrevivendo nessa nova realidade que tentou apagar as evidências de sua presença. A ideia de etnogênese, defendida pelo antropólogo Jonathan Hill (1996), ao contrário da ideia de etnocídio (imortalizado pela historiografia clássica e que defendia a ideia de que os grupos étnicos da Amazônia colonial estavam sofrendo um processo de extinção de suas tradições e características culturais), considera que essas populações estavam passando por um processo de transformação, necessária à sua inserção nesse novo mundo que se apresentava a sua frente. Por vezes, essas transformações geravam conflitos internos e externos, que eram necessários à manutenção da existência desses grupos étnicos no âmbito colonial.

Nesse sentido, é preciso considerar, pelo menos, dois pontos. O primeiro diz respeito ao fato de que os índios sempre resistiram às tentativas de subversão de suas culturas. O segundo ponto tem relação com o movimento mencionado no início deste texto: os índios estão adentrando o espaço universitário para poderem consumir os conhecimentos científicos disponibilizados no espaço acadêmico, para utilizá-los a partir de uma agenda própria, que subentenda os interesses de suas comunidades. As universidades, assim como todas as escolas indígenas, tem sido palco de novas *etnogêneses* e elas mesmas têm sofrido essas influências e se transformado para agregar os novos perfis de *índios acadêmicos* que nelas se inserem numa cifra que cresce a cada ano.

Este segundo ponto tem a ver com o primeiro se considerarmos uma questão central da presença indígena no Ensino Superior: como dito inicialmente, a abertura de espaços nos centros universitários para receber sujeitos indígenas não tem a ver apenas com as políticas adotadas pelo Estado por uma iniciativa própria de reconhecimento dos direitos indígenas. Na verdade, esse movimento educacional resulta muito mais dos próprios movimentos indígenas relacionado à outras pautas de interesses desses povos.

Em síntese, o acesso cada vez maior de índios às universidades, se relaciona ao próprio posicionamento indígena na defesa de uma educação de qualidade. A educação tornou-se, também, uma ferramenta importante para a valorização étnica, pois leva os *índios acadêmicos*, a partir de disciplinas estratégicas, a operacionalizar cientificamente os conhecimentos tradicionais de suas culturais, além de adquirir outros conhecimentos e metodologias que os auxiliam no diálogo com a comunidade envolvente a partir da apropriação de seus códigos. Mas a questão não é apenas entrar na universidade. Os índios que transitam nesses espaços precisam ter “jogo de cintura” para não se deixar levar por aquilo que deles se diz. Nem sempre é tão fácil manter um curso de ensino superior. Especialmente, quando as dificuldades são específicas das relações que se estabelecem. Tais dificuldades estão para além da conquista de uma vaga na universidade.

Pesquisas apontam que, ao acessar o Ensino Superior, os índios passam por uma série de dificuldades que dizem respeito a questões como distância de suas aldeias de origem; falta de bolsas de estudo para auxiliar nas despesas; discriminação, preconceito e racismo; dificuldade em relacionar os conhecimentos adquiridos na universidade com os co-

nhcimentos indígenas; dificuldade em concluir os cursos por conta dos Trabalhos de Conclusão de Curso e, ainda, a não afinidade com o curso disponibilizado para sua formação.

Em matéria publicada no Portal de Notícias da UFPA, no dia 29 de abril de 2014, relacionada à questão da evasão dos indígenas no âmbito universitário, Edimar Fernandes, índio da etnia *Kaingang*, então Presidente da Associação de Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará (APYEUFPA), afirmou: “o que precisamos é que a Universidade esteja preparada para atender a essa diversidade. O ingresso no ensino superior é importante, mas a permanência e o sucesso são fundamentais”.<sup>21</sup>

Sobre as práticas preconceituosas e racistas, a Comissão de Ética da UFOPA emitiu, no último dia 22 de agosto de 2016, a Recomendação 001/2016 na qual, reconhecendo os diversos problemas enfrentados pelos índios na UFOPA, considerou importante resguardar, através de tal recomendação os direitos indígenas, no âmbito da Universidade. O problema do preconceito e demais práticas pejorativas tem relação com a desinformação dos universitários não indígenas com relação à trajetória dos povos indígenas na história do Brasil.

O problema se agrava mais por conta das diferentes formas de se perceber o mundo e de se relacionar com ele. Assim, não basta as universidades abrirem espaços aos índios. É necessário estas se adequarem às novas realidades educacionais e isto inclui o respeito à diversidade de povos e o reconhecimento da diferença. Assim, zelar para que os direitos dos povos indígenas sejam resguardados e permitir-lhes o acesso às ferramentas necessárias à manutenção de suas manifestações culturais também é uma responsabilidade da universidade.

## **Considerações pontuais**

O acesso ao ensino superior tem se constituído como reivindicação estratégica dos Movimentos Indígenas no Brasil. Tal processo parece resultar da consciência de que este nível de ensino é indispensável para a legitimação do protagonismo indígena. O foco no ensino superior parece decorrer da ampliação da pauta de reivindicações de muitos povos indígenas. As demandas pelo acesso às universidades e a procura por cursos

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8986>. Acesso em: 20 set. 2016.

estratégicos (como Direito, Licenciaturas, Antropologia, Medicina, Gestão Territorial, dentre outros) são indicativos desses movimentos. Os povos indígenas têm historicamente reelaborado suas práticas de sobrevivência sociocultural e demonstrado para a sociedade não indígena que são capazes de se posicionar politicamente na defesa de seus interesses, de seus direitos. Provavelmente tenhamos muito mais a aprender com eles do que imaginamos. Como dizem os *Yanomami* (MANDULÃO, 2003, p. 112) “existem muitos caminhos, os mais velhos conhecem todos os caminhos e nós aprendemos com eles a encontrar o melhor caminho”.

## Referências

BARTOLOMÉ, Miguel Roberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sérgio Paulo Benevides. **Mana**: Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, ed. 1; pp. 39-68, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a02v12n1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 129-141.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Entrevista à equipe do ISA. In: **Povos Indígenas no Brasil**: 2001/2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Disponível em: <http://root.ps/download/estrategiasconjuntas/VIVEIROS-DE-CASTRO-Eduardo-Encontros-1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro; Ed. Vozes, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura: FAPESPA, 1992.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS, 4., 2016, Santarém. **Apresentação**. Santarém: Ufopa, 2016. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/enei2016/evento/apresentacao>. Acesso em: 4 jul. 2017.

FERNANDES, Fernando Roque. Educação escolar, movimento e professores indígenas na Amazônia: dimensões da luta pelo reconhecimento da diversidade e da diferença de povos existentes no Brasil. In. GUILHERME, Wilian Douglas (org.). **Contradições e desafios da educação brasileira**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019, p. 51-64.

HILL, Jonathan (org). **History, power and identity**. Iowa, USA: University of Iowa Press, 1996.

INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. **Apresentação**. Boa Vista: UFRR, 2016. Disponível em: [http://ufrbr/nsikiran/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=268](http://ufrbr/nsikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268). Acesso em: 28 ago. 2020.

LACERDA, Rosane Freire. **“Volveré, y Seré Millones”**: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. Brasília: MEC/SECAD MN/UFRJ, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetória. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, p. 217-226, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupi, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e Indigenismo. Campinas: Unicamp. Tese de Livre Docência [s.n.]; 2001.

REPETTO, Maxim. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13-30, 2012. Disponível em: <http://revista.ufrbr/textosedebates/article/viewFile/1602/1132>. Acesso em: 4 jul. 2017.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium:** a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, SP [S.N.], 2016.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no Ensino Superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior:** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 9-14.

Recebido: Março/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **Chamada para a inclusão da educação para a diversidade por meio das culturas-línguas no Ensino Fundamental I da escola pública**

Éric Charles Brun<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os conceitos básicos que sustentam uma educação para a diversidade no ensino Fundamental I no Brasil por meio da descoberta da diversidade das culturas-línguas como campo de saber transdisciplinar. As descobertas sonoras e visuais de várias culturas-línguas nacionais e não nacionais introduzem naturalmente a diversidade pela escuta de um outro ser diferente. A variedade das culturas-línguas se torna então um catalisador didático da diversidade global do mundo, compondo assim o eixo didático transdisciplinar que visa, coletivamente, à alteridade como supra objetivo educativo. Desta maneira, cada campo de saber escolar pode expressar a diversidade intrínseca da origem dos saberes humanos que o constituem. Nesta abordagem educativa, a alteridade, necessária para a paz social, ultrapassa as fronteiras nacionais para alcançar os outros locutores diferentes no mundo destacando, de forma precoce e simultânea, a identidade humana comum e a riqueza das diferenças. De forma concreta, o artigo sugere alguns conteúdos didáticos de uma abordagem da diversidade do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental elaborados de maneira a incluir gradativamente a complexidade do mundo (do próximo para o distante) e as interligações constantes com os outros saberes escolares (matemática, história, biologia, geografia, etc.). A mutação societal para um convívio mais harmonioso e equitativo passa por uma metamorfose da escola que vem a considerar a alteridade como aprendizagem humanista primordial, presidindo as abordagens dos outros componentes escolares. Esta mutação depende também de uma parceria estreita entre escola e família na qual se valorizaria a troca frequente de competências e experiências de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Diversidade. Culturas. Línguas

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Linguagem (AMU, França). Professor adjunto do Departamento de Letras e Artes, Línguas Estrangeiras, Língua e literatura francesas da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA. (UEFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5464-9468>. E-mail: [ecbrun@uefs.br](mailto:ecbrun@uefs.br).

## **Call for inclusion of education for diversity through cultures-language in elementary education of public school**

### **ABSTRACT**

This article presents the basic concepts that support an education for diversity in Elementary Education in Brazil through the discovery of cultures-languages diversity as a transdisciplinary field of knowledge. The sound and visual discoveries of various national and non-national cultures-languages naturally introduce diversity through another different human being. The variety of cultures-languages then becomes a didactic catalyst of the world diversity, thus composing the transdisciplinary didactic axis that collectively aims at alterity as a supra educational goal. Therefore, each field of knowledge at school can express the intrinsic diversity of the origin of the human knowledge that constitutes it. In this educational approach, alterity, which is necessary for social peace, goes beyond national boundaries to reach the other different speakers in the world, highlighting, at an early stage, the common human identity and the richness of differences. Specifically, the article suggests didactic contents of an approach of diversity from 1st to 5th year of Elementary School, elaborated in a way that gradually includes the complexity of the world (from a near to distant perspective) and the constant interconnections with the other school knowledge (Mathematics, History, Biology, Geography, etc.). The societal transformation to a more harmonious and equitable conviviality depends on a metamorphosis of the school that begins to consider alterity as primordial humanistic learning, presiding over the approaches of other school subjects. This mutation also depends on a close partnership between school and family in which the frequent exchange of skills and experiences of each subject is valued.

**Keywords:** Diversity. Cultures. Languages.

## **Llamada para la inclusión de la educación a la diversidad a través de las culturas-lenguas en la Escuela Primaria**

### **RESUMEN**

Ese artículo presenta a los conceptos básicos que apoyan una educación para la diversidad en la Escuela Primaria en Brasil a través

del descubrimiento de la diversidad de las culturas-lenguas como área de conocimiento transdisciplinaria. Las descubiertas sonoras y visuales de varias culturas-lenguas nacionales y no nacionales introducen naturalmente a la diversidad a través de otro ser diferente. La variedad de las culturas-lenguas se vuelve por lo tanto en catalizador didáctico de la diversidad global del mundo así componiendo el eje didáctico transdisciplinario que suele lograr colectivamente a la alteridad como supra meta educativa. De este modo, cada área de conocimiento académico puede expresar la diversidad intrínseca del origen de los conocimientos humanos que la constituyen. Con ese enfoque académico, la alteridad, necesaria para la paz social, excede las fronteras nacionales para alcanzar a otros interlocutores diferentes del mundo subrayando, de modo precoz y simultáneo, la identidad humana común y la riqueza de las diferencias. De forma concreta, el artículo sugiere algunos contenidos didácticos de un planteamiento de la diversidad del 1º hasta el 5º año de la Escuela Primaria elaborado de modo a incluir gradualmente la complejidad del mundo (de su alrededor hasta más lejos) y las interconexiones constantes con los otros conocimientos académicos (matemáticas, historia, biología, geografía, etc.). La conversión societal hacia una convivencia más armoniosa y ecuánime sucede a una metamorfosis de la escuela que empieza a considerar a la alteridad como enseñanza humanista primordial presidiendo los enfoques de los otros componentes académicos. Esa mutación depende también de una asociación estrecha entre escuela y familia en la cual se valora el intercambio frecuente de competencias y experiencias de cada sujeto.

**Palabras clave:** Diversidad. Culturas. Lenguas.

## Introdução

A orientação didática de cultura-língua não nacional, seja no Brasil, seja em outro país, transparece inevitavelmente através do conceito semântico que a instituição lhe atribui e que o corpo docente e a(o) s pesquisadora(e)s retomam.

A primeira orientação implícita, no caso do Brasil, provém do conceito perene de *língua estrangeira moderna* (BRASIL, 1998) segundo o qual a *língua* apresenta-se desligada da *cultura*, ou seja, do seu locutor, aquele outro diferente. Esta ausência semântica neste conceito

tem por corolário, consciente ou inconsciente, a instauração tenaz de uma abordagem didática principalmente linguística, ou seja, estrutural.

A segunda orientação implícita deste conceito é que ele continua mantendo uma característica excludente deste outro diferente através da sua estraneidade que remete à distância irreversível entre o aprendiz e um locutor nativo, omitindo assim que: “uma língua não é ‘estrangeira’ em si: este adjetivo testemunha de um posicionamento por parte de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos” (CHINI; GOUTÉRAUX, 2011, p. 136, nossa tradução). Esta orientação tácita é encontrada na expressão *foreign language* em inglês, mas desaparece no conceito francês de *langue vivante (língua viva)*. Este implícito semântico enclausura irremediavelmente o outro locutor na sua diferença e gera uma dinâmica discriminante consciente ou inconsciente.

Além destas duas orientações implícitas próprias ao sistema educativo brasileiro, os sistemas educativos ocidentais compartilham uma abordagem singular do ensino-aprendizagem de outra cultura-língua (CANDELIER, 2012), isto é, a escolha de uma única língua (geralmente hegemônica) e de introdução tardia no Brasil (ensinada a partir do 6º ano no Brasil e geralmente a partir do 1º ano na Europa). Mesmo quando uma segunda outra cultura-língua é oferecida num sistema educativo ocidental, ela é oferecida consecutivamente a outra nos primeiros anos. Na França, por exemplo, as duas línguas vivas passam a ser ensinadas simultaneamente a partir do 6º ano.

Esta *abordagem singular* se apoia erroneamente na crença de que uma língua é apenas uma ferramenta que precisa de tempo (duração de aprendizagem) para ser construída (competências) (BRUN BRUN, 2016). Assim, a outra cultura-língua na escola não parece ter um papel educativo global (como as matemáticas, a biologia, o português etc.), mas parece ser um meio pragmático de conseguir a curto prazo falar inglês ou espanhol para conquistar *mercados*. Esta prática é recorrente na Europa e crescente na França, onde 91,7% das escolas públicas optam pelo inglês (FRANÇA, 2017, p. 72).

A primeira parte deste artigo define os conceitos básicos de uma educação para a diversidade no ensino Fundamental I no Brasil, enquanto a segunda parte apresenta as estruturas didáticas desta abordagem da diversidade através, principalmente, das culturas-línguas como eixo transdisciplinar comum.

## **A diversidade das culturas-línguas como processo educativo transdisciplinar autoconstituente**

O frágil estatuto educativo das línguas estrangeiras modernas no Brasil não parece corresponder à pluralidade cultural-linguística histórica desta nação. Esta pluralidade fecunda entre várias etnias endêmicas (povos indígenas) e não endêmicas (povos invasores) procede de um processo de miscigenação violento como em quaisquer outros processos constitutivos nacionais no planeta. A política básica da formação dos Estados-Nações é a homogeneização da diversidade espalhada no território. Assim, a diversidade é para Philippe Blanchet (BLANCHET, 2016, p. 55, nossa tradução): “percebida de maneira negativa, ainda mais em certas épocas não tão distantes onde a diversidade em geral era quase nunca percebida como uma riqueza para proteger, mas pelo contrário, como um obstáculo nefasto a ser derrubado”. Embora a diversidade apareça cada vez mais como uma riqueza cognitiva humana, ela permanece ainda como uma visão intelectual idealizada do mundo.

Para Edgar Morin (MORIN, 2009, p. 25, nossa tradução), que aponta o efeito avassalador da homogeneização forçada da diversidade, o século XX inventou: “a monstruosidade de nação mono-étnica”. Assim, os Estados-Nações passaram a incluir nas suas respectivas constituições, de forma às vezes tardia, uma única língua oficial ainda que sejam constituídos por uma grande variedade de culturas-línguas regionais. É o caso da França, que incluiu a língua francesa como língua da República apenas em 1992. Como assinala o sociolinguista Philippe Blanchet: “muitas vezes, como na França, erigiram a língua (uma língua só sob uma única variedade normativa) em totem sagrado de comunicação patriótica” (BLANCHET, 2011, p. 290-291, nossa tradução).

Desta forma, nesta lógica comum, as exceções se destacam com mais força, como por exemplo nos Estados-Unidos onde, a fim de respeitar a sua constituição historicamente plural, não foi definida nenhuma língua oficial federal (na realidade, apenas 29 estados adotaram o inglês como única língua oficial), na Nova-Zelândia (cultura-língua maori) e na África do Sul (três culturas-línguas africanas e duas de origem europeia) que alteraram os seus respectivos hinos nacionais para incluir trechos em línguas autóctones.

A abordagem intercultural desde os anos 1990 foi concebida em didáticas de culturas-línguas para reequilibrar as tendências das abordagens estruturais (foco principalmente linguístico) que torna o aprendizado simbolicamente desumanizante onde a língua aparece como independente de um locutor. A língua apresenta-se então como algo que poderia ser utilizado por qualquer usuário, em qualquer situação de uso e com qualquer atitude em relação ao outro diferente. Este princípio educativo é por definição paradoxal em didáticas de culturas-línguas, já que ele se constrói a partir da homogeneidade não apenas dos aprendizes, mas também dos grupos humanos visados pela aprendizagem, como no caso de um inglês básico comum à centena de nações que o escolheu como língua oficial. Neste caso específico do inglês, a didática de cultura-língua se torna uma didática de língua (oral e escrita) que neutraliza as variedades culturais peculiares dos seus locutores. Muitas vezes, esta escolha pode aparecer como um dilema para o educador que deve optar entre a referência histórica britânica ou a referência moderna e tecnológica estadunidense. Afinal, apresentar outra língua sem a diversidade cultural dos seus locutores inseridos nos seus respectivos espaços geográficos procede de uma lógica hegemônica que valoriza mais a mensagem do que o locutor.

Quando falamos de diversidade na escola, pensamos frequentemente em inclusão de um outro diferente ou de algo diferente sempre em relação a nosso próprio, peculiar e individual sistema de referência seja a nação, a região, o estado, o município, a escola, o grupo da sala de aula ou a família, nossos ancestrais comuns ou nossos fenótipos semelhantes dominantes. Hoje em dia, nesta era digital, esta dinâmica etnocêntrica não pode mais estar ligada à carência informativa. O aprendiz pode observar instantaneamente o que é semelhante no outro e o que é diferente sem passar pela legitimidade docente. Aliás, o aluno costuma conferir às vezes na sala de aula as afirmações do corpo docente a partir da sua conexão à internet. A dinâmica etnocêntrica persistente é inerente às atitudes e aos comportamentos comuns desenvolvidos e fortalecidos dentro do próprio grupo ao qual nós nos identificamos.

O paradoxo do processo educativo escolar surge quando se trata de considerar um grupo humano como homogêneo numa lógica simplificadora. Ao ignorar e não salientar a heterogeneidade humana,

qualquer didática fortalece inevitavelmente a dicotomia entre o normal e o anormal, por meio de normas comuns, de regulamentos internos, de atitudes e comportamentos normalizados dentro do grupo e das suas próprias regras de comunicação. Se as normas na sociedade podem ser contempladas como princípios cívicos de convívio social, elas são também e paradoxalmente em várias situações culturais-linguísticas “as relações de poder e de domínio que instauram as discriminações” (BLANCHET, 2016, p. 40, nossa tradução).

Na lógica cívica, o processo educativo se torna então integrativo, na medida em que o seu objetivo principal visa à integração a um macro sistema (escola) da heterogeneidade das crianças oriundas de contextos diversos (famílias). O processo integrativo emana de um sistema educativo que é preexistente à chegada da criança na escola. Ele não procede de uma renegociação com as crianças nem com as suas famílias, o que torna esta integração ou inclusão imposta por um sistema dominante.

Para Peter Berger e Thomas Luckmann (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 129-130, nossa tradução): “A prioridade das definições institucionais das situações deve ser constantemente mantida de modo a reprimir toda tentativa de redefinição. As crianças devem “aprender a se comportar”, e uma vez isto feito, elas devem aprender a “ficar na fila”. Este processo de inclusão passa por três fases características: 1) a identificação da diferença (deficiência, origem nacional ou regional, estatuto econômico-social, fenótipo, idade, religião, etc.); 2) o reconhecimento coletivo desta identificação (etapa frequentemente traumatizante pela rotulação da diferença sempre aproximativa e excludente); 3) o convívio tolerante com este outro diferente que se transforma num processo magnânimo de um dominante para outro dominado e que, afinal, não contribui: “Para a edificação de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais interligada entre umas(uns) e outra(o)s e visando, não a tolerância das diferenças, mas a hospitalidade em relação à alteridade” (CLERC, 2011, p. 176, nossa tradução). O sistema de cota no ensino superior no Brasil ou de discriminação positiva na França tem como objetivo lutar contra a desigualdade econômica e social para reverter paradoxalmente as consequências geradas pelo próprio sistema societal. Assim, a discriminação positiva visa, segundo Baptiste Villenave (2006, p. 39, nossa tradução):

Instituir desigualdades para promover a igualdade concedendo para alguns um tratamento preferencial. Espera-se desta forma restabelecer uma igualdade das chances prejudicadas por dois fenômenos: a generalização ou a persistência das práticas racistas ou sexistas de um lado, uma acentuação das desigualdades socioeconômicas do outro lado.

A tendência de resolução de uma política educativa é comumente tratar os sintomas (as discriminações observadas) a partir de promulgação de regras de convívio harmonioso ao nível microsocia (a escola) ou de resoluções e leis ao nível macrossocia (estado ou federação). Porém, estes sintomas são apenas elementos periféricos do núcleo do preconceito, isto é, aqueles comportamentos mais visíveis. O núcleo do preconceito é atitudinal, ou seja, é da ordem do pensamento individual com espelhamento frequente numa atitude coletiva. A psicologia social já mostrou o quanto a alteração do núcleo de uma representação social acerca de um outro diferente é lenta e infinitésima (ABRIC, 1994; PEREIRA DE SÁ, 1996). Se as formas e a intensidade da discriminação variam entre os grupos humanos, a tendência natural a discriminar é uma constante. A criança do Ensino Fundamental I está construindo a sua primeira socialização real através da sua experiência escolar e da transferência emocional com a(o) docente que se torna fundamental:

A socialização primária envolve mais do que uma simples aprendizagem cognitiva. Ela se instala dentro de circunstâncias que são fortemente carregadas emocionalmente. De fato, é bastante provável que sem este apego emocional com outros significativos, o processo de aprendizagem seria difícil a realizar se não impossível. A criança se identifica com os outros significativos de diversas maneiras emocionais (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 226-227)

Todavia, o impacto educativo familiar nos primeiros anos da escolaridade da criança é preponderante e a escola, dificilmente, conseguirá reverter as representações construídas dentro da família. Assim, a atitude que sustenta o preconceito vem da emoção e precede, portanto, a socialização primária, ou seja, o convívio escolar (PREISSING; WAGNER, 2006). O preconceito já faz parte da construção cognitiva da criança desde a Educação Infantil e apenas um projeto pedagógico a longo prazo,

incluindo uma formação docente adequada e uma reanálise das abordagens pedagógicas-didáticas seria capaz de superar as representações familiares.

Contudo, dispor de um projeto pedagógico antidiscriminante não garante para a instituição escolar uma educação alteritária, na medida em que ele depende também, e sobretudo, das atitudes do seu corpo docente em relação à diversidade. Por mais que esta meta alteritária pareça ser condição *sine qua non* de qualquer sistema educativo que busca o descobrimento do **altruísmo** (como concebido por Auguste Comte em 1852), nem sempre o seu corpo docente está em sinergia com as diretrizes escolares.

Por outro lado, as aprendizagens escolares continuam sendo elaboradas a partir das disciplinas ditas de referências, como a matemática e a língua oficial às custas dos conteúdos sociais e humanistas que visariam primeiramente o convívio social com os outros diferentes. O altruísmo considera que todas as medidas educativas e sociais só podem ter como único objeto o seu prevalescimento sobre o egoísmo humano (DIXON, 2012, p. 304). Para Edgar Morin (MORIN, 2004, p.17, tradução nossa): “Cada um vive para si e para outro de maneira dialógica, isto é, no mesmo tempo de maneira complementar antagônica. Ser sujeito é conjuntar o egoísmo e o altruísmo”. Um dos papéis da escola, por estar ao serviço da comunidade, é a construção do altruísmo para tentar frustrar o egoísmo inato. Esta construção é a aprendizagem do civismo por meio da *internalização* profunda e verdadeira das regras sociais, ou seja, incorporando estas regras nas atitudes para adequar o comportamento de forma perene e ética a longo prazo e não apenas quando a regra satisfaz o próprio interesse pessoal e individual. A paz social é interligada com a alteridade que aspira a se tornar, portanto, um princípio fundador de qualquer grupo humano que naturalmente não está disposto a fraternizar com outro grupo humano. É a soma de todos os egoísmos individuais dentro de um coletivo que nos leva ao etnocentrismo:

As éticas comunitárias são universais no sentido que todas as sociedades, dos clãs às nações, prescrevem a solidariedade e a responsabilidade dentro da comunidade. Mas, elas são peculiares no sentido que as suas prescrições perdem totalmente validade fora

das suas comunidades. (MORIN, 2004, p. 190, nossa tradução)

A escola precisa destacar para as crianças o mais cedo possível a nossa *identidade bio-antropológica comum* (MORIN, 1993, p.65, nossa tradução) dentro da diversidade humana. Em caso de ausência ou fragilidade dos princípios alteritários, a tendência etnocêntrica humana leva o indivíduo ao fortalecimento dos subgrupos sob a forma de micro- organizações sociais que, por não se identificarem com a macro organização nacional, ou se proteger dela (reservas indígenas, escolas particulares, escolas públicas, comunidades quilombolas, igrejas etc.), se isolam, transformando assim a diversidade num patchwork sócio-cultural-linguístico em vez de um mosaico enriquecedor. Esta *identidade bio-antropológica comum* faz parte de um ideal humanista antigo, por meio do *cosmopolitismo* e deu forma ao *cosmopolitismo abstrato* que: “promove o apagamento das fronteiras: a humanidade é uma, todos os homens são cidadãos do mesmo mundo e este mundo ignora a divisão entre autóctones e estrangeiros” (LAMARRE, 2012, p. 4, nossa tradução).

Na mesma linha sociofilosófica, Edgar Morin que deplora que: “no encontro das culturas, a incompreensão prevalece ainda em relação à compreensão” (MORIN, 1993, p. 42, nossa tradução), propõe o conceito de *cidadania terrestre* (1982, 1993). Assim, cada Estado-Nação vislumbra, analisa e administra a simbiose humana com outro diferente de forma peculiar (leis nacionais e práticas sociais variáveis, como é o caso da variabilidade legal entre Federação e Estados no caso do Brasil e dos Estados- Unidos e entre a lei nacional e os decretos municipais na Europa), e simultaneamente de forma universal (leis internacionais e práticas universais invariáveis, representadas por um leque de organismos internacionais: Cruz Vermelha (1863), Convenção de Genebra (1864), ONU e UNESCO (1945), UNICEF (1946), OMS (1948), entre outros). A proeza da humanidade então é o projeto cada vez mais articulado de criação de uma cidadania planetária, mesmo que esta seja contrária ao instinto do *Homo Economicus* aquele que, segundo Morin (2009) “*se determina em função do próprio interesse*”. De fato, esta proeza parece estar acontecendo quase exclusivamente por meio da troca de bens e a partir do interesse econômico. A micro sociabilidade humana (interesse circunscrito ao vizinho ou ao elemento próximo) se torna cada vez mais ultrapassada

pelas tecnologias de comunicação e pela circulação síncrona das informações.

No entanto, esta dinâmica foi iniciada antes da era da Internet e desta globalização moderna, como o confirma Jean-Jacques Rousseau (ROUSSEAU, 1755-1894, p. 159, nossa tradução) quando ele observa que: “hoje que o comércio, as viagens e as conquistas reúnem mais os povos diversos e que seus modos de viver se aproximam sempre mais pela frequente comunicação, percebe-se que algumas diferenças nacionais diminuirão”. O único parâmetro realmente recente é a invenção de um sistema de educação nacional em cada Estado-Nação que vai federar os indivíduos dispersos com suas naturezas egoístas. O *senso cívico* (voltado para o grupo inteiro) vai então nascer da escola assim como o *senso crítico* que é a capacidade de descentramento do indivíduo do seu grupo de pertencimento. Mas este *senso crítico* em si não é suficiente para lutar contra os preconceitos e as discriminações oriundos de um longo histórico atávico fortalecido na escola a partir de referências coletivas comuns (cantigas, contos e jogos *nacionais*, cujas origens não são tão nacionais...). A introdução de novas referências literárias, científicas ou lúdicas na escola fundamental estimula a alteridade das crianças e a sua curiosidade justamente por serem referências desconhecidas. Os sistemas educativos nacionais se construíram e se modificaram a partir da forma peculiar interna (nacional) dominada totalmente pelo *Homo Economicus* que, para alcançar a plenitude econômica, precisou imaginar a homogeneidade nacional, isto é, domando ou destruindo as tentativas separatistas que a maioria das nações do planeta já enfrentou.

Estas tentativas (normalmente impedidas pela lógica federativa) são a expressão de uma diversidade frustrada quando uma minoridade étnica-cultural-linguística-religiosa exige o seu afastamento de uma maioria que não a representa. Nossa capacidade simbiótica com o outro diferente é proporcional à distância que nos separa dele. Somos tribais e clânicos. Portanto, a aparente metamorfose societal rumo a mais alteridade não procede do sistema educativo que é, por definição, autárquico em razão do seu fechamento etnocêntrico, mas procede das trocas essencialmente econômicas com o mundo afora.

Efetivamente, são estas trocas que, gerando outras referências culturais-linguísticas, outros modos de pensar e interagir, de contar, de olhar para o outro ou não, de fazer mímicas ou gestos etc., vão introduzir

nos hábitos os *elementos desviantes* necessários para alterar as atitudes e comportamentos de um grupo etnocêntrico a partir da *desordem* “mais rica ainda do que a ideia de ordem já que ela comporta necessariamente um polo objetivo e um polo subjetivo” (MORIN, 1982, p.185) ou da anormalidade já que “a personalidade de base é uma norma porque ela representa o que o conjunto dos membros de um grupo considera como normal” (VINSONNEAU, 2000, p.115). Contudo, qualquer organização humana mudará a partir deste confronto com um desvio que precisa se transformar em tendência (MORIN, 1991). É um processo educativo a longo prazo.

Se o papel dos sistemas educativos nacionais do mundo acerca da construção de atitudes positivas com a diversidade está cada vez mais nítido e internalizado, os resultados sociais concretos nem sempre parecem à altura das nossas expectativas em relação à recorrência dos conflitos civis ou internacionais. Se muitos conflitos são basicamente binários, seja de cunho econômico seja religioso, eles têm uma base comum que é em regra geral o preconceito. De fato, para um conflito nascer, é necessário que um indivíduo dominante (ou o seu grupo de pertencimento) identifique um outro diferente potencialmente dominável. O dominante justifica usualmente a passagem ao ato, seja por atos de separação real e/ou simbólicos (conflito Israelo-Palestino, muro de Berlim, reservas indígenas, estrela de Davi amarela antissemita, castas indianas, sexismo, etc.) a partir de uma interpretação da história da humanidade composta inevitavelmente de conflitos entre grupos dominantes e grupos dominados.

O processo de mutação da humanidade passa pela internalização da alteridade e não apenas pela tolerância que é somente uma etapa necessária. Nossos grupos humanos caracterizados pela sociabilidade (embora seja mais precisamente uma sociabilidade de proximidade) carecem ainda de descobrir a *auto constituição alteritária*, ou seja, um processo cognitivo baseado na empatia com o outro diferente e não no seu interesse particular. Este processo exige, num primeiro tempo, a neutralização de nossa visão do mundo normalizada pela história da humanidade que nos leva a reproduzir numa dinâmica cultural recursiva (sistema fechado) atitudes e comportamentos herdados (observáveis através das expressões idiomáticas de tendências discriminantes, os sistemas representacionais acerca da diversidade, os estereotípicos comuns do grupo, etc.). A segunda etapa visa à aprendizagem de descentramento cultural, que só se torna

possível a partir do questionamento das normas herdadas e que podem ser totalmente desatualizadas. E a última e terceira fase estabelece as novas normas alteritárias comuns ao grupo. Afinal, a alteridade não é inata. É uma aprendizagem imprescindível, que deve consequentemente tornar-se uma aprendizagem escolar coletiva preponderante.

## **A diversidade das culturas-línguas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental**

A *abordagem singular* de uma outra cultura-língua na escola é profundamente antagônica à diversidade da humanidade. Para se introduzir uma educação para a diversidade é necessário pelo menos reconhecê-la por meio de um projeto perene que abarcaria todos os campos de saber. O tronco comum deste projeto transdisciplinar seria constituído pelas línguas e linguagens, por meio das quais a criança pudesse se expressar seja oralmente, seja por sinais, por equações matemáticas ou químicas, pela arte ou pela mímica. É a transdisciplinaridade que introduz naturalmente a diversidade reunindo os diversos campos de saber.

A aprendizagem da alteridade é posterior ao descobrimento da diversidade. É um descobrimento, já que esta diversidade faz parte do dia a dia de qualquer criança do mundo a partir das próprias observações realizadas dentro da família ou no bairro onde ela mora. Trata-se de recorrer às observações empíricas que a criança constrói em família ou na escola de forma contínua ao nível individual para apresentá-las e desenvolvê-las de forma coletiva dentro da sala de aula.

A alteridade será alcançada quando a diversidade se tornar a nova norma instituindo todas as possibilidades trazidas pela pluralidade de visões do mundo, de sons, de visuais, de tamanhos, de aparências, de cor de cabelo, cor de pele, de olhos, de forma etc. Sem o processo prévio de desconstrução normativa da escola, o elemento diferente introduzido será sempre considerado como diferente e não como diverso. A diversidade permeia naturalmente qualquer campo de saber escolar, além de ser uma aprendizagem social ampliada à escola inteira e às famílias e não apenas ao grupo da sala de aula. A sua natureza profunda é transdisciplinar. Portanto, é preciso construir um projeto pedagógico-didático a partir da educação para a diversidade como eixo central da Educação Infantil ao 5º ano, transformando os outros campos de saber (disciplinas) em ramificações secundárias. As

atividades desenvolvidas neste eixo central objetivariam três categorias principais:

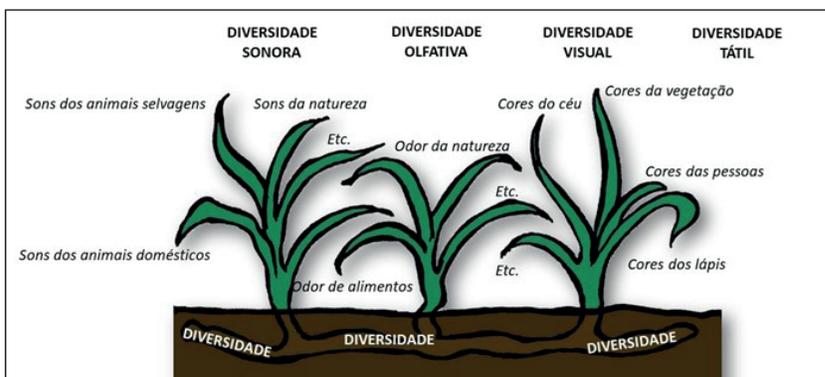
- 1) Apresentar para a criança de forma lúdica a partir de um suporte didático audiovisual universal (filmes infantis, contos, músicas e artes) a realidade quantitativa da diversidade linguística do mundo e simultaneamente a semelhança de uma temática comum com as crianças do mundo;
- 2) Estimular a criança a partir de um suporte audiovisual em outra língua sonora ou/e escrita para se esforçar a compreender (empatia) a mais ampla variedade possível de sons ou de grafias diferentes e observar as semelhanças;
- 3) Mostrar para a criança a mais ampla diversidade visual real humana possível (fenótipos, e vestuários) a partir de suportes audiovisuais autênticos (evitando desenhos pouco realistas e frequentemente caricaturais do outro diferente) de maneira a desconstruir os estereótipos e preconceitos em formação através da valorização das semelhanças.

A escola precisa apenas elaborar um projeto pedagógico comum, ou seja, envolvendo todos os níveis escolares para definir a longo prazo os conteúdos e as abordagens didáticas para cada ramificação (figuras 1 a 4). A transdisciplinaridade tomaria a forma de um rizoma para juntar os campos de saber, aproximar as ciências exatas das ciências humanas e sociais e criar conexões entre os saberes.

### **Progressão didática dentro de uma educação para a diversidade por meio das culturas-línguas**

Da Educação Infantil até o 1º ano do Fundamental, a abordagem da diversidade do mundo precisa ser genérica, próxima e sensível. O genérico oferece a possibilidade de atravessar os campos de saber, valorizando mais a dinâmica do que o próprio conteúdo. Esta dinâmica é fundamental para a criança aprender a construir e a desconstruir simultaneamente as suas certezas ao ritmo das descobertas, alternando continuamente suas normas. A proximidade visa ativar os saberes da criança a partir do mundo que a cerca e que ela já conhece, assim como descobrir que a diferença já faz parte do seu dia a dia. A figura seguinte esquematiza esta didática da diversidade para os dois primeiros anos:

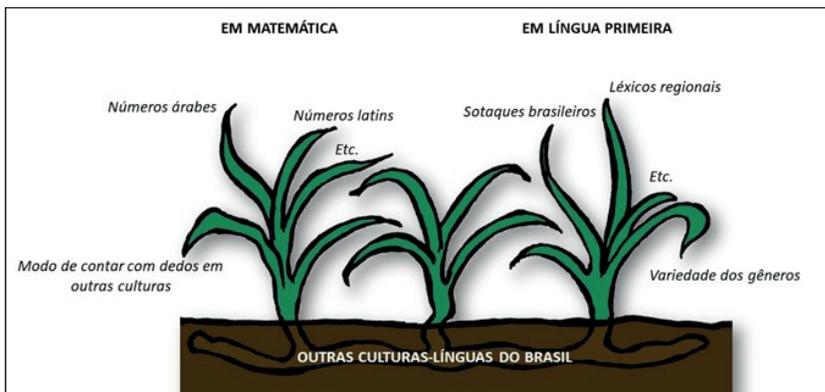
**Figura 1-** Da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pelo autor

A abordagem da diversidade se torna em seguida cada vez mais específica a partir do 1º ano, acompanhando os programas escolares, mas incluindo conexões com a diversidade cultural-linguística próxima, ou seja, brasileira exclusivamente nesta 2ª fase. As conexões vão depender do contexto social, econômico, cultural e linguístico da região escolar para incluir a realidade cotidiana da criança (comunidades indígenas, comunidades quilombolas, diversidade das moradias etc.) e não uma diversidade distante e desconhecida:

**Figura 2 -** Do 1º ao 2º ano

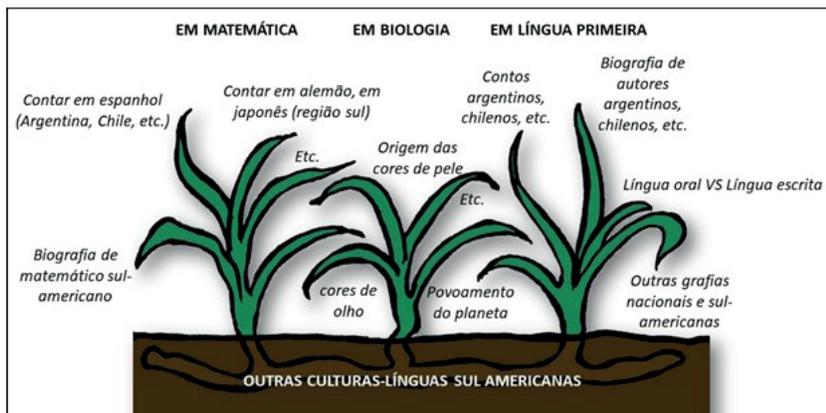


Fonte: Elaborada pelo autor

Nos 2º e 3º anos, os conteúdos das ramificações se tornam mais específicos e complexos, acompanhando sempre desta forma os con-

teúdos programáticos escolares, mas ampliando a zona geográfica dos campos de saber para além das fronteiras brasileiras a fim de abarcar o continente sul americano todo:

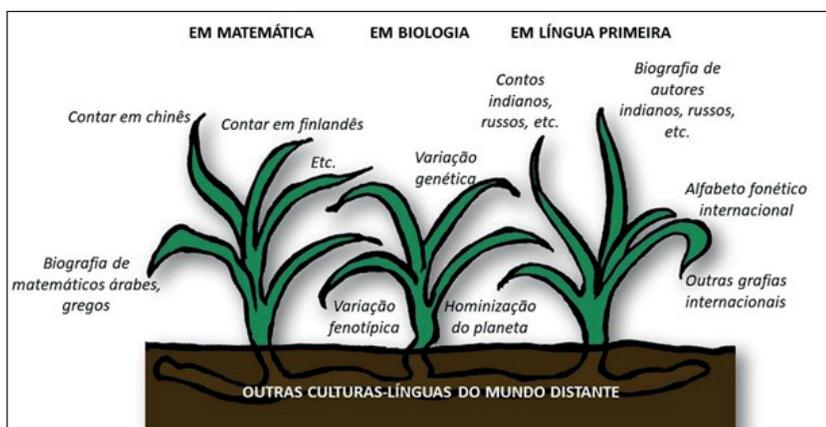
**Figura 3** -2º e 3º anos



Fonte: Elaborada pelo autor

E, por fim, as ramificações alcançam uma zona geográfica sem limite, criando conexões com campos de saber longínquos e de preferência pouco conhecidos, por exemplo, de campos lexicais desconhecidos para um aprendiz brasileiro como “neve” em língua inuíte, “aurora polar” em norueguês, etc.

**Figura 4** - 4º e 5º anos



Fonte: Elaborada pelo autor

## Parceiros de uma educação para a diversidade das culturas-línguas na escola

**As famílias:** Esta abordagem da diversidade fundada na alteridade pode entrar em conflito direto com valores familiares contrários seja por orientação política, seja por obediência religiosa. Mesmo que a alteridade seja um valor em comum, a sua abordagem nestas duas situações familiares é provavelmente partidária na primeira e dogmática na segunda. Ora, um projeto escolar de educação para a diversidade visa, pelo contrário, a uma abordagem neutra e laica para expor a variedade sem julgar ou convencer.

Porém, se a construção de uma competência alteritária depende principalmente do projeto escolar e do seu corpo docente, o seu desenvolvimento depende das famílias e dos contextos familiares. Sem o apoio cooperativo da família, a chance de manter esta competência viva além da escola é quase nula (BRUN, 2015). Todo projeto de educação para a diversidade das culturas-línguas precisa envolver constantemente as famílias, recorrendo às suas competências e mantendo-as informadas.

**Corpo docente:** A competência alteritária, finalidade de uma educação para a diversidade, só pode ser fruto de um lento processo de construção (e possíveis desconstruções) que depende da colaboração entre os três atores escolares: criança, família e corpo docente. Se a família e a criança se entregam normalmente à competência legítima do corpo docente, este nem sempre está preparado ou desejoso para desconstruir o próprio sistema representacional discriminante sustentado, às vezes de forma inconsciente, por estereótipos transmitidos pelas gerações anteriores e observados mediante as expressões idiomáticas com forte conotação discriminante: *cor da pele, advogado do diabo, a dar com pau, meia tigela, mulata, cor do pecado, ter um pé na cozinha, cabelo ruim etc.* Frequentemente, o discurso docente se revela impregnado e contaminado por tendências discriminantes, fruto do *imprinting cultural* que é, segundo Konrad Lorenz, gerado pelo conformismo cognitivo e pela normalização, ambos descobertos dentro da família, da escola, da universidade e da atividade profissional e que visam eliminar qualquer contestação (MORIN, 2000, p. 27-28).

A dificuldade para reverter um preconceito, seja ele negativo (desvalorização do outro), seja ele positivo (valorização), provém do seu

estatuto de *cognição implícita* (LORENZI-CIOLDI, 2002, p. 45, nossa tradução) que o ancora profundamente no adulto. Este preconceito precisa ser em primeiro lugar detectado e identificado no educador, para que se tenha uma chance de ser evitado no aprendiz. Assim, qualquer projeto pedagógico-didático de educação para a diversidade depende da formação prévia do próprio corpo docente parceiro.

Sem a total cooperação alteritária deste corpo docente e a sua capacidade de autoidentificar o ressurgimento no seu discurso de resquícios estereotípicos, preconceituais e às vezes discriminantes, a competência alteritária ensinada já se encontra irremediavelmente prejudicada, apesar do projeto alteritário do qual o corpo docente participa (BRUN, 2015). Segundo Dominique Groux et Louis Porcher (GROUX; PORCHER, 2003, p. 95-96, nossa tradução): “o reconhecimento da alteridade exige uma aprendizagem, um treino, um esforço, que só pode resultar de uma educação no mesmo tempo familiar e escolar de maneira convergente”. A visão educativa que o corpo docente do Ensino Fundamental tem acerca das culturas-línguas parece ser ainda basicamente binária e o objetivo deste campo de saber seria fornecer de forma pragmática um instrumento de comunicação com outro locutor, em regra geral, distante.

Ora, a didática de outra cultura-língua é um campo de saber que perpassa todos os outros campos escolares de saber já que ele só existe em razão de um outro mais ou menos diferente, vivo e que se expressa de forma verbal ou não. Enclausurar as culturas-línguas na escola na disciplina Língua Estrangeira Moderna é perder totalmente o seu potencial educador global. Além deste fechamento disciplinar, o próprio pertencimento do(a) educador(a) ou da escola a um grupo com tendência etnocêntrica pode se tornar um obstáculo previsível a qualquer projeto de uma educação para a diversidade sem um consenso prévio que parece, de qualquer forma, bastante comprometido.

## **Considerações finais**

Uma educação para a diversidade por meio das culturas-línguas não trata do ensino formal e completo de uma cultura-língua, mas do descobrimento da maior variedade para estimular a curiosidade das crianças e as suas atitudes positivas em relação às diferenças. Assim, o corpo docente não precisa ter um saber específico em outra cultura-língua, mas ele precisa apenas possuir uma competência alteritária, que vai

contribuir na sua didática quotidiana a ensinar as conexões complexas às vezes entre homogeneidade e heterogeneidade, entre semelhanças e diferenças, entre preconceito e alteridade. O corpo docente deve procurar com as famílias as competências culturais-linguísticas que faltam na sua própria formação acadêmica e pessoal. Esta participação é fundamental.

É preciso ressaltar o quanto o processo de humanização da humanidade através da alteridade é um processo lento e consciente. Não nascemos predispostos para ter empatia com o outro diferente seja numa situação de dor, seja numa situação de alegria. Precisamos ainda aprender a sermos alteritários. Esta dinâmica se espelha na evolução constante das leis acerca das discriminações para acompanhar as transformações identitárias dos grupos humanos que passam a reivindicar cada vez mais o direito de ser diferente.

A principal dificuldade societal é a internalização desta reivindicação identitária dos indivíduos pela coletividade. A própria evolução legal num curto período no Brasil mostra o quanto a coletividade está sempre atrasada em relação ao indivíduo que a compõe. Se a lei brasileira previa os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor desde 1989 (BRASIL, 1989), ela precisou posteriormente (BRASIL, 1997) ser alterada para incluir novas formas discriminatórias como a etnia, a religião ou a procedência nacional. Se a incorporação legal de outras possíveis discriminações se faz necessária cada vez mais, é que de um lado há uma explosão de reivindicações identitárias individuais, e do outro lado há o reconhecimento destas reivindicações pela coletividade, mesmo que seja uma atitude aparente e ainda não assimilada. Esta mutação societal por enquanto parece lenta e aleatória, mas o sistema de educação nacional pode conseguir estimular e promover a alteridade a médio prazo para institucionalizar uma nova inteligência: a inteligência do convívio interpessoal harmonioso.

## Referências

- ABRIC, J.-C. *et al.* **Pratiques sociales et représentations**. PUF, 2001.
- BERGER, P. ; LUCKMANN, T. **La construction sociale de la réalité**. Paris: Armand Colin, 2010.
- BLANCHET, P. **Discriminations: combattre la glottophobie**. Paris: Éditions Textuel, Petite encyclopédie critique, 2016.

BLANCHET, P. ; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.** Paris: Editions des archives contemporaines, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 5 jan. 1989.

BRASIL. Lei n. 9.459, 13 mai. 1997: Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, mai. 1997.

BRUN, E. **Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde:** une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem), Aix-en-Provence, 2015, Laboratoire parole et Langage, Université Aix-Marseille.

BRUN, E.; BRUN, M. Educação para a diversidade das línguas-culturas do mundo na educação infantil: desenvolvendo a competência transcultural. **Fólio Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v.8, n.2, 2016.

CANDELIER, M. **Le CARAP :** un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

CHINI, D.; GOUTÉRAUX, P. **Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques.** Paris : L'Harmattan, 2011.

CLERC, S. **Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique.** Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence, 2011.

DIXON, T. La science du cerveau et la religion de l'Humanité : Auguste Comte et l'altruisme dans l'Angleterre victorienne, **Revue d'histoire des sciences,** n. 2, Tome 65, p. 287-316, 2012.

FRANÇA, **Repères & références statistique** : enseignements, formation, recherche. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2017.

GROUX, D. ; PORCHER, L. **L'altérité**, Paris : L'Harmattan, 2003.

LAMARRE, M. L'éducation cosmopolitique: apprendre le propre, apprendre l'étranger, **Le Télémaque**, Caen: Presses universitaires de Caen, n. 41, p.31 – 46, 2012.

LORENZI-CIOLDI, F. **Les représentations des groupes dominants et dominés**. Collections et agrégats. Grenoble : PUG, 2002.

MORIN, E. **Science avec conscience**. Paris : Fayard, 1982.

MORIN, E. **La méthode 4. Les idées**: Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation, Paris : Éditions du Seuil, 1991.

MORIN, E. **Terre-Patrie**. Paris, Seuil, 1993.

MORIN, E. **Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris : Seuil, 2000.

MORIN, E. **La méthode 6.Éthique**. Paris: Éditions du Seuil, 2004.

MORIN, E. **Culture et barbarie européennes**. Montrouge : Bayard, 2009.

PEREIRA DE SÁ, C. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PREISSING, C. WAGNER, P. (Org.) **Les tout-petits ont-ils des préjugés?** Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil. Ramonville Saint-Agne : ERES, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**. Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale, 1755-1894.

VILLENAVE, B. La discrimination positive: une présentation.**Vie sociale**, Paris, ERES, n.3, p. 39-48, 2006.

VINSONNEAU, G. **Culture et comportement**. Paris : Armand Colin, 2000.

Recebido: Abril/2019

Aceito: Dezembro/2019

## **Educação e Emancipação:** justiça social e cognitiva

Débora Ribeiro<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O objetivo deste texto é apresentar uma breve discussão sobre alguns aspectos de uma educação emancipadora, sob o viés de uma transformação epistêmica e curricular. Entendemos o currículo como construção social e cultural envolvido em relações de poder, criação de significados e hierarquizações. Dessa forma, quando o conhecimento curricularizado é principalmente o conhecimento moderno-ocidental, outras formas de conhecimento são deslegitimadas, o que contribui para a opressão de certos grupos por outros. Defendemos que uma transformação epistêmica tem o potencial de aproximar educação e emancipação social e cognitiva e, para tanto, apostamos na ecologia de saberes. Além disso, pontuamos que essa transformação deve se iniciar na formação de professores, pois a universidade ainda permanece com uma estrutura arbórea e fragmentada do conhecimento, onde há separação entre teoria e prática e os diferentes saberes da docência. Uma das conclusões a que podemos chegar é que o professor possui papel central nessa transformação rumo à emancipação, atuando como intelectual transformador, sendo a escola, ainda, espaço privilegiado para pensarmos e tornarmos possíveis outros mundos.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação de professores. Ecologia de saberes.

### **Education and Emancipation:** social and cognitive justice

### **ABSTRACT**

The purpose of this text is to present a brief discussion about some aspects of an emancipatory education, under the bias of an epistemic and curricular transformation. We understand the curriculum as a social

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unicentro. Doutoranda em Educação Universidade Federal do Paraná, UFPR. Integrante do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História, GETEH, da Unicentro. E-mail: [deboraribeiromsncom@msn.com](mailto:deboraribeiromsncom@msn.com)

and cultural construction involved in relations of power, creation of meanings and hierarchizations. Thus, when curricular knowledge is mainly modern-western knowledge, other forms of knowledge are delegitimized, which contributes to the oppression of certain groups by others. We argue that an epistemic transformation has the potential to bring education and social and cognitive emancipation closer to the ecology of knowledge. In addition, we point out that this transformation must begin in the formation of teachers, because the university still has a tree structure and fragmented knowledge, where there is a separation between theory and practice and the different knowledge of teaching. One of the conclusions we can reach is that the teacher plays a central role in this transformation towards emancipation, acting as a transforming intellectual, and the school is still a privileged space to think and make possible other worlds.

**Keywords:** Curriculum. Teacher training. Ecology of knowledge.

## **Educación y Emancipación:** justicia social y cognitiva

### **RESUMEN**

El objetivo de este texto es presentar una breve discusión sobre algunos aspectos de una educación emancipadora, bajo la línea de una transformación epistémica y curricular. Entendemos el currículo como construcción social y cultural involucrado con las relaciones de poder, creación de significados y jerarquizaciones. De esa forma, cuando el conocimiento curricular es principalmente el conocimiento moderno-occidental, otras formas de conocimiento son deslegitimadas, lo que contribuye para la opresión de ciertos grupos por otros. Defendemos que una transformación epistémica tiene el potencial de acercar educación y emancipación social y cognitiva y, para ello, apostamos en la ecología de saberes. Además, señalamos que esa transformación debe iniciarse en la formación de profesores, pues la universidad aún permanece con una estructura arbórea y fragmentada del conocimiento, en que hay separación entre teoría y práctica y los diferentes saberes de la docencia. Una de las conclusiones a que podemos llegar es que el profesor posee papel central en esa transformación hacia la emancipación, actuando como intelectual transformador, siendo la escuela aún espacio privilegiado para pensar y hacerse posibles otros mundos.

**Palabras clave:** Plan de estudios. Formación de profesores. Ecología de saberes.

## Introdução

A preocupação central deste texto é buscar respostas para a pergunta: como deve ser uma educação emancipadora? Longe de pretender esgotar assunto tão complexo, pretendemos dar uma resposta a essa pergunta a partir do pressuposto de que emancipação requer justiça social e justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010). Defendemos que o conhecimento moderno-ocidental está entrelaçado com relações de dominação e opressão dos grupos sociais e culturais subalternizados pelo processo moderno-colonial. Produz e é produzido nesse contexto. Antes de negar as contribuições desse conhecimento, entendemos ser necessária uma ecologia de saberes (idem), em que as vozes e experiências desses grupos são resgatadas e revalorizadas.

Diante disso, o currículo é entendido como elemento central que atua na produção de significados, identidades e hierarquizações. Por isso, uma educação e práticas emancipadoras devem estar ancoradas na transformação epistêmica e curricular, que, em nosso ver, devem iniciar na formação de professores. Assim, primeiramente definimos emancipação e sua relação com as práticas pedagógicas e a educação, para então analisar como o conhecimento e o currículo possuem papel nesse processo. Enfim, traçamos brevemente algumas reflexões sobre a formação de professores e a universidade, que entendemos, ainda possui o mesmo modelo que a ela deu origem, centrada na fragmentação do conhecimento e separação teoria e prática. Esperamos contribuir para uma reflexão que encaminhe a *actio in proximis*, diante da urgência de agir perante os dilemas de nosso tempo e uma *actio in distants*, pois a garantia de um mundo melhor só é possível com uma mudança civilizacional a longo prazo, a ser iniciada agora no nosso cotidiano (SOUSA SANTOS, 2009).

## Prática pedagógica e emancipação

Muito se tem discutido no campo educacional sobre o papel conservador que a educação escolar historicamente tem adquirido, como bem expresso pelas teorias crítico-reprodutivistas. As pesquisas,

no entanto, voltaram-se também para possíveis processos e lutas contra hegemônicas no interior da escola, o que indica que assim como não podemos considerar a educação como solução para todos os problemas existentes, tampouco podemos desconsiderar sua potencial capacidade de transformação e construção do novo. Do ponto de vista de algumas correntes marxistas de análise educacional, a emancipação e a construção do novo referem-se ao comunismo e à luta do proletariado, tendo a educação papel nessa transformação, principalmente atrelada ao conhecimento como meio de conscientização (SAVIANI, 2011).

A emancipação que defendo neste texto não se reduz ao comunismo como objetivo social e político, mas sim, a toda e qualquer forma de sociabilidade, dentre as que inclusive já existem, que tornam possível mundos outros, em que a base das relações sociais não é a dominação de uns sobre outros. A construção do novo, indica Zibechi (2014,) já existe dentro das possibilidades de existência dos movimentos sociais latino-americanos, como zapatistas, indígenas, quilombolas, povos da floresta, camponeses e outros. A emancipação a que me refiro não é nunca individual, é também social, porque implica a comunidade como fortalecimento das iniciativas locais contra-hegemônicas que, como diz Sousa Santos (2010), convergem para uma globalização contra-hegemônica, daquilo que em nível local não é afetado pela globalização hegemônica.

Uma educação implicada nesse tipo de emancipação não tem sua máxima importância na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, os considerados clássicos ou de nível superior com relação ao demais. Implica-se com a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos ocidentais, mas devido à sua relação intrínseca com a justiça cognitiva, já que emancipação nesse sentido significa justiça social, e a justiça social está atrelada à justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010), opera pela recuperação e revalorização dos conhecimentos advindos de grupos sociais subalternizados. Somente com essa dupla jogada será possível emancipação, porque a escola historicamente tem excluído as vozes e experiências desses grupos e, sem essa retomada, não há como falar em construção de algo novo partindo do já instituído.

A prática pedagógica consiste na materialidade de todo projeto educativo, permite à escola cumprir seu papel na formação humana e pressupõe pensar o professor na sua função de ensinar. Analisando o cotidiano da sala de aula e a prática dos professores, Veiga e Silva (2010,

p.69) sintetizam a existência da prática imitativa, conservadora e criadora. “A prática imitativa se apresenta a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis”. Aqui o professor tenta incorporar práticas em voga, mas como a teoria é sobreposta à prática, sua prática acaba sendo incoerente com a realidade. Já “As práticas conservadoras, por estarem ‘cristalizadas’, tornam-se difíceis de ser transformadas porque os professores não conseguem, na maioria das vezes, transpor para as atividades em sala de aula o que discutem e defendem no campo teórico” (VEIGA; SILVA, 2010, p.69). As práticas criadoras são as que permitem a construção de novas práticas educativas, pressupõem uma sistemática reflexão sobre o trabalho pedagógico, a fim de superar modelos tradicionais que reproduzem o modelo social existente.

A construção do novo e a esperança são os fundamentos da educação de tendência emancipatória. “Nessa perspectiva, projetamos para o futuro e construímos, hoje, o amanhã. Nessas circunstâncias, temos como base o processo, vivendo o devir” (KLIPPEL, WITTMANN, 2012, p. 50-51). Mas como construir o novo partindo da estrutura que já existe? Essa arcaica estrutura escolar que, apesar das mudanças e transformações sociais e tecnológicas parece estar parada no tempo. Para início de conversa, podemos dizer que na base de toda e qualquer prática pedagógica existe a concepção, explícita ou não, do que se quer alcançar com a educação, ou seja, qual sua função socio antropológica. Se o que se entende por função da escola é manter as coisas como estão, a forma social e o modelo de ser humano apregoados pelo capitalismo/globalização, então a prática pedagógica pode ser aquela conservadora centrada no papel do professor como reproduzidor de um conhecimento que se quer neutro e objetivo, separado de toda vida para além dos muros escolares ou dentro deles.

Mas quando se entende que a função da escola é ir muito além disso, quando se acredita que é possível algo diferente, recusa-se o fim da história. É um trabalho de aposta, porque não sabemos se outro mundo é possível e como será a vida nele. A aposta, afirma Sousa Santos (2010), requer o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, colocando diferentes formas de conhecimento em equidade de diálogo, numa ecologia de saberes. Essa perspectiva se fortalece quando outras narrativas e experiências adentram no escopo do que se considera válido como conhecimento, porque

apontam para outras possibilidades de possibilidades. Sobre a prática pedagógica e sua relação com tudo isso, Zabala nos indica que:

Para analisar a prática pedagógica é preciso antes de tudo ter claro quais as finalidades, os objetivos gerais que norteiam a função social da intervenção pedagógica, ou seja, para que ensinar? Que tipo de cidadão se quer formar? As respostas para essas questões irão orientar a fonte epistemológica dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas, assim como a fonte socio-antropológica da intervenção pedagógica (1998, p. 22).

A partir disso podemos inferir que o tipo de conhecimento a ser ensinado na escola está intimamente atrelado às práticas pedagógicas e educação emancipadora. Subjaz o entendimento de que o conhecimento não atua somente como representação objetiva e neutra da realidade, deve-se atentar para o fato de que a representação do mundo, como sua encenação, dissimula a escolha e a necessidade de heróis, procuradores paternos e agentes de poder (SPIVAK, 2010). Com isso queremos dizer que o conhecimento historicamente ensinado nas escolas (re)produz a dominação e opressão de certos grupos socioculturais. Conhecimento produzido por um corpo seletivo de especialistas, considerados além de toda subjetividade, mentes sem corpos, corpos sem rostos. Sua produção no desenvolver histórico da modernidade e da sociedade ocidental, nasce no contexto em que se torna necessário comprovar a ignorância e a selvageria, a hierarquização da população mundial, legitimando a colonização.

Como esse conhecimento, que deslegitima todas as demais formas de conhecimento, reproduzido por meio dos currículos escolares, contribui para uma educação não emancipadora? Como deve ser o conhecimento para uma educação emancipadora? Como afirma Apple (1979), os grupos dominantes precisam constantemente empregar meios de convencimento ideológico para manter sua dominação, os quais seriam exercidos na escola. Isso ocorre não apenas com o currículo prescrito, mas também por meio do currículo oculto, das regras e relações interpessoais, que buscam controlar os comportamentos, o caráter, a relação com o corpo, cercear as possibilidades de resistência. No fundo, ambos, currículo oculto e prescrito, são assentados nos princípios do conhecimento moderno-ocidental, o qual, se não analisado criticamente em suas relações com o poder, corre o risco de levar a tantos

erros, como bem demonstrado pela história por eventos terríveis como o nazismo, fascismo, entre outros.

## Conhecimento e currículo

A palavra currículo tem origem no latim *Scurrere*, que significa correr, curso, carro de corrida. Isso implica que o currículo foi apresentado como um curso a ser seguido ou apresentado, com sentido de prescrição. É Goodson (2008) que aponta a fonte mais antiga da palavra *curriculum* em 1633 na Universidade de Glasgow, Escócia. A palavra aparece relacionada com uma sequência de escolarização e suas origens também remontam ao calvinismo<sup>2</sup>. Devido a isso, o currículo teria emergido com função de exercer controle, disciplina e diferenciação. Isso se explica em detrimento da crença na predestinação calvinista, que ganhava força no final do século XVI na Escócia, Suíça e Holanda. Segundo essa concepção, apenas uma minoria estaria predestinada a obter a salvação, e no campo educacional isso se desdobrava de forma que os eleitos (predominantemente os mais abastados) tinham acesso a uma educação mais elaborada, enquanto os demais (principalmente os pobres do campo) ficavam com uma educação mais tradicional, de caráter religioso. Assim, o significado desenvolvido para o currículo foi o de que ele deveria determinar o que aconteceria na sala de aula.

No entanto, o currículo como conceito e campo específico de estudos é algo bastante recente, que ganha mais foco a partir de 1970 nos Estados Unidos com a abordagem tecnicista. Mas é claro que o currículo enquanto campo de prática existe desde que foi necessário decidir o que e como seria ensinado nas escolas, e, assim, há por trás das preferências por um tipo de conhecimento ou outro, por um método de ensino ou outro, por uma forma de administrar, de considerar qual a função da escola etc., noções estritamente vinculadas à área do currículo. De forma aligeirada, podemos dizer que na abordagem tradicional, o currículo compõe-se de conteúdos estritamente abstratos, desligados da vida e cotidiano dos alunos, representado pelos clássicos, produzido apenas pelo corpo de especialistas, sendo os alunos e professores meros reprodutores, principalmente os primeiros, considerados tábulas rasas. Na

---

2 As primeiras ideias sobre instrução começaram a surgir com Lutero e Sturm na Alemanha (1535), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e Concílio de Trento (1545) em função da luta religiosa que ocorria na Europa no momento.

tentativa de romper com esse artificialismo da abordagem tradicional, o escolanovismo introduz a preocupação com a forma como cada criança aprende, buscando trazer o conhecimento para mais perto da sua realidade e interesses, tudo isso ainda dentro de um projeto burguês de democracia. Como bode expiatório diante das incertezas geradas pela Guerra Fria, essa tendência é criticada, e desse contexto advém o tecnicismo, cujo conhecimento curricularizado deveria ser totalmente afastado das intervenções subjetivas de alunos e professores. O conhecimento adquire a noção máxima de neutralidade, objetividade, separação entre quem produz e quem não produz conhecimento.

A partir da década de 1970 e 1980, a efervescência política, social e cultural ganha corpo no contexto internacional e no Brasil o processo de redemocratização também é propício para as novas concepções em torno do currículo, que enfocam principalmente a relação entre currículo e poder, currículo e cultura, currículo e contra-hegemonia. Nesse ponto, um autor brasileiro que tem contribuído significativamente para os estudos no campo do currículo a partir do pós-estruturalismo e também dos Estudos Culturais é Tomaz Tadeu da Silva. Ele relaciona o currículo com a produção de significados sociais e culturais, de representações, identidades e diferenças. Ainda com um olhar característico da teoria crítica do currículo, ele considera o mesmo produzido em meio a relações de poder entre grupos sociais assimetricamente hierarquizados. Mas, ampliando essa noção, ele contribui, afirmando o papel central da linguagem na produção e reprodução curricular, sendo o currículo um tipo de texto e discurso envolto em tramas de significados. Assim como a cultura – envolvida na produção de formas de inteligibilidade e de significados – o currículo é entendido como “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2006, p. 17).

A questão é que o processo de significação constrói a posição dos sujeitos, a identidade cultural e social de cada grupo e indivíduo, e isso ocorre de tal forma que os significados e sentidos de certo grupo social acabam prevalecendo sobre outros. No currículo, por exemplo, vão ficando registradas as disputas por representação e domínio cultural entre os diferentes grupos, exprimidas pela diferenciação entre os saberes oficiais dominantes e os saberes subordinados. Significar está, portanto, intimamente ligado a relações de poder, sendo elas resultado (e origem) do processo de significação.

O currículo produz representações, as quais são entendidas enquanto faces materiais, visíveis e palpáveis do conhecimento, já que conhecer e representar são processos inseparáveis. Tais representações não apenas representam. Elas criam, produzem aquilo de que falam. Como o discurso, as representações estão imersas em relações de poder que definem o que se diz e como se diz. Por meio delas os diferentes grupos sociais forjam suas identidades e as identidades dos outros grupos sociais. “As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2006, p. 48).

Por isso o currículo nunca deve ser pensado como mero local de transmissão de conhecimentos realistas, como transcrição do real, mas sim, como algo que em última análise define o que é real, o que vale como conhecimento a partir dos olhares de quem tem o poder de representar através dele.

Para esse autor, não só o currículo atua como uma representação, mas o próprio conhecimento, como uma produção social e cultural. Nesse sentido, ele defende que o currículo deve ser compreendido como produção social e cultural para que a educação possa ser construída como um espaço público que promova as possibilidades de cumprimento dos direitos que todo ser humano possui de ter vida de qualidade e todas as suas necessidades vitais, sociais e históricas plenamente satisfeitas. A educação deve ainda, em matéria de representação, identidade e diferença, estimular o cruzamento de fronteiras, as identidades negadas e também novas identidades, desestabilizando e transgredindo as identidades dominantes. Muito além do respeito e da convivência pacífica, o que se propõe é que seja explicado o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014). Afinal, a diferença e em certa medida a identidade, existem para diferenciar, definir o que somos e o que não somos, e isso envolve hierarquização, valoração e categorização, que permite definir o que é superior e o que é inferior. Basicamente: “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

Se o currículo produz, então o conhecimento também produz aquilo que pensamos, como agimos, sentimos, fornece a base para o pensamento que rege a sociedade e as formas de sociabilidade. Por isso, educação e emancipação só podem andar juntas se currículo e conheci-

mento forem questionados em sua relação com essa produção em meio a relações de poder. O conhecimento escolar tem sido em sua maioria eurocêntrico e deslegitima as vozes dos grupos socioculturais que não fazem parte desse capital cultural, porque afirma-se como o único capaz de produzir verdades.

Nessa direção, analisar a universidade ocidental e sua relação com o conhecimento é crucial na medida em que é essa instituição que legitima e valida o conhecimento desde os séculos XVII e XVIII. É na universidade que o conhecimento ocidental é produzido por um corpo seleto de especialistas, orientados pelo viés eurocêntrico e pela modernidade/colonialidade. São os filósofos iluministas aqueles que começam a embasar o pensamento moderno/colonial, baseando-se na diferenciação entre o Eu e os Outros, sem o reconhecimento do Outro como sujeito.

Castro-Gómez (2005) defende que a construção das ciências humanas no século XVIII, baseada na diferenciação que fizeram os filósofos iluministas entre os bárbaros e os civilizados, é a base para outras disciplinas como a sociologia e a antropologia e serve como instrumento para a consolidação do projeto imperial e civilizatório. Ancorados na *hybris del punto cero*, os observadores da ciência libertavam-se de todo conhecimento apreendido previamente, que de fato significava:

tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).

Qualquer outro conhecimento que não seguisse as regras do método analítico-experimental deveria ser totalmente excluído. O conhecimento produzido na Europa seria capaz de exercer um juízo de valor sobre todos os demais conhecimentos, seria o único capaz de posicionar-se a partir do ponto zero. Já que o conhecimento produzido é

neutro e objetivo, não há problemas que um pensador como Turgot<sup>3</sup> tenha chegado à conclusão de que apesar de não ser possível analisar a evolução histórica das sociedades humanas, era possível defender racionalmente a hipótese de que algumas dessas sociedades ficaram estancadas no tempo, em sua evolução. Subjaz que para o filósofo inglês John Locke (1632-1704), as sociedades europeias e americanas são não simultâneas, já que as primeiras se concentram na divisão do trabalho e no mercado capitalista e as segundas em uma economia pertencente ao passado. Para Turgot, o progresso da humanidade era devido a dois fatores: o desenvolvimento das faculdades racionais com a passagem do mito para o conhecimento científico; o desenvolvimento das técnicas e competências que permitem controlar a natureza por meio do trabalho. Por isso, os selvagens da América estariam na última escala do progresso, visto que a *doxa* predominava absolutamente sobre a *episteme* (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Desse modo, o pensamento moderno criado entre um sujeito abstrato e um objeto inerte explica a totalização ocidental, já que essa representação ao se considerar a única válida impede a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos produzidos por outros grupos sociais. É eliminada qualquer alteridade epistemológica pois “[...] la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como ‘barbarie’, es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser ‘civilizada’ (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 48). Isso significa o racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2005), porque somente o homem branco é capaz de produzir conhecimentos, por meio de uma violência epistêmica exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. O conhecimento que é produzido pelos grupos subalternos só é interessante quando pode ser utilizado como matéria-prima, já que não são condizentes com o regime universal de proteção da propriedade intelectual que corresponde somente à cosmovisão liberal e ao conhecimento ocidental (LANDER, 2004).

Frente a tais colocações, Sousa Santos (2010) contribui no entendimento de que o conhecimento ocidental já não consegue responder a

---

3 Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) foi um economista e estadista francês, estudou na Universidade de Sorbonne e trabalhou na administração real. Era adepto dos ideais iluministas e seus intentos de reforma liberal não agradaram a aristocracia e o clero, o que determinou sua breve permanência como ministro-geral das finanças do rei Luís XVI da França.

muitas questões postas pela modernidade, como a questão da fome no mundo e da guerra, além de ter criado outros problemas sem solução aparente, como a destruição da natureza. Por isso afirma que precisamos nos distanciar desse conhecimento, sem desconsiderar, no entanto, suas importantes contribuições, para nos aproximarmos de outras concepções, alternativas de alternativas, encabeçadas pelos movimentos sociais latino-americanos, aqueles que têm sido os principais atores políticos das últimas décadas.

Sousa Santos parte da consideração da inesgotável diversidade que existe no mundo, mas que carece de uma adequada epistemologia ainda por ser construída, pois possuímos uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo. Cada saber possui uma dupla finitude: uma constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e a outra, bem maior, pelo que conhece sobre os outros saberes do mundo (SOUSA SANTOS, 2009). Uma epistemologia alternativa precisa levar em conta essa dupla finitude e a infinitude da experiência humana e das formas de entendê-la. Para isso, Sousa Santos propõe a ecologia de saberes, que parte do princípio de que cada saber só existe em uma pluralidade de saberes e cada ignorância só existe em uma pluralidade de ignorâncias. Por isso somente a comparação das possibilidades e limites de cada saber com os demais possibilita a compreensão dos próprios limites e possibilidades de cada saber. Todos os conhecimentos são incompletos de alguma forma, um conhecimento não pode oferecer explicações completas de todas as intervenções e experiências no mundo.

Podemos dizer que um currículo e conhecimento convergente a uma educação emancipadora necessariamente precisam dessa desconstrução para algo novo emergir. Mas esse é um exercício ainda por fazer, sendo o professor sujeito importante nesse contexto, já que ele deve conhecer melhor do que ninguém os conhecimentos que ensinará, por que não começar com um exercício intercultural, buscando complementar cada saber a partir de diferentes cosmovisões e culturas? Assim poderá evidenciar o caráter sempre inacabado do conhecimento, os múltiplos pertencimentos do alunado e a produção a partir do currículo. No entanto, isso será possível somente se a mudança começar pela própria formação dos profissionais da educação, pois desde a universidade o conhecimento privilegiado tem sido o eurocêntrico e moderno-ocidental. Como repensar a formação de professores para

uma educação emancipadora, englobando conhecimento e currículo emancipadores?

### **Formação de professores em relação com a emancipação**

Para Rays (2014), a formação de professores tem assumido um saber-fazer atomizado, em nome de uma metodologia eficiente e eficaz, dilui a definição de valores, propósitos e razões do projeto educativo. É frequente o estudo desta ou daquela teoria pedagógica e sua transposição para a sala de aula, sem a devida problematização de sua relação com os fins pedagógicos e sociais. Com relação a isso, Candau (2014) já apontava em meados da década de 1980 a necessidade de superar uma didática exclusivamente instrumental e de construir uma didática fundamental. Nessa perspectiva, assume-se a multidimensionalidade da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões técnica, humana e política. Analisa-se a prática pedagógica a partir dos seus determinantes e da concretude, parte do compromisso com a transformação social.

É corrente ainda a separação teoria e prática, relegando à primeira uma legitimidade inquestionável sobre a segunda. Tal separação advém da própria estrutura da universidade, fragmentada e arborizada, que favorece a ideia de que os conhecimentos e os sujeitos do conhecimento possuem hierarquias, fronteiras epistêmicas que marcam as diferenças entre alguns conhecimentos e outros e que não podem ser transgredidas. Assim, “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84). Uma das estratégias para fragmentar o conhecimento é a invenção das origens da disciplina que ocorre junto com o nascimento dos seus fundadores. São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas.

Tardif (2011) aponta que a lógica da formação de professores é monodisciplinar, fragmentada e especializada, com as disciplinas sem relação entre si. A formação assim teria pouco impacto sobre o que pen-

sam, creem e sentem os alunos, porque tal modelo não considera os filtros advindos da história de vida e escolar a respeito do ensino. Esse autor contribui para pensarmos a formação de professores a partir de outros saberes, que, segundo ele, não são formados apenas pelos saberes profissionais e disciplinares da universidade, mas também pelos saberes experienciais e curriculares. Os saberes experienciais se incorporam por meio de um habitus, de saber-fazer-ser, são o fundamento da competência docente. A desconsideração desses saberes leva a uma defasagem entre a formação experiencial e a inicial, sendo, portanto, necessário rever essa relação. Quanto aos saberes curriculares, são os objetivos, métodos e conteúdos definidos como modelo da cultura erudita, o que, em nossa visão, precisa ser desconstruído e reconstruído em coerência com a ecologia de saberes.

Por sua vez, Castro-Gómez (2007) sugere que o paradigma do pensamento complexo pode começar a revisar o conhecimento produzido pelo modelo da *hybris del punto cero* ao considerar cada sujeito como um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado na complexa trama do universo. O paradigma do pensamento complexo pode ser benéfico na medida em que promover a transdisciplinaridade, pois apesar da complexidade do mundo, a universidade insiste em apresentá-lo de forma fragmentada. Enquanto as disciplinas trabalham com o princípio do terceiro excluído, a transdisciplinaridade considera que uma coisa pode ser igual ao seu contrário, dependendo do nível de complexidade considerado. Assim como na vida, no conhecimento também os contrários não se separam, mas se complementam e um não pode existir sem o outro. Isso nos permite ligar diferentes elementos e formas de conhecimento, inclusive aqueles excluídos do pensamento ocidental. A estrutura da universidade também deve ser rizomática em vez de arbórea:

Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una *red de programas*. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el

ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

É uma proposta de universidade consideravelmente menos fragmentada, onde o conhecimento seria considerado em suas múltiplas interrelações, como acontece na vida cotidiana, pois frequentemente não nos deparamos com situações que exigem conhecimento compartimentado, mas sim, uma série de conhecimentos, inclusive os pertencentes à doxa.

A segunda consequência do paradigma do pensamento complexo seria a transculturalização do conhecimento, decorrente da transdisciplinaridade. Nesse âmbito, diferentes formas de conhecimento e de produção do conhecimento podem conviver sem serem submetidos à lógica do conhecimento ocidental. Sousa Santos (2007) também indica que a universidade precisa passar pela transformação que envolve o conhecimento plural, tornando-se pluriversidade. O princípio organizativo do conhecimento pluriversitário é a sua aplicação além da universidade, é um conhecimento transdisciplinar, que exige um diálogo ou confrontação com outros tipos de saberes.

Envolver outros conhecimentos e racionalidades, partir da estreita relação teoria e prática, desfragmentar a estrutura universitária, possibilitar trocas entre professores de diferentes áreas, entre outros, são aspectos a serem repensados para uma educação emancipadora. Outro aspecto de relevância é ensinar aos futuros professores a ampliar seu olhar sobre o leque cultural trazido pelos alunos, a fim de evitar o daltonismo cultural (CORTESÃO; STOER, 1997), ou seja, a capacidade de enxergar e compreender apenas aquilo que se refere à sua cultura de origem ou à cultura hegemônica. Esse será um exercício natural em uma formação de professores voltada para a diversidade de conhecimentos.

Assim, é correto afirmar que a formação do professor em uma perspectiva emancipadora, dentre outras coisas, deve abarcar uma sólida formação ética perante os dilemas do nosso tempo, como a diversidade cultural, por exemplo. É preciso que esse profissional tenha claro o posicionamento político a favor da emancipação, da justiça cognitiva e social, pois como vimos, um dos primeiros aspectos envolvidos em qual-

quer prática pedagógica é a função que se defende para a educação. Profissional que passa a ser entendido como sujeito produtor de conhecimento, sobre seus alunos e sua prática, que a partir disso reelabora o conhecimento curricularizado.

Os professores precisam criar espaços onde a multiplicidade de vozes não seja silenciada por um único discurso dominante, ao mesmo tempo em que desenvolvem formas de pedagogia que denunciem o sexismo, a exploração de classes e o racismo. Como Giroux (1997) entendemos os professores como intelectuais transformadores e as escolas como espaços privilegiados para “alfabetização crítica e coragem cívica” (p. 28). As escolas são locais contraditórios, que não apenas reproduzem a sociedade mais ampla, mas também podem resistir à lógica de dominação. Essa resistência, em nosso ponto de vista, passa necessariamente pela transformação epistêmica e curricular, inclusive desde a formação de professores, possibilitando a emergência de vozes até então esquecidas pelo discurso moderno-ocidental.

### **Considerações finais**

Neste artigo, defendemos que uma educação e práticas emancipadoras estão intrinsecamente relacionadas a uma transformação epistêmica. Entendemos que emancipação tem a ver com justiça social e essa, por sua vez, com justiça cognitiva. Nessa direção, apontamos a ecologia de saberes, o exercício intercultural, como possibilidade de ampliar nossas alternativas de alternativas com relação aos mundos possíveis e formas de educação possíveis. Considerando ainda que o currículo, imerso em relações de poder e de significados que produzem aquilo que parecem apenas representar, é importante para essa transformação.

Assim, podemos concluir que uma educação e práticas emancipadoras perpassam alguns critérios, como: práticas criadoras, função socio-antropológica da educação, currículo como produção social e cultural, o conhecimento como forma de dominação, o conhecimento como forma de emancipação, a formação de professores em sua relação com a fragmentação do conhecimento, relação teoria e prática e saberes docentes. São apontamentos para refletirmos sobre o caminho que queremos para a educação diante da crise do paradigma moderno (SOUZA SANTOS, 2010), de onde um novo paradigma assentado na solidariedade e no conhecimento como novo senso comum, que é pragmático e

ético, já está emergindo. Essas reflexões induzem nosso olhar para o diverso, o múltiplo, o devir e, sendo assim, devemos recusar toda promessa de futuro já prescrita e inventar o novo.

## Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 7, p. 7-28, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

KLIPPEL, Sandra Regina; WITTMANN, Lauro Carlos. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LANDER, E. Eurocentrismo, saberes modernos y la naturalización del orden global del capital. In: DUBE, Saurabh; DUBE, Inshita Banerjee; MIGNOLO, W. (Coord.). **Modernidades coloniales**. México: Colegio de México, 2004, p. 1-22.

RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 43-53.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. de S. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: \_\_\_\_\_; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

SANTOS, B. de S. **La universidad en el siglo XXI**: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolívia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIBECHI, R. **Colonialismo e movimentos antissistêmicos**. Trad. Alessandro de Melo. In: Descolonizar la Rebeldía. (Des) colonialismo del

pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en acción. 2014.

Recebido: Dezembro/2018

Aceito: Dezembro/2019

**Gestão escolar humanizadora:** possibilidades na promoção da educação em direitos humanos

Ane Patrícia Viana José de Mira<sup>1</sup>  
Vivian Cristina Alves de Carvalho<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este texto trata sobre promoção da educação em direitos humanos a partir da intervenção da gestão escolar humanizadora. Tem por objetivo analisar a responsabilidade da gestão escolar na promoção da educação em direitos humanos. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, com revisão da literatura, análise documental e do diário de campo das pesquisadoras, de caráter interpretativo, e que teve por base a técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Os resultados do estudo apontaram para a responsabilidade da gestão escolar promotora da educação em direitos humanos, o aspecto humanista da educação em direitos humanos e o caráter humanizador da gestão escolar engajada na educação em direitos humanos pouco contemplada na educação básica. Consideramos, ainda, a necessidade de a gestão escolar ser comprometida com a promoção da educação em direitos humanos e que o debate da temática necessita de maior abertura no campo da Educação.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Educação em Direitos Humanos. Educação Humanizadora.

**Humanizing school management:** possibilities in promoting education in human rights

**ABSTRACT**

The theme is a promotion of human rights education from the intervention of the humanizing school management. It aims to analyze

---

1 Mestra em Educação – UniLasalle. Integrante do Grupo de Pesquisa Evasão Escolar – Unisinos. Professora Colégio La Salle Canoas/ Ulbra. Email: ane.mira23@gmail.com

2 Mestra em Literatura Brasileira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Colégio Marista Rosário/ Uniritter. E-mail: vivia.cac@gmail.com

a responsibility of school management in the promotion of human rights education. The methodology used was a qualitative research, with review of literature, documentary analysis and the field journal of the researchers, of an interpretative character, and based on content analysis according to Bardin (2016). The results are a human rights law, the humanistic aspect of human rights education, the humanizing character of school management engaged in human rights education little contemplative in basic education. Considerations about the need for a school management with a promotion of human rights education and the debate on the subject needs greater openness in the field of Education.

**Keywords:** School management. Education in Human Rights. Humanizing Education.

**Gestión escolar humanizadora:** posibilidades en la promoción de la educación en derechos humanos

## RESUMEN

El tema es la promoción de la educación en derechos humanos a partir de la intervención de la gestión escolar humanizadora. Su objetivo es analizar la responsabilidad de la gestión escolar en la promoción de la educación en derechos humanos. La metodología utilizada es la pesquisa cualitativa, con revisión de la literatura, análisis documental y del diario de campo de los investigadores, de carácter interpretativo, y que tuvo por base la técnica de análisis de contenido según Bardin (2016). Los resultados apuntan para la responsabilidad de la gestión escolar promotora de la educación en derechos humanos, el aspecto humanista de la educación en derechos humanos, el carácter humanizador de la gestión escolar engajada en la educación en derechos humanos poco contemplada en la educación básica. Consideramos que hay la necesidad de la gestión escolar estar comprometida con la promoción de la educación en derechos humanos y que el debate sobre esa temática necesita de mayor abertura en el campo de la Educación.

**Palabras clave:** Gestión Escolar. Educación en Derechos Humanos. Educación Humanizadora.

## Introdução

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), tanto os grandes organismos internacionais quanto a sociedade em geral discutem sobre sua efetividade. Diante de tantos discursos baseados no senso comum, dos que criticam os direitos humanos como artifício para a manutenção da violência e absolvição de criminosos, urge o debate sobre os direitos humanos e a responsabilidade das instituições educativas como promotoras destes.

Observando a escola como instituição que desempenha papel importante na difusão e promoção dos direitos humanos, colocamo-nos o seguinte questionamento: qual o nível de responsabilidade da gestão escolar como promotora dos direitos humanos dos sujeitos educativos? Essa questão nos pareceu pertinente diante de movimentos que tentam muito mais encobrir e desacreditar a educação em direitos humanos do que refletir sobre sua necessidade. Observamos que o discurso pelos direitos humanos já havia sido feito em 1789, na França, na Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão, inspirada na Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 1776. (Présidence de La République in Sénat, 2015). Contudo, conhecer esses direitos não evitou as ações do holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial, que dizimou não só judeus, mas homossexuais, ciganos e negros, baseadas no pensamento de Adolf Hitler (2016). No primeiro volume de seu livro *Mein Kampf*, editado originalmente em 1925, e proibido por 70 anos, Hitler postulou que

Os direitos humanos estão acima dos direitos do Estado. Se, porém, na luta pelos direitos humanos uma raça é subjugada, significa que ela pesou muito pouco na balança do destino para ter a felicidade de continuar a existir [...].” (HITLER, 2016, p. 69).

Portanto, diante das obscuridades pelas quais passa nosso mundo, em um momento em que se vive a maior crise humanitária desde a II Guerra Mundial por conta dos conflitos na Síria (ONUBR, 2017a, não paginado), por exemplo, a escola tem o desafio de educar para a promoção não só dos direitos humanos, mas desses direitos em prol da paz.

Diante dessa necessidade premente, buscamos entender o papel da gestão escolar nos processos que estimulam a educação em direitos humanos, visando, também, ao entendimento destes e sua promoção para a vida de todos os sujeitos educativos. Entendemos, assim

como Lück (2014a) que se espera da gestão escolar que esta influencie na “adoção de práticas de liderança orientadas para a formação de equipes integradas, participativas e empreendedoras na realização dos objetivos educacionais a que a escola se propõe [...]” (p. 30).

A partir dessa inquietação e pensando o modelo de escola apresentado por Charlot (2013), temos desenvolvido nosso estudo. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, cuja base filosófica sustenta-se na dialética próxima a de Freire (2015), visto que essa avança a dialética neo-marxista (Triviños, 1987). A proposta freiriana, de estabelecer o diálogo com diversos saberes, por meio de uma práxis dialética, acentua o caráter dinâmico de nossa pesquisa. Os dados foram produzidos a partir de textos sobre os direitos humanos, como a própria DUDH (ONU, 1948), marcos regulatórios para a educação em âmbito internacional (UNESCO, 1996, 2015 e 2016) e documentos que se referem à legislação brasileira para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e o atual Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). Sobre as concepções de escola e gestão escolar, nos ativemos aos escritos de Charlot (2013), Freire (2014, 2015) e Lück (2012, 2014a, 2014b). A análise dos dados se deu por meio da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) por diferenciar-se esta da documental. Essa diferença pode ser aferida no que diz respeito à função de inferência atribuída quando da leitura dos documentos apresentados. Os resultados apontaram para a responsabilidade da gestão escolar promotora da educação em direitos humanos, o aspecto humanista da educação em direitos humanos, o caráter humanizador da gestão escolar engajada na educação dos direitos humanos e a educação em direitos humanos pouco contemplada na educação básica.

Como resultado de nossa análise, consideramos que a gestão escolar exerce papel fundamental como promotora de ações e reflexões acerca da educação em direitos humanos na escola. Outrossim, o estar engajado nesse movimento, que confere aos sujeitos educativos a consciência de seres históricos capazes de intervir no mundo, depende de uma opção política da própria gestão escolar. Também é importante salientar que os achados aqui expostos são resultados parciais da pesquisa em andamento que analisa os princípios para uma gestão escolar humanizadora. Esta parte da análise de documentos, além dos aqui citados, a fim de estabelecer interfaces entre concepções do humanismo e ser humano, busca por elementos que subsidiem a gestão escolar humanizadora.

## **Análise e discussão dos resultados**

### ONU e a promoção do respeito aos direitos humanos

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada após a Segunda Guerra Mundial, que teve fim em 1945. Com a emergência de restaurar-se a Europa devastada pela guerra e prevenir conflitos futuros, as discussões em torno de um organismo que representasse os países em prol do bem comum foram iniciadas. Em 24 de outubro de 1945, a ONU passou a existir oficialmente. Dentre seus propósitos, destacamos o que nos parece de suma importância: “Realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.” (ONUBR, 2017c, não paginado).

Trata-se de uma entidade que tem amplitude de ação internacional no que diz respeito aos seus países signatários. Porém, é necessário destacar que promover os direitos humanos requer conhecê-los. Para tanto, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada pela ONU como direito internacional consuetudinário, ou seja, “uma prática geral e consistente seguida pelos Estados, decorrente de um sentimento de obrigação legal.” (ONUBR, 2017c, não paginado). Desde então, tem inspirado as constituições de muitos Estados e democracias recentes. (ONUBR, 2017d, não paginado).

A fim de manter-se fiel a seus objetivos, em novembro de 1945, a ONU criou seu braço de maior alcance: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A UNESCO tem por objetivo “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossa sociedade.” (UNESCO, 2017). Por meio de vários programas, relatórios e declarações, a UNESCO ampliou a atuação da ONU no que diz respeito à promoção dos direitos humanos por meio de sistemas educativos, científicos e culturais no mundo.

Embora haja discussões sobre os objetivos da UNESCO quanto ao desenvolvimento das nações por meio da educação (SANTOS, 2014), em nosso estudo nos debruçamos sobre as ações positivas da organização a fim de promover o respeito aos direitos humanos. Nisso, consideramos pertinente o avanço que as discussões tem tomado concernente

aos espaços escolares. A escola continua sendo a difusora de ideologias, seja pela hegemonia em busca de um perfil que atenda à demanda da burguesia, seja como forma de educação libertária (CHARLOT, 2013. FREIRE 2015).

A UNESCO, tratando da esfera que diz respeito especificamente à educação, à ciência e à cultura, tem tido abrangência internacional e tensionado as discussões em torno do tema da educação em direitos humanos. Porém, ao observarmos o artigo primeiro da DUDH: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948, p. 4), vemos que esse ideal está longe da nossa realidade cotidiana. Como exemplo, voltemos ao conflito na Síria e à informação de que “13,5 milhões de pessoas na Síria precisam de ajuda urgente, e há mais de 5 milhões de refugiados sírios no Egito, Iraque, Jordânia, Líbano e Turquia.” (ONUBR, 2017b, não paginado).

São muitos os fatores que interferem para que os direitos humanos não sejam alcançados em sua totalidade – econômicos, sociais, pessoais, históricos – e não cabe em nossa investigação detalharmos cada um deles. Como afirma Cardoso (2016, p.33), as mudanças pelas quais passa a humanidade “também afetaram diretamente os cenários – econômico, político e educacional – gerando crises, angústias e produção de mal-estar na vida pessoal, nas instituições e nas diferentes esferas da sociedade.”. Destarte, cabe a análise sobre as ações das instituições educativas em prol da promoção da educação em direitos humanos em seus espaços, tendo-se em contexto esse cenário mencionado pela autora.

Para tanto, analisamos alguns dos documentos elaborados pela UNESCO atinentes à educação e, confrontando-os aos da legislação brasileira, realizamos a interface quanto à promoção dos direitos humanos. Os textos da UNESCO selecionados, dada a relevância para o presente estudo, são: Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996) – também conhecido como Relatório Delors – Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? (UNESCO, 2016) e a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2015). Quanto à legislação brasileira para a educação, nossa investigação focalizou dois textos de abrangência legal e constitucional: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A razão de tal escolha recai sobre o motivo de que os textos da UNESCO, de alcance global, são marcos importantes para a elaboração de políticas públicas para a educação nos países-membros da ONU, entre eles o Brasil. Em se tratando do Relatório Delors (UNESCO, 1996), salientamos a importância dos quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Embora decorridas mais de duas décadas desde a sua divulgação, o sistema educacional não alcançou a efetivação desses pilares de forma a garantir uma educação integral e integradora do ser humano. Quanto ao texto *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016), sua importância reside na tentativa de ressignificar, de forma explícita, a abordagem humanista da UNESCO em relação aos objetivos da educação mundial. Além disso, o texto reafirma os Quatro pilares de Delors (UNESCO, 2016) e avança quanto às discussões sobre os direitos humanos.

Outros documentos da organização foram lidos e considerados no que tange à dimensionalidade da instituição para a promoção de uma educação em direitos humanos. Portanto, devido à abrangência e atualidade de suas reflexões, também analisamos a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) estabelece metas para a educação a serem alcançadas até o ano de 2030. Foi assinada por parceiras da UNESCO como o Banco Mundial (BM), principal instituição de fomento da educação nos países pobres e em desenvolvimento, e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que busca o fortalecimento dos direitos humanos, além dos chefes de Estado dos países-membro. Atualmente, o documento resultado das discussões do Fórum Mundial de Educação (FME 2015), realizado em maio de 2015 na Coreia do Sul, é o principal norteador para as políticas públicas e planos de educação internacionais e nacionais.

Dessa forma, também nos ativemos às leis, diretrizes e metas para a educação do Brasil descritas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) por serem estas os marcos legais e atuais em nosso país. A gestão escolar necessita encontrar nesses documentos basilares da educação o aporte legal para nortear suas ações no que tange à promoção dos direitos humanos no âmbito da escola. O estudo desses textos está evidenciado no próximo tópico.

## Reflexos dos documentos da UNESCO na legislação brasileira para a educação

Já mencionamos a importância que os organismos internacionais tem exercido sobre a educação num todo, bem como na difusão de programas que objetivam a promoção do desenvolvimento das nações por meio da educação. Para a continuidade de nosso estudo, dada a relevância da UNESCO no cenário global, cabe a análise de alguns de seus textos de maior importância para a reflexão sobre os direitos humanos e sua interface com documentos brasileiros.

Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 1996), também conhecido como Relatório Delors, tornou notória a proposta de uma educação que contemplasse os quatro pilares da educação para o século XXI. Esses pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver – completaram duas décadas em 2016.

No recorte a que nos propusemos neste estudo e nos mantendo fiéis ao objetivo de uma análise da responsabilidade da gestão escolar na promoção da educação em direitos humanos, consideramos somente os pilares aprender a ser e aprender a conviver. Esses pilares podem ser dimensionados a partir da abordagem humanista que a UNESCO defende em seus textos. O humanismo a que nos reportamos é, segundo a própria UNESCO, o “novo humanismo” (2015, p. 33) que leva em conta a pluralidade de objetivos da sociedade que “as mulheres e os homens terão de ajudar a construir. Para isso, ela deve não apenas reagir, mas também agir [...]” (2015, p. 33).

O Relatório Delors (1996) afirma a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade que almejamos, considerando a em que vivemos:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. (UNESCO, 1996, p. 5).

Seguindo essa afirmação, em 2016, a UNESCO lançou o texto “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?”. Embora menos difundido do que o Relatório Delors, consideramos esse texto significativo, no que tange aos princípios humanistas da organização, bem

como do comprometimento da educação na construção de uma sociedade mais humana, pois o documento se propõe a ser um

[...] chamado ao diálogo, inspirado por uma visão humanista de educação e do desenvolvimento, com base em princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, todos aspectos fundamentais de nossa humanidade comum. Visa a ser tanto uma aspiração quanto uma inspiração, dirigindo-se aos novos tempos e a todas as pessoas do mundo interessadas em educação. (UNESCO, 2016, p. 16).

Isto posto, analisamos a resignificação que a organização imprime à educação no contexto mundial. O referido texto não trata somente da abordagem humanista da UNESCO, mas se propõe a estimular a reflexão acerca da sociedade como responsável pelo que nela acontece. Segundo Charlot (2013), “Toda definição abstrata dos fins educativos servirá à burguesia que, precisamente, mascara as condições de vida sociais e reais dos homens sob uma ideia abstrata de Homem.” (p. 305). Porém, ao examinarmos atentamente o documento da UNESCO, observamos a tentativa clara de definir a educação, seus espaços de formação, seus objetivos, tensões e necessidades, a partir da abordagem humanista, menos capitalista e mais social.

A partir da retomada do Relatório Delors, a UNESCO apresenta as novas formas de educação, tanto formais quanto não formais, atenta aos espaços formativos institucionalizados, como a escola (UNESCO, 2016, p. 25). Aborda a necessidade de um mundo sustentável e denuncia os aspectos que contrapõem a lucratividade ao desenvolvimento humano (UNESCO, 2016, p. 26). Bauman (2009) se refere às mudanças pelas quais passa a sociedade e do compromisso dos sujeitos sobre ela ao afirmar que “não se refere a adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade.” (p. 163). Assim, também, a UNESCO reitera o compromisso da educação com a formação desses sujeitos para transformarem a sociedade alicerçados em valores humanistas. Entendendo-se esses valores como “*respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, diversidade social e cultural e um sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por nosso futuro comum.*” (UNESCO, 2016, p. 42, grifo do autor).

Tomando por base essas reflexões, a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2015) é o documento norteador das metas da educação até o ano de 2030. Reunidos em Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015, chefes de Estado reafirmaram seus compromissos por uma Educação para Todos, (UNESCO, 2015). Na referida declaração, a abordagem humanista que se volta à garantia dos direitos humanos pela educação é mencionada claramente:

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. (UNESCO, 2015, p. 1).

Essa afirmação veemente da UNESCO sobre a visão humanista da educação, bem como a retomada da educação como direito humano fundamental, dialoga e defende a manutenção da DUDH (ONU, 1948). No Artigo XXVI, item 1, a DUDH trata especificamente desse direito universal:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 2009, p. 14).

Tendo isso em vista, consideramos duas das leis que definem a educação brasileira: a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014). A análise dos dois documentos se faz necessária diante dos mencionados marcos da UNESCO para a educação na esfera global. O Brasil, como Estado-membro da ONU, organiza-se a partir das reflexões, diretrizes e metas estipuladas pela UNESCO no que diz respeito à educação.

A LDB (BRASIL, 1996) foi sancionada a fim de organizar a educação nacional. É uma lei orgânica que, como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases para o sistema educacional, compreendido pela “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL, 1996). No artigo terceiro da referida lei, há a explicitação dos princípios pelos quais a educação brasileira deve ser regida. São eles:

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII valorização do profissional da educação escolar;
- VIII gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX garantia de padrão de qualidade;
- X valorização da experiência extraescolar;
- XI vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Observando esses princípios, é possível perceber que os direitos humanos perpassam cada um deles, no tocante à liberdade, tolerância, respeito ao pluralismo de ideias, à diversidade racial, entre outros. Também, quanto ao que define Freire (2015) ser papel da educação o de libertar para o exercício da cidadania, do ser no mundo por meio da consciência de si, do ser mais, a LDB de 1996 contribui para uma formação a partir de pressupostos de liberdade e respeito. No artigo segundo, os aspectos da liberdade e da cidadania como objetivos da educação são postos de maneira a que todo aquele que acessa a educação no Brasil tenha a garantia de seus direitos, entre eles os expostos na DUDH (ONU, 1948).

Além de organizar o sistema educativo da nação, a LDB (BRASIL, 1996) oportuniza a discussão sobre os alicerces democráticos sobre os quais a educação nacional se estrutura. Os próprios conceitos de democracia e cidadania ainda necessitam ser bem delineados não somente no âmbito da academia, mas a partir dos movimentos populares e dentro do sistema educativo. Consideramos que “A cidadania está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política.” (GOERGEN, 2013, p. 732). Sendo que há vários caminhos para se alcançar essa habilidade, porém “o principal deles é, sem dúvida, a educação.” (GOERGEN, 2013, p. 732).

Ainda citando GORGEN (2013), o exercício da cidadania, a partir da formação do sujeito pela educação, é o que o capacita e habilita para que este possa “ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático.” (p. 732). Nessa mesma corrente que responsabiliza o Estado à garantia da educação para a cidadania, o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia, em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005, ou seja, o PNE (BRASIL, 2014).

O PNE é o documento que apresenta as diretrizes e as metas para a educação brasileira. Foi sancionado sem nenhum veto e promulgado pela Presidente da República em 25 de junho do mesmo ano. Converteu-se na Lei nº 13.005/2014, com vigência entre 2014 e 2024. O texto apresenta dez diretrizes a serem observadas pelo sistema educativo nacional. Entre elas, “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (p. 12) pode vir a caracterizar a abordagem humanista advinda dos pilares “aprender a ser” e “aprender a conviver”, propostos pela UNESCO. A esses dois pilares podemos relacionar a competência de os seres humanos respeitarem os direitos humanos.

O atual PNE é composto por dez diretrizes, 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias que deverão ser implementadas na educação brasileira durante os dez anos de sua vigência. As dez diretrizes são norteadoras de todas as metas e estratégias contidas no Plano. Mais do que resultados quantitativos, é possível perceber no documento a preocupação nacional quanto à educação integral, baseada em uma perspectiva humanista e crítica (MIRA; FOSSATTI; JUNG, 2019). Nesse enfoque, a função escolar não se limita à socialização ou ao aumento de conhecimentos; cabe a ela a formação para o mundo, para a tomada de decisões, pois influi nas escolhas e atitudes dos sujeitos.

Entre as metas do PNE está a da universalização do acesso à educação e a qualidade da educação ofertada. As 11 primeiras metas tratam desses aspectos. São “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade [...]”. (BRASIL, 2014). A partir dessa garantia, a de que todos tenham acesso à educação formal, cabe à escola gerar o projeto educativo que desenvolva não só o conhecimento, mas antes o respeito e a atuação em direitos humanos.

Como bem observa Teixeira (2011), “educação em direitos humanos não é diferente de uma educação para a democracia, entendida a democracia como um modo de vida, mais que uma forma de governo.” (p. 150). Por isso, a observância e atendimento da meta 19, que trata especificamente da gestão escolar democrática, retomando a LDB (BRASIL, 1996). Pois, no entendimento dos pesquisadores, a garantia de autonomia da gestão escolar é a possibilidade de organização e defesa do projeto educativo amplo e institucional para a educação em direitos humanos.

### Gestão Escolar e a promoção da educação em direitos humanos

Antes de abordarmos o papel da gestão escolar como promotora da educação em direitos humanos, observemos os conceitos de escola e de educação que aqui consideramos. Charlot (2013) problematiza o papel da escola como instituição ideológica. O autor organiza sua crítica observando uma escola inadaptada à sociedade no que diz respeito aos aspectos econômico, sociopolítico e cultural. Porém, em contrapartida, “adaptada demais às necessidades da classe dominante.” (CHARLOT, 2013, p. 218). Sobre esses aspectos da escola, o autor assume que tanto podem libertar quanto alienar os sujeitos educativos. Cabe à escola, antes de mais nada, definir seus fins educativos, de forma clara e que seja capaz de “colocar em comum esforços individuais de pesquisa e realização”. (CHARLOT, 2013, p. 302).

Seguindo a lógica de uma escola que tenha um projeto educativo que promova a educação em direitos humanos, podemos encontrar na pedagogia freiriana subsídios para essa defesa. Freire (1996) aponta para uma das funções da educação, ou seja, “é uma forma de intervenção no mundo.” (p. 98). O autor dialoga com Charlot (2013), no que diz respeito à característica dialógica da escola como espaço de educação formal. Ambos autores apontam que a intervenção da escola “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.” (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor). De acordo com sua análise, essas são facetas que, mesmo contraditórias, compreendem a escola.

Em outra instância, propomos a análise dessa escola sob a visão crítica e consciente de sua dinâmica. Como espaço para a educação de

seres humanos em relação estreita uns com os outros, observar e atuar a partir do outro torna-se irretorquível. Essa ideia é clara ao encontrarmos em Freire (2015), a compreensão de que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais.” (p. 39, grifo do autor).

Essa inquietação perfaz os caminhos que a educação opta por percorrer. Pode ser, em sua função dialética, humanizadora ou desumanizadora. Pois, ainda segundo Freire (2015), “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (p. 40). Pelo aspecto da inconclusão humana, a educação processo de formação do ser humano, necessita ser humanizadora, atendendo a observância dos direitos humanos, tomados aqui pelos da DUDH (ONU, 1948). Pois,

[...] a conquista dos direitos humanos, e da democracia, decorre dos embates sócio-históricos que as sociedades travam constantemente. A educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de *ser mais* e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia. (VIOLA apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 121, grifo nosso).

Em nosso estudo, observamos que a gestão escolar tem papel fundamental para a promoção de uma educação em direitos humanos. Para tanto, não basta analisar sua atuação enquanto uma entidade superior dentro da instituição. A escola, formada por pessoas e para pessoas, demanda apropriação de ações a partir da consciência de todos os seus sujeitos. Tomamos aqui a concepção de sujeito em Freire, que, segundo o Dicionário Paulo Freire, é “um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização.” (OSOWSKI apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 382). Por sujeitos educativos entendemos todos os que participam de alguma forma na escola: gestão, pessoal técnico-administrativo, professores, alunos e suas famílias.

Quanto à gestão escolar, essa pode ser entendida da compreensão primeira do que seja gestão. Para Lück (2014b, P. 35),

Gestão é processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolução de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço.

Por essa concepção, no que tange à escola, essa gestão não só mobiliza com fins de alcançar objetivos comuns. Além desse reducionismo, há a observação de uma gestão que articula pessoas dentro de um espaço organizacional. Ainda segundo a autora, “O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações [...]” (LÜCK, 2014b, p. 35). Nóvoa (1999) postula que “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina qualquer: a educação não tolera a simplificação do humano [...]” (p. 16). Portanto, pensar a gestão escolar que proponha e defenda a educação em direitos humanos pressupõe que essa gestão compreenda, em primeiro lugar, o seu papel como promotora de ações norteadoras de um projeto educativo que envolva a educação em direitos humanos (MIRA, 2017).

Para Lück (2012), a gestão em si pressupõe a participação e um trabalho realizado a partir dos sujeitos e para os sujeitos. A gestão escolar, portanto, torna-se, por sua gênese, responsável pela escola no seu todo. Tendo como ponto de partida as articulações necessárias à vida escolar, os sujeitos educativos podem ser estimulados ou cercados em seus direitos. Por essas observações, é possível entender a escola a partir de sua gestão. Portanto, cabe dizer que para um projeto educativo que promova os direitos humanos e, assim, contribua para o exercício pleno da cidadania de seus sujeitos, importa que a gestão exerça a liderança consciente de sua atuação. Por liderança, tomamos a defendida por Lück (2014a), de “uma expressão emergente em processos socioculturais altamente dinâmicos [...]” (p. 37). A autora aprofunda a conceituação do termo, a partir da escola:

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades.

des, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados. (LÜCK, 2014a, p. 37).

Observamos, ainda, a concepção de uma gestão escolar humanizadora, que entende e sustenta que “o papel da escola e de seus professores é o de promover a aprendizagem dos alunos, de modo que estes possam atuar segundo o espírito da cidadania [...]” (LÜCK, 2014b, p 37). Nesse aspecto, o a gestão escolar necessita garantir que esse processo seja assumido pelo engajamento. Ser liderança atuante demanda vontade política à luz da compreensão dos processos e necessidades dos sujeitos educativos. Tendo por premissa que a educação em direitos humanos é papel da escola, a gestão escolar concentrará esforços em sua promoção. Assim, a gestão escolar contribuirá para a formação de seres humanos sujeitos de sua cidadania, conscientes de que os direitos humanos são de todos e que sua observância e o respeito por eles podem possibilitar o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e pacífica.

### **Considerações finais**

A gestão escolar é responsável pelo desenvolvimento pleno das atividades na escola a fim de que seus sujeitos educativos alcancem o objetivo a que a escola se propõe: que todos aprendam. Porém, a partir da análise dos dados observados em nosso estudo, não basta à gestão escolar apenas seu papel administrativo, mas o comprometimento com um projeto educativo humanizador. Desta feita, a promoção da educação em direitos humanos como base para um projeto educativo na educação básica exige que a gestão escolar esteja engajada em seu papel de formação humanizadora.

Além disso, embora a educação em direitos humanos desafie a sociedade atual, a escola tem se mostrado como espaço adequado à sua propagação. Conforme os textos analisados, tanto os atinentes à educação no âmbito internacional quanto nacional, a base humanista permeia um projeto educativo de alcance abrangente. Considerando a escola como instituição formal de desenvolvimento de seus sujeitos, a responsabilidade em assumir a educação em direitos humanos como princípio norteador de sua práxis recai sobre a gestão escolar. Afinal, o conhecimento sobre os direitos e liberdades é considerado uma ferra-

menta fundamental para garantir o respeito pelos direitos de todos e não de um grupo ou classe social em detrimento de outro. Quanto a esse movimento, observamos a necessidade de atendimento dos pilares aprender a ser e aprender a conviver, divulgados no Relatório Delors (UNESCO, 1996) e que necessitam ser resgatados visando à formação integral dos sujeitos educativos.

Quanto à gestão escolar humanizadora, esta pressupõe ser atuante e engajada no desenvolvimento de uma sociedade mais humana, tomando aqui as concepções de humanismo professadas pela UNESCO. Nesse tocante, trata-se de uma gestão escolar que necessita estar atenta aos movimentos pelos direitos humanos, entre eles o da educação em direitos humanos como parte do projeto educativo da escola. Os aspectos que influem nos processos da escola, como seu currículo, projetos pedagógicos e demais ações, devem estar alinhados à educação que considere seus sujeitos como seres humanos detentores de direitos, estejam conscientes ou não deles. Cabe à escola, a partir da atuação e decisão política de sua gestão, promover a conscientização de que todos – alunos, professores, famílias e demais trabalhadores – detêm direitos e devem tê-los respeitados como princípios de cidadania.

Tendo em vista a escola como lugar de saberes, de relações e dinâmicas, cabe à gestão escolar, imbuída de humanidade, conforme preconizou Freire, em seus escritos aqui retomados, reafirmar seus objetivos de garantir uma formação integral dos sujeitos educativos, tendo por base a abordagem humanista. Nesse aspecto, humanizar pressupõe ser humanizado, e uma gestão escolar implicada com a educação libertadora, emancipadora, observa e atua pelos direitos humanos e a consciência e respeito desses direitos por todos que fazem a escola. Enquanto achados da pesquisa em andamento, observamos que essas são mais aproximações conclusivas, pois indicam a necessidade de uma gestão escolar comprometida com um projeto educativo humanizador e que envolva a promoção da educação em direitos humanos. Também consideramos que nosso estudo contribui para a promoção do debate a respeito da educação em direitos humanos na educação básica, haja vista a necessidade do estudo dos aportes teóricos e legais para sua propagação e efetividade a partir da atual da gestão escolar.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 23 dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em 09 abril 2017.
- 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, - Seção 1 - Edição Extra - Brasília, DF, 26 jun. 2014. p.1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 13 jul 2016.
- BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 13 mai 2017.
- CARDOSO, Daniela dos Santos. **Formação humanista na educação superior**: o caso do UNILASALLE Canoas. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Centro Universitário La Salle, 2016.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.
- GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, jul./set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>. Acesso em 09 abril 2017.
- HITLER, Adolf. **Minha luta**. São Paulo: Centauro, 2016.
- LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 10ª. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014a.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014b.

MIRA, Ane Patrícia Viana José de. **Princípios para uma gestão escolar humanizadora na perspectiva do humanismo em Paulo Freire**. 2017, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas/RS: Unilasalle, 2017.

MIRA, Ane Patrícia de. FOSSATTI, Paulo. JUNG, Hildegard Suzana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a UNESCO e o Plano Nacional de Educação. **Acta Scientiarum. Education**. nº 41, 1, 2019.

NÓVOA, António. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 15 jul 2016.

ONUBR. **Conflito sírio é a maior crise humanitária desde a II Guerra Mundial**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conflito-sirio-e-a-maior-crise-humanitaria-desde-a-ii-guerra-mundial-afirma-enviado-especial-da-onu/>. Acesso em 08 abril 2017a.

ONUBR. **Em Bruxelas, países prometem US\$ 6 bilhões para crise humanitária na Síria**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/em-bruxelas-paises-prometem-us-6-bilhoes-para-crise-humanitaria-na-siria/>. Acesso em 08 abril 2017b.

ONUBR. **A história da organização**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em 08 abril 2017c.

ONUBR. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 08 abril 2017d.

PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE in SÉNAT. **A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. 2015. Disponível em [https://www.senat.fr/Inq/pt/declaration\\_droits\\_homme.html](https://www.senat.fr/Inq/pt/declaration_droits_homme.html). Acesso em ago 2017.

SANTOS, Marcelo Silva dos. **A UNESCO no contexto do novo desenvolvimento:** reajustando o processo de formação humana/ educação alienada na escola. 212 fls. Tese (Doutorado em Política Pública e Formação Humana). Programa de Pós-graduação em Política Pública e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Escolas para os direitos humanos e a democracia. *In:* SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação:** outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030.** Incheon, Coreia do Sul, 19 e 22 de maio de 2015. Disponível em: [http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/education\\_2030\\_incheon\\_declaration\\_and\\_and\\_framework\\_for\\_ac/](http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/). Acesso em 20 set 2016.

UNESCO. **Repensar a Educação:** rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>. Acesso em 25 jun 2016.

UNESCO. **Sobre a UNESCO.** Disponível em <http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/education/>. Acesso em 08 abril 2017.

UNESCO. **Educação em direitos humanos.** Disponível em <http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/>. Acesso em 13 mai 2017.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos. *In:* STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire,** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido: Fevereiro/2018

Aceito: Maio/2018

## **Produção de Vida e Processos de Criação no Trabalho Docente**

Daniele Amaral de Sá<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo busca analisar a relação entre o processo de adoecimento docente e o modelo político-econômico atual, evidenciando as capturas e rupturas frente à realidade desafiadora do trabalho no espaço escolar. É visto que os professores veem-se muitas vezes paralisados e enfraquecidos frente às heterodeterminações do trabalho, o que produz adoecimento e limita as possibilidades de mudança num movimento de naturalização da realidade. Neste sentido, a gestão do trabalho e seus atravessamentos são colocados em análise, especialmente as práticas de culpabilização e individualização das problemáticas vivenciadas na escola. A partir da apresentação destas contradições são discutidas as possibilidades da invenção de caminhos que potencializem a produção de saúde do trabalhador por meio dos processos de criação e o aumento do poder de agir. Como base para esta discussão buscou-se como interlocutores os estudos de Clot (2006) e Schwartz (2004), tendo como suporte teórico-metodológico as contribuições da Clínica da Atividade.

**Palavras-chave:** Produção de Subjetividade. Trabalho Docente. Processos de Criação no Trabalho Docente. Saúde.

### **Life Production and Creation Processes in the Teachers Work**

#### **ABSTRACT**

This paper intends to analyze the relation between the process of teachers illness and the existing economic politics model, highlighting the captures and split front the challenging reality of work into the educational space. It is seen that the teachers notice themselves many times paralysed and weakened in the face of job heterodeterminations, producing illness and limiting the changes possibilities in a movement of reality naturalization. In this direction the work management and its crossing are put in analyses, especilly the guilt and individualization

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Psicóloga.  
E-mail: [daniele\\_as@hotmail.com](mailto:daniele_as@hotmail.com)

practice of the issues experienced in the school. From the presentation of this contradictions, we discuss the possibilities of invent ways which enhance the production of worker health through the creation process and the raise of acting power. As base for this discussion was it was used as interlocutors the researchs of Clot (2006) and Schwartz (2004), having as a methodological and theoretical support the Clinical Activity contributions.

**Keywords:** Subjectivity Production. Teachers Work. Creation Processes in Teachers Work. Health.

## **Producción de Vida y Procesos de Creación en el Trabajo Docente**

### **RESUMEN**

Este artículo busca analizar la relación entre el proceso de enfermedad docente y el modelo político económico actual, evidenciando las capturas y rupturas frente a la realidad desafiante del trabajo en el espacio escolar. Es visto que los profesores se ven muchas veces paralizados y debilitados frente a las heterodeterminaciones del trabajo, produciendo enfermedad y limitando las posibilidades de cambio en un movimiento de naturalización de la realidad. En este sentido la gestión del trabajo y sus atravesamientos se ponen en análisis, especialmente las prácticas de culpabilización e individualización de las problemáticas vivenciadas en la escuela. A partir de la presentación de estas contradicciones se discuten las posibilidades de la invención de caminos que potencien la producción de salud del trabajador por medio de los procesos de creación y el aumento del poder de actuar. Como base para esta discusión se buscó como interlocutores los estudios de Clot (2006) y Schwartz (2004), teniendo como soporte teórico y metodológico los aportes de la Actividad Clínica.

**Palabras clave:** Producción de Subjetividad. Trabajo Docente. Procesos de Creación en el Trabajo Docente. Salud.

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é expor a necessidade dos processos de criação no trabalho para a manutenção da saúde, entendendo criação como possibilidade para autogestão, aumento do poder de agir e po-

tencialização do sentido do trabalho. Uma necessidade inerente ao humano.

A atividade, conceito tomado por Yves Clot (2006) da ergonomia, assume um sentido amplo na proposta da Clínica da Atividade, abarcando também o nível psicológico da ação. Além de ser a atividade aquilo que se faz e a tarefa, aquilo que se tem a fazer, Clot (2006) trabalha a partir do que chama de o real da atividade, ou seja,

[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de fazer. (p. 116)

Neste sentido, o conceito de atividade mostra-se uma importante ferramenta para pensar o caráter processual e irrepetível do trabalho, meio de constituição do trabalho e do trabalhador.

Quando o profissional se depara com as infidelidades nos processos de trabalho, acaba desenvolvendo estratégias para lidar com elas, de forma a regular sua atividade. A este momento de gestão do trabalho, Yves Schwartz contribui com a noção de uso de si por si e uso de si pelo outro, apresentando o campo de trabalho como uma constante tensão e efeito de negociações diversas, a fim de garantir o objetivo do trabalho (SCHWARTZ, DURRIVE, 2010).

É no vazio das normas, ou seja, quando estas não dão conta da realização da tarefa, que é possível ao trabalhador criar, se posicionar como num jogo entre o que lhe é importante realizar, o que lhe é exigido por seus pares, o que os alunos demandam, dentre outros. Neste momento, a atividade emerge, não numa ação passiva, mas numa ação criadora em que o professor não detém o controle absoluto sobre ela, mas é também efeito desta constituição.

Neste contexto, para compreender o processo de adoecimento do professor, é importante analisar como se constituem as práticas engendradas na escola. Quais relações forjam o professor e seu trabalho e como se dão o modo de viver e trabalhar na atualidade?

Desta forma, inicialmente são abordados e contextualizados os mecanismos de formação do trabalho e do trabalhador, configurando

as estratégias de luta pela manutenção da saúde e os enfraquecimentos forjados nas políticas de gestão que perpassam o cotidiano escolar. A última seção traz como contribuição a análise do trabalho a partir do processo de criação e estilização por dentro do gênero profissional, destacando a relação desta dinâmica com o aumento do poder de agir do trabalhador. Neste sentido, ressalta-se a possibilidade do surgimento de brechas para a criação de outros modos de existência por meio do questionamento e subversão das normas, a partir da construção de outras formas de gerir o trabalho aliados à produção de saúde.

Este trabalho foi construído a partir do suporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade e tem como base as discussões iniciadas na pesquisa de mestrado “Produção de Vida no Trabalho Docente”<sup>2</sup>, cujos resultados somaram-se a outras experiências e encontros com o trabalho do professor, dialogando também com algumas contribuições da filosofia da diferença.

## **Produção do trabalho e do trabalhador**

Para analisar o processo de produção do trabalho e do trabalhador docente, é necessário discutir as relações que constroem a atividade docente para além dos muros da escola. As paisagens que se configuram no território escolar estão relacionadas ao modo como o habitamos e construímos, os quais são atravessados pelos aspectos políticos e econômicos vigentes. Longe de ser uma construção apenas individual, é, por sua vez, tecido em meio a uma trama complexa de relações políticas de gestão<sup>3</sup> da vida. Assim, é necessário entender quais modos que são gestados no mundo do trabalho, constituem o trabalhador docente e o trabalho. Para análise, serão apresentadas algumas situações<sup>4</sup> vivenciadas na escola.

---

2 Dissertação de mestrado “Produção de vida no trabalho docente” (Sá, 2011) buscava analisar o processo de produção do trabalho e do trabalhador docente, sinalizando alguns aspectos deste coengendramento eu-mundo, abarcando processos de construção da saúde e do adoecimento.

3 Aqui gestão não tem um sentido administrativo, mas evoca um sentido mais amplo, referindo-se às relações estabelecidas com diversas instâncias e as regulações, diálogos, escolhas que precisam ser realizadas, seja em relação ao sistema político educacional, ao tempo, à comunidade escolar, ao processo de trabalho, dentre outros. As relações que se estabelecem com esses diversos elementos é que produzem os modos de fazer. Gestão neste sentido, não é um lugar, uma posição social, mas uma prática inerente a todo sujeito.

4 Os relatos e cenas que fazem parte deste artigo são fragmentos de pesquisa realizada com

#### Cena 01

Pedimos para Secretaria de Educação diminuir o número de crianças por sala de aula, mas a Secretaria mandou medir as salas para saber quantos alunos cabiam por metro quadrado (relato de uma professora).

#### Cena 02

Notei que a professora não estava bem, estava muito quieta, parecendo aborrecida. Perguntei o que estava acontecendo. Ela disse que não estava se sentindo bem naquela escola, não encontrava parceria, não tinha um vínculo sólido com as outras duas professoras do primeiro ano. Disse que uma das professoras guarda tudo pra si, não compartilha o que está fazendo, não troca. A outra constantemente pega licença por não aguentar a escola, está sempre na defensiva, atacando as outras professoras e reclamando. Tem se sentido sozinha no trabalho, e ainda há muita cobrança. Se sente em falta com as crianças. Disse que recebeu uma turma muito boa, que poderia estar avançando muito mais, no entanto, acha que está deixando a desejar. Se preocupa com a próxima professora que pegar a turma dela, pensa que ela pode avaliá-la e ver que não realizou um bom trabalho com a turma. Disse que tem muita coisa atrasada, tem vários planos para colocar em dia, preparar mural, dar atividades que estão faltando. Haverá uma exposição na escola e ela precisa correr para confeccionar trabalhos para serem expostos. Anda também preocupada com esta exposição, pois tem virado motivo de competição entre os professores que não se ajudam [...]. Diz que o que mais a faz sofrer é a falta de tempo, que a impede de realizar seu trabalho. Gostaria da presença de uma estagiária para ajudá-la. (Diário de Campo).

Os dois trechos são exemplos de situações comumente vivenciadas na escola. A dificuldade de diálogo com a Secretaria de Educação, o tratamento das questões por um viés burocrático e padronizado, como a quantidade de alunos por sala de aula, a vivência dos problemas de forma isolada e individual, a falta de tempo para conversar sobre as experiências do trabalho, o sentimento de fracasso, a produção de um clima de competição entre os professores, dentre outros. Estas questões são analisadas a partir das práticas que as constituem, entendendo-as

---

professores de escolas públicas municipais da Grande Vitória, ES.

não como locais e individuais, mas conectadas a uma forma vigente de trabalhar e se relacionar.

De fato, a estrita heterodeterminação das normas de agir, nos parece simultaneamente impossível, o meio é sempre em algum grau infiel, inantecipável e invivível (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). A escola, muitas vezes, é dividida e organizada numa tentativa de padronização das relações naquele espaço, buscando a previsão e a homogeneização das ações. Uma organização que não tem origem somente em fins pedagógicos, mas é perpassada pela organização econômico-produtiva.

A seguir, outra expressão que mostra a precariedade do espaço escolar e o empobrecimento de suas relações, gerando sentimentos ambivalentes e desqualificadores sobre o lugar tanto do professor como do aluno naquele espaço. “Na escola é assim: o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, porque com essas condições não dá pra trabalhar!” (relato de um professor). A falta de investimento nos setores públicos aliados ao enfraquecimento da aposta na potência dos espaços públicos gera, como afirma Linhares, certo cinismo:

A gravidade dessa situação tem sido expressa [...] como um desânimo que, contagiando professores e estudantes, acaba por obstruir os caminhos da aprendizagem e do ensino, revestindo-os ora de negligência que beira o cinismo, ora de um tipo de rebeldia que não perde a oportunidade para danar os processos escolares, do que o patrimônio material constitui um bom exemplo pela sua visibilidade (LINHARES, 2005, p. 6).

Na cena 1, quando a Secretaria de Educação calcula o número de crianças que cabem na sala de aula por metro quadrado, esta demonstra priorizar no processo de aprendizagem condições-padrão para uma aprendizagem-padrão, não levando em conta as especificidades do processo educativo em situações concretas. Esse posicionamento encontra fundamentos num modo de trabalhar embasado em políticas produtivistas, em que apenas os valores dimensionados, os que possuem unidades de medida para comparar sua grandeza, são considerados. No entanto, esses são bens não mensuráveis, dimensões do trabalho na escola que não podem ser quantificáveis (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Como, então, dar corpo a esses valores sem dimensão<sup>5</sup>?

5 Os valores que não podem ser mensuráveis dizem respeito a valores como a satisfação e

Linhares (2005, p. 6) trata essas questões como um desafio na formação docente, e caracteriza um pouco mais essa situação vivida pelos professores: “[...] um acúmulo de tarefas se sobrepõe no cotidiano escolar, fazendo com que o professor se sinta só, desamparado, sob condições de trabalho negativas e com desafios para os quais não se sente habilitado.”

Muito do sentimento de indignação e paralisia frente aos problemas e demandas feitas ao professor se dá por este enfrentamento ocorrer a partir de estratégias individuais, sem sustentação da rede social ou mesmo sem discussão e uma maior responsabilização e integração do restante da população no debate.

Voltando à cena 02, na qual aparecem os conflitos da professora em relação ao desempenho de seu trabalho, podemos perceber: (1) a queixa individualizada, entendendo-se como inteiramente responsável pelo sucesso de seu trabalho; (2) as ações cooperativas totalmente enfraquecidas; (3) o sentimento de impotência frente a mudanças no contexto vivido, como se dependesse exclusivamente da professora o estado das coisas em seu trabalho; (4) e ainda a falta de tempo para dar conta das tarefas do trabalho é entendida por ela como fruto de sua própria desorganização.

Na luta para alcançar resultados previstos pelos planejamentos definidos de forma heterônoma, muitas vezes, é preciso dançar conforme a música. No entanto, é impossível viver no previsto, ser fiel às prescrições do trabalho. E quando se erra o passo, não cumprindo as metas, o trabalhador é posto à margem. Os que não alcançam tais metas são tidos como improdutivos. A utilidade e a produtividade são centrais neste modo de produção e, com base nelas, regulam-se as relações: quem está fora, quem está dentro.

As práticas cada vez mais individualizadas acabam gerando maior desânimo e sentimento de impossibilidade de transformação. Cada professor é tido como responsável pelo sucesso de seu trabalho, por sua turma. Pelo descrédito no trabalho coletivo, os espaços de conversa, planejamento e avaliação são ocupados por trabalhos atrasados. O tempo de planejamento e de troca de experiências entre os profissionais muitas vezes não é entendido como trabalho, é encarado como momento supérfluo e sem aproveitamento. Entretanto, atribui-se gran-

---

a saúde, os quais não podem ser quantificáveis, no entanto, podem ser implementados indicadores para distingui-los (SCHWARTZ, 2004).

de valor aos momentos de formação continuada ou progressão quando os professores assistem a palestras informativas, muitas vezes, sem discussão da prática docente. Aqui, mais uma vez indicamos a prioridade atribuída ao que é dimensionável na educação<sup>6</sup>.

Outro aspecto que a cena 02 indica é a acentuação da competitividade entre os trabalhadores em detrimento de práticas coletivas na construção de um plano comum. A competitividade sustentada pela lógica de um indivíduo detentor de capacidades para gerar seu próprio sucesso e crescimento dentro de condições materiais básicas continua sustentada pela lógica da liberdade individual. Assim, o fortalecimento da competitividade é associado a um crescimento e desenvolvimento por atuar como incentivo para uma maior produtividade. Neste sentido, é possível observar que as relações crescentemente competitivas trazem como efeito a diminuição das práticas solidárias, o desinvestimento no trabalho em conjunto, sendo o ambiente escolar considerado muitas vezes como campo de batalha onde sobrevive o mais forte.

A acentuação das desigualdades e hierarquização se dá também pela presença de um modelo de profissional-padrão, sendo este o professor que dá conta do trabalho sem reclamar da falta de estrutura. Vemos em alguns casos que o professor-modelo é aquele que, por falta de condições básicas para realizar sua tarefa, compra com seu próprio dinheiro os materiais necessários para a atividade proposta, suprindo também com seu trabalho a falta de outros funcionários e a precariedade do sistema educacional público. Esse tipo de atuação é elogiada por sua eficiência e produtividade.

A questão se coloca quando as regras, as metas a serem atingidas não são estipuladas pelo coletivo de trabalhadores e nem problematizadas. O que vai à contramão da ampliação do poder de agir dos coletivos de trabalho é, exatamente, as tentativas de redução de autonomia, a tentativa de amputação da potência inventiva dos humanos. Nos relatos dos professores, a busca de um trabalhador-modelo está sempre presente. O bom professor é aquele que consegue aprovar todos os alunos. Segundo Barros (2004, p. 106),

---

<sup>6</sup> Na perspectiva apontada, é levada em conta a quantidade de cursos realizados pelos professores, o que não é a mesma coisa que tratar de formação, um valor não mensurável, o qual não se dá apenas pela via da educação formal.

No modo de produção capitalista, por exemplo, a busca da homogeneização da existência, a tentativa de modular os processos inventivos de subjetivação/trabalho e a produção de repetição em detrimento de criação são a tônica de seu funcionamento.” (BARROS, 2004, p. 106).

O que contribui para a diminuição da potência dos professores é também a naturalização das experiências de sofrimento imobilizador e frustração no trabalho, quando não se sentem capazes de mudar as situações, sem autonomia, como se não fossem gestores da sua atividade.

### **Produção de subjetividade e trabalho**

As práticas atualizadas na escola não são naturais daquele espaço e nem de autoria única dos trabalhadores, mas se encontram conectadas a processos de subjetivação em curso na contemporaneidade. São estes processos que se conectam ao modo de trabalhar e ser trabalhador.

As diferentes modulações do modo de produção capitalista geram relações sociais pautadas na desigualdade e na competição. Como afirma Fonseca (2002), é no modo de trabalhar que esta organização econômica e social se torna mais explícita, sendo possível percebê-la por seus efeitos a partir de tecnologias de gerenciamento dos recursos e da força de trabalho. Estes ritmos de produção empreendem tom e cadência aos modos de trabalhar.

O trabalho não possuindo uma essência, ou um formato natural é contingente aos modos de produção e aos princípios econômicos vigentes. Uma mudança no modo de trabalhar está atrelada à transformação dos sistemas econômicos e de governo. A organização do trabalho emerge juntamente com as políticas e princípios a ele ligados. Na idade média, por exemplo, o modo de produção artesanal dava outra forma ao trabalho, caracterizando-se pela detenção dos meios de produção pelo trabalhador, como também sua gestão sobre todo processo produtivo, chegando a uma experiência com o trabalho ligada a uma busca de perfeição sem modelos, mas buscando superar a si próprio, como autor da obra artesanal. A forma de lidar com o tempo era ritmada muito mais pela especificidade do trabalho e a necessidade do próprio trabalhador na produção do objeto do que pela demanda do comprador.

Atualmente existem tecnologias que dão outro ritmo ao trabalho, marcado por individualismo, competição exacerbada, que não ficam apenas nas fábricas. Este modo de trabalho rápido, produtivista, em busca exclusivamente de resultados constitui as relações diárias, nos diferentes espaços onde a vida acontece. Esta forma de organizar o trabalho se materializa na escola e se materializa nas múltiplas práticas nela engendradas.

Os modos de funcionamento escolar, as relações com o aprender e a produção de conhecimento, assumem ao longo do tempo formas diversas. A prática docente vai se forjando num processo histórico. Como afirma Linhares (2005), o objetivo do ensino e os princípios que o envolviam mudaram tendo hoje um objetivo diferente de épocas anteriores. Esta transformação do objetivo escolar não é uma evolução, mas tem ligações com as mudanças políticas e socioeconômicas, sobre o que é valorizado e priorizado.

É possível perceber as ressonâncias do modo produtivo atual na escola. A tentativa em excluir os professores e demais atores da comunidade escolar das discussões sobre a gestão da escola é um sinal deste processo. Nisto percebemos a tentativa de uma separação entre o trabalhador e o processo de organização do trabalho e ainda uma maior hierarquização. O que perpassa esta lógica de funcionamento é a ideia do trabalho como simples execução de normas e prescrições, no entanto, esta lógica é insustentável.

As práticas que se efetivam na escola como em todas as relações sociais cotidianas são marcadas pelos processos de subjetivação vigentes. Há uma reorganização e um redimensionamento do valor que se atribui às práticas. É justamente por esta forma de propagação sutil, rápida e eficaz que os princípios que regem essas relações aparecem de forma diluída e disfarçada em nossas práticas, sendo difícil nos darmos conta de suas referências, passando normalmente como “atitudes naturais” do viver em sociedade. Esta organização econômica posta em funcionamento pelos humanos, organiza e direciona, estando presente em todas as relações por um processo de produção subjetiva. Guattari e Rolnik (1986) afirmam que a reprodução de determinada forma subjetiva não se dá de uma ora para outra, mas conta com uma formação que se faz por meio de um ambiente maquínico.

[...] é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas pro-

fissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica – enfim, há toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele se deslocar na cidade desde a infância, ver televisão, enfim, estar em todo um ambiente maquínico. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 27)

A este processo de produção e regulação da vida Foucault (2011) dá o nome de biopoder. Um poder que age sobre a vida com técnicas de controle implícitas, fazendo o próprio sujeito pensar que advém dele esta regulação. O controle neste exercício do poder é incorporado ao sujeito. A sensação de liberdade e livre escolha sobre a própria vida tornam o sujeito facilmente gerido pelos mecanismos do biopoder, sendo ele inteiramente responsabilizado por seu sucesso ou fracasso. Não é possível reconhecer um poder localizado, pois sua forma está nos mecanismos de controle e não numa pessoa ou organização. Assim, por meio de uma proposta de liberdade entendida como livre escolha e concorrência, defesa da liberdade individual e da propriedade privada, vê-se a regulação da vida como se ficasse a cargo de um movimento natural dos indivíduos, um movimento que acarreta numa mercadorização da vida.

A partir do que afirmam Machado e Lavrador (2010), podemos dizer que o adoecimento docente faz parte dos processos de subjetivação em curso. Daí a necessidade de analisar e questionar “o que estamos fazendo de nós mesmos?” Analisar estes sinais a partir de sua produção histórica, e inserida em um mecanismo de produção que não está encerrado nos muros da escola. “Cabe a nós procurarmos entender o que vem acontecendo, as angústias que se produz, os medos, os cansaços”. (MACHADO, 2004, p. 166).

## **Produção de vida no trabalho docente**

Neste sentido, é importante analisar a produção do sofrimento e as possibilidades de produção de saúde no trabalho. As situações que levam ao sofrimento no trabalho constantemente estão associadas a um impedimento da ação e a uma falta de sentido em relação à atividade realizada, configurações que limitam o grau de ação do trabalhador.

Não são os conflitos que paralisam o trabalhador, mas a estagnação diante deles. Como afirmam Bendassolli e Soboll (2011, p.14) as possibilidades de transformação no trabalho passam pela busca em

restituir “sua dimensão ontológica-chave: a de confronto do homem com a natureza, consigo mesmo e com os outros.” Pois é por meio desse enfrentamento que o sujeito se desenvolve. É exatamente a forma de enfrentamento das problemáticas que gera um aumento ou uma diminuição na potência de vida. A saúde não é entendida aqui como uma ausência de doença ou harmonia em relação aos vários aspectos da vida, mas entendemos saúde como normatividade, possibilidade de produzir novas normas que desviem das situações que constroem a vida, que possam subvertê-las ou transformá-las.

Podemos dizer que a atividade é produtora de laços entre o sujeito, os outros e o real, estando assim, intimamente ligada a promoção de saúde. A qualidade da mediação que a atividade opera é determinante neste processo. No entanto, a atividade pode ser ou não geradora de saúde, dependendo do quanto tem cumprido seu papel na criação de vínculos e conexões com o mundo e com os outros.

Quanto mais se reduzem os níveis de intervenção do trabalhador em poder modificar seu fazer, mais diminui a produção de prazer gerada pela realização da tarefa. Quando o trabalhador não pode conduzir seu trabalho de forma a pôr nele algo de si, ou seja, compor com sua vida, este se torna enfadonho e produtor de um sofrimento paralisante. Neste sentido, podemos dizer que, muitas vezes, o motivo de cansaço do trabalhador é a atividade impedida. Quando o trabalhador se vê como um objeto da prescrição da tarefa é diminuída sua potência de vida.

É impossível ao trabalhador ser inteiramente submetido aos modos de trabalhar vigentes, pois o ato é sempre singular, impossível de ser repetido, ele sempre surpreende as tentativas de antecipá-lo. Esta forma singular de realizar o trabalho, apesar da existência de regras pré-estabelecidas, Clot (2006) define como estilo. O estilo é a transformação das ações esperadas, a reformulação de um gênero profissional. O gênero é

o sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem um meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo.”(CLOT, 2006, p. 50).

O gênero define o que é aceitável e inaceitável no trabalho, age como uma espécie de fronteira para a ação do trabalhador. No entanto,

esta fronteira não é fixa, sendo remodelada constantemente pelo processo de estilização. O gênero não determina a ação do trabalhador, mas é antes um recurso para ela.

O que ressalta nesta discussão sobre gênero e estilo é a referência que fazem ao caráter irrepitível da atividade o que se demonstra por meio dos estilos de trabalho. A impossibilidade de repetição da ação nos parece um indicativo de que mesmo a vida sendo marcada por processos que tentam modelá-la, o humano responde com a impossibilidade de uma repetição do ato. Então é possível perceber uma pista para a ruptura com modos de trabalhar que produzem uma sobrevida ao invés de uma vida em constante expansão e desenvolvimento.

Entretanto, a invenção de um novo modo de ser e fazer não se dá a partir do nada. Ao trabalhar, o trabalhador não inventa um novo gênero, mas o transforma por dentro dele mesmo, usa de suas próprias configurações para fazer uma metamorfose. Os gêneros são meios e objetos da ação do trabalhador. O estilo transforma o gênero provocando seu desenvolvimento, ou seja, sua variação. É importante percebermos que a estilização não é um processo que se dá à parte das normas do trabalho, mas joga com elas, transforma a partir delas. "O estilo só age sobre os objetos em segundo grau, nunca de modo direto e somente por intermédio de gêneros [...] ponto de vista mais ou menos estabilizado de que ele [o trabalhador] se serve como um instrumento." (CLOT, 2006, p.197).

Assim, Clot (2006) afirma que não havendo a criação, há a recriação, o gênero seria desta forma um recurso para a ação, base para a criação. No entanto, esta criação não tem como matéria prima apenas o gênero profissional, pois o estilo não surge por pura intenção do trabalhador em variar o gênero, mas pelo confronto, nascido de uma relação conflituosa, o que Clot (2006) observa a partir da referência de Bakhtim sobre o estilo literário. O estilo "vive nos confins de conflitos que agitam as duas memórias da atividade" (p.197) a memória pessoal e a memória impessoal relativa ao gênero. Neste sentido, vemos que o estilo não é algo individual, mas aponta para um jogo de forças no qual é produzido.

A forma do gênero ser atualizado no fazer do trabalhador traz sempre uma variação, pois coloca em cena o que este entende ser importante para o desenvolvimento da atividade. Deste modo, o gênero não está dado,

[...] o estilo participa da renovação do gênero, o qual, no limite, nunca se pode dar por acabado. Ele vive mais ou menos intensamente de resto, das contribuições estilísticas que o reavaliam constantemente e lhe dão sua dinâmica." (Clot, 2006, p.40).

Apesar de ser anterior ao ato por formar-se pela história da profissão, este é sempre inacabado, o gênero constrói o estilo e este por sua vez constrói o gênero.

Barros, Pinheiro e Zamboni (2010) fazem referência ao estilo a partir do devir, denunciando uma quebra com a forma de ver o mundo e os acontecimentos como construções lineares. Uma construção de mundo não linear permite uma ação que seja crítica ao presente, que produza crise com as formas de ser e fazer emergentes. É na aventura do presente que o vivo inaugura um novo vir a ser.

Quando estamos a falar na construção do presente, quando nos pomos a pensar em estratégias de resistência e criação que venham auxiliar na invenção de novos mundos para existir e novas formas de vida para viver não podemos deixar de olhar ao nosso redor para observar e registrar algo daquilo que nos é contemporâneo e que, paradoxalmente, se coloca como limite e como possibilidade de superação e ultrapassamento. Sim, nosso ponto de partida é o aqui- agora (espaço-tempo) em que estamos mergulhados [...] (FONSECA; ENGELMAN; KIRS, 2006, p.84)

A ação, o movimento é o que proporciona a mudança e, portanto, é importante pensarmos em como tornar a ação nossa aliada na construção do presente. Quando se impede o movimento que garante o desenvolvimento da vida, esta se atrofia, então é preciso analisar que movimentos estamos produzindo e que outros estamos deixando de produzir. Analisar a engrenagem que produzimos e que nos produz. Neste sentido, nosso olhar se volta para o desenvolvimento do poder de agir em situação de trabalho para investigarmos e dispararmos os movimentos em favor da vida que por ora possam ter sido bloqueados.

O poder de agir não é impulsionado simplesmente por se ter uma tarefa a ser feita. Clot (2010, p.15) afirma que o poder de agir

[...] aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficácia da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua efi-

cácia. [...] Por último, é o que na linguagem cotidiana, chama-se de cuidado [souci] e realização do “trabalho bem feito”, aquele em que é possível *reconhecer-se* individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável.

Ver sentido no trabalho, como indica Clot (2010), tem a ver com perceber-se como ativo no processo de criação de mundos. Ver-se no trabalho é também ver-se integrado a um coletivo que não é coletividade, mas um processo de produção eu-mundo. Ver-se como parte da transformação, e também transformador. Este sentido gerado no trabalho desenvolve o poder de agir, garantindo também a eficácia da atividade.

Uma análise da atividade que venha questionar modos de fazer que produzem a falta de sentido no trabalho é também uma forma de produzir vias sob o que parece estar dominado e acaba por impedir a ação. Afirmar e realimentar o caráter de movimento da ação é um dos objetivos para a produção de saúde no trabalho.

Quando a atividade não está a favor da vida, há a diminuição de sua potência, algo que impede seu poder de agir. A vida é garantida pela produção de meios que possibilitem sua expansão, os quais são produzidos pela atividade de trabalho. Como afirma Clot (2006, p.14), “a calibração do gesto é uma amputação do movimento”, quando a atividade é heterodeterminada sempre há uma limitação da ação do trabalhador. Assim, podemos dizer que, quando a atividade encontra-se afirmando a força vital do sujeito, esta aumenta seu poder de ação, gerando uma “expansão nos modos de fazer o trabalho” (AMADOR; FONSECA, 2011, p. 18).

Como afirma Clot (2010) ,é importante sair do círculo vicioso instaurado pelos modos contemporâneos de viver, produzindo outros sentidos para o trabalho. Segundo Barros (2004), o que é necessário não é uma mudança, apenas, no que se faz, mas em como se faz. O interesse está exatamente nas dimensões processuais do “como” e não reduzidas às funções ou tarefas. É no “como” que está o segredo e a surpresa, é no modo de fazer que se encontra a possibilidade de subversão das práticas atuais. O modo de pôr em prática o trabalho é que pode variar os princípios hegemônicos de gestão.

A captura por estes moldes de gerir o trabalho pode parecer intransponível, mas é na problematização exatamente do processo de trabalho que reside a possibilidade da emergência de modos instituintes de trabalhar e viver.

## Considerações finais

Como afirma Linhares (2005), é preciso estar sempre atento para conectar as práticas cotidianas aos movimentos político-econômicos mais amplos. E assim, questionar como é possível produzir outros modos de subjetivação diferentes dos atuais.

Ao dar moldes para o trabalho o modo de produção capitalista também dá moldes para quem exerce o trabalho. O trabalho não se faz sozinho, o modo de trabalhar age imprimindo em quem o realiza também um modo de ser e de se relacionar. O ser e o fazer estão intimamente ligados, num processo constitutivo do ser. O fazer é o que permite sua existência, pois não há separação entre ambos. O ser e o fazer se dão numa relação de complementaridade e coengendramento em que um só se dá pela via do outro. O ser só existe em ação.

Entende-se a ação não como ato de simplesmente movimentar-se, deslocar-se, mas como impossibilidade da inércia absoluta do ser vivo. Não é uma determinação do ser a um fazer, mas uma criação do ser no fazer e do fazer no ser em que este último atua subvertendo as lógicas do trabalho e repetindo seus princípios.

Ao afirmar que o ser só existe como ação, como movimento, torna-se necessário questionar que movimentos se tem realizado. Se o fazer é ontológico, é necessário atentar como temos nos constituído. Em quais princípios o trabalho está alicerçado.

O trabalhador não se vendo como corresponsável pela produção da organização do trabalho nas suas diferentes dimensões: planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, não se vê também como capaz de efetuar movimentos diferentes da lógica instituída. A produção de outras subjetividades passa também por um enfrentamento das formas subjetivas atuais. Passa pela produção de resistência em meio aos modos de organização do trabalho vivenciados.

Se existe algo natural à existência humana é sua capacidade de diferir, se transformar e sua incapacidade de se acoplar passivamente aos modelos de vida pré-determinados que insistem em querer nos modelar. Como afirma Pelbart (2008), quando parece que está tudo sob controle, tudo determinado e inerte, algo se movimenta de forma difusa e perturbadora. O autor afirma que “ao poder sobre a vida responde a potência de vida” (PELBART, 2008, p. 02), sendo que esta potência sempre esteve presente nas tentativas de adestramento das ações humanas.

Esses processos de ruptura a certa lógica hegemônica são escritos por meio da constituição de outros modos de agir. Heckert (2002, 2004, 2009, 2010) aponta em seus trabalhos, ações que demonstram a viabilidade de processos de resistência frente às determinações sobre a vida. Estas formas de resistir são, no entanto “[...] processos anônimos e imprevisíveis, centelhas de instabilidade que tecem outros modos de existência. Resistir, como re-existência, criação de modos de agir que afirmam a inesgotável potência de criação que constitui o vivo.” (HECKERT, 2004, p.14). A capacidade e a possibilidade de existir de outra forma são tomadas não como uma decisão pura e simples, mas como o próprio pulsar da vida, que se dá independente de uma escolha. Como afirma Heckert (2004), estes movimentos por mudança surgem cotidianamente como centelhas de instabilidade, algo como uma denúncia de que o que vivemos não está fechado em si. São as rachaduras nos modos de se fazer a vida que denunciam a possibilidade de desmoronamento e a capacidade de se erguer outras formas de viver.

Assim, muitas vezes não percebemos que o modo de produzir o trabalho é continuamente regulado, fazendo com que as rupturas sejam constantemente capturadas e acopladas num movimento que constriange e disciplina a vida, pois como observou Pelbart (2002 p.38): “[...] agora é a alma do trabalhador que é posta a trabalhar, não mais o corpo, que apenas lhe serve de suporte. Por isso, quando trabalhamos nossa alma se cansa como um corpo, pois não há liberdade suficiente para a alma, assim como não há salário suficiente para o corpo.” É preciso haver liberdade para a alma, de forma que esta possa continuar se expandindo num movimento que é de desenvolvimento, não como acréscimo ou evolução, mas como transformação.

## Referências

AMADOR, F. S; FONSECA, T. M. G. Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento. In: ROSEMBERG, D. S; ROCHI FILHO, J; BARROS, M. E. B. (Org.) **Trabalho docente e poder de agir**: Clínica da Atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011.

BARROS, M; E; B. Modos de Gestão e Produção de Subjetividade. In: ABDALLA, M. BARROS, M; E; B. (Org.) **Mundo e Sujeito**: Aspectos Subjetivos da Globalização. São Paulo: Paulus, 2004.

BARROS, M. E. B; PINHEIRO, D. A. L; ZAMBONI, J. Psicologia do estilo: nas bordas da atividade. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, abr. 2010.

BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P. (Org.) **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo:Atlas, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis:Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte:Fabrefactum, 2010.

FONSECA, T. M. G; ENGELMAN, S; KIRS, P. G. A revolução do presente. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica**:cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HECKERT, A. L. C; ALGEBAIL, E. B. Formação e mudança: reflexões compartilhadas. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistência**: educação e políticas.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

HECKERT, A. L. C; LINHARES, C. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de Educação. **ALEPH**, ano IV, n 12, junho 2009.

HECKERT, A. L. C; ANDRADE, R. B. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 22 – n. 3, p. 497-512, Set./Dez. 2010.

LINHARES, C. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. **ALEPH**, Ano 1, n. 5, maio/junho, 2005.

MACHADO, L. D. Capitalismo e Configurações subjetivas. In: ABDALLA, M. BARROS, M; E; B. (Org.) **Mundo e Sujeito**: Aspectos Subjetivos da Globalização. São Paulo: Paulus, 2004.

MACHADO, L. D; LAVRADOR, M. C. C. As políticas que incidem sobre a vida. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abr. 2010.

PELBART, P. P. **Vida e morte em contexto de dominação biopolítica.** Conferência no Ciclo O Fundamentalismo Contemporâneo em Questão. Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. 3 out. 2008.

PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, n17, p. 33-43, 2002.

Sá, D. A. **Produção de vida no trabalho docente.** 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2010.

Recebido: Janeiro/2018

Aceito: Julho/2018

## **O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-SAÚDE) sob a ótica dos preceptores**

Vivian Breglia Rosa Vieira<sup>1</sup>

Elisabete de Oliveira<sup>2</sup>

Carla Joana Guerini<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho objetivou avaliar a reorientação da formação profissional, desenvolvida pelo PET-Saúde, a partir da visão dos preceptores que participam do programa vinculado a uma instituição de ensino superior do oeste de Santa Catarina. Para isso realizou-se um estudo do tipo exploratório descritivo, através da aplicação de um questionário predominantemente qualitativo. Os resultados obtidos revelam satisfação dos preceptores com o programa. Os dados apontam que os preceptores percebem uma boa relação entre a academia e os serviços de saúde. Algumas dificuldades também foram apontadas durante a efetivação do programa, principalmente relacionadas à disponibilidade de tempo dos participantes. Conclui-se que, de maneira geral, os resultados são positivos e que os preceptores têm um olhar otimista sobre a reorientação profissional desenvolvida pelo programa em questão.

**Palavras-chave:** Preceptor. Formação profissional. PET-Saúde.

### **The Program of Education through Work for Health (PET-HEALTH) from the perspective of the preceptors**

### **ABSTRACT**

This study aimed to evaluate in the reorientation of vocational training developed by PET- Health, from the view of preceptors participating in the program linked to a higher education institution in the west

---

1 Mestre em Ciências da Saúde. Docente do Curso de Nutrição da União das Faculdades dos Grandes Lagos – UNILAGO. E-mail: vbrv2801@hotmail.com

2 Nutricionista. E-mail: betyy@unochapeco.edu.br.

3 Nutricionista. E-mail: carlajg@unochapeco.edu.br

of Santa Catarina. For this we performed a study of descriptive exploratory, through the application of a predominantly qualitative questionnaire. The results show the satisfaction of preceptors with the the program. The data indicate that the preceptors realize a good relationship between academia and health services. Some difficulties were also identified during the execution of the program, mainly related to the availability of time of the participants. We conclude that, in general, the results are positive and that the preceptors have an optimistic look at the professional reorientation developed by the program in question.

**Keywords:** Preceptor. Professional qualification. PET-Health.

## **El Programa de Educación para el Trabajo para la Salud (PET-SALUD) la perspectiva de preceptores**

### **RESUMEN**

Este estudio tuvo como objetivo evaluar en la reorientación de la formación profesional desarrollada por PET-Salud, desde el punto de vista de los preceptores que participan en el programa vinculado a una institución de educación superior en el oeste de Santa Catarina. Para ello se realizó un estudio exploratorio de descriptivo, a través de la aplicación de un cuestionario predominantemente cualitativa. Los resultados muestran la satisfacción de preceptores para el programa. Los datos indican que los preceptores realicen una buena relación entre los servicios académicos y de salud. Algunas dificultades también fueron identificados durante la ejecución del programa, principalmente relacionados con la disponibilidad de los participantes de tiempo. Llegamos a la conclusión de que, en general, los resultados son positivos y que los preceptores tienen una mirada optimista en la reorientación profesional desarrollado por el programa en cuestión.

**Palabras clave:** Preceptor. Formación profesional. PET-Salud.

### **Introdução**

Na última década, a formação dos profissionais de saúde tem sido reformulada com o intuito de atender às necessidades de saúde da população. Políticas públicas de educação e saúde promovidas a partir

da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS) sinalizaram a necessidade de uma reforma curricular nos cursos de graduação da área de saúde. A formalização dessa mudança teve seu marco com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação no campo da saúde (BRASIL, 2011).

As DCN têm como ideia básica a flexibilização curricular, com vistas a possibilitar uma formação sólida, que qualifique o graduando para o enfrentamento das mudanças do conhecimento e seus reflexos no mundo do trabalho (BRASIL, 2006). Soares e Aguiar (2010) citam que as DCN sugerem que o conteúdo principal não esteja mais centrado em matérias, duração e carga horária, mas sim, no delineamento do perfil profissional, dos princípios que devem reger as profissões, bem como nas competências e habilidades requeridas.

As diretrizes orientam para currículos que contemplem elementos de fundamentação essencial no seu campo do saber ou profissão, numa concepção de que o indivíduo deve aprender a aprender, engajado num processo de educação permanente. Propõe-se que os cursos de graduação sejam baseados em aprendizagem ativa, centrada no aluno, como sujeito da aprendizagem e no professor, como facilitador e mediador deste processo de ensino-aprendizagem. Enfoca-se o aprendizado baseado em competências, em evidências científicas, na solução de problemas e orientado para a comunidade (BRASIL, 2006, p.13).

Apesar dos esforços do Ministério da Saúde e da Educação, isoladamente, a proposta das novas diretrizes não foi suficiente para promover mudanças significativas no processo de formação na área da saúde. Ainda parecia necessário criar novos mecanismos para que a formação fosse reorientada. Foi então, para atender essa demanda, que o Ministério da Saúde, através de sua Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborou o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). O Pró-Saúde foi lançado em 2005, por meio da Portaria Interministerial nº. 2.101, de 3 de novembro de 2005, com a perspectiva de reorganizar o processo de formação, promovendo maior integração com o serviço público de saúde, com vistas a dar respostas às necessidades da população brasi-

leira no que se refere à formação de recursos humanos, à produção do conhecimento e à prestação de serviços, fortalecendo o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2005a).

Outra iniciativa governamental voltada para reorientação da formação profissional, que objetiva incentivar a inserção precoce de estudantes na atenção primária à saúde é o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), instituído pela Portaria Interministerial nº. 1802, de 26 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). O PET-Saúde é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o SUS (BRASIL, 2010). De acordo com Ferraz (2012), a implementação do PET-Saúde foi estimulada pelo Pró-Saúde. A autora sugere que o programa está estimulando uma formação mais adequada às necessidades do SUS, já que incentiva que os serviços públicos de saúde sejam o principal cenário de prática educativa (FERRAZ, 2012).

Haddad e outros (2008) citam que o PET-Saúde foi inspirado no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e no Programa de Educação Tutorial (PET), ambos do Ministério da Educação. O ProJovem, instituído pela Lei n. 11.129, de 30 junho de 2005, é um programa destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros elevação do grau de escolaridade, visando qualificação profissional (BRASIL, 2005b). Já o Programa de Educação Tutorial (PET), regido pela Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005c) e regulamentado pela Portaria n. 976, de 27 de julho de 2010, é um programa de educação tutorial desenvolvido a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País e é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010).

O PET-Saúde é direcionado especialmente aos profissionais de saúde, do SUS, docentes e estudantes de graduação e, em parceria com as secretarias municipais de saúde, incentiva grupos de aprendizagem tutorial nas práticas de atenção à saúde do SUS (BRASIL, 2011). A proposta do PET-Saúde, assim como ocorre no Programa de Educação Tutorial, também é favorecer e reforçar a relação entre ensino, pesquisa e extensão (DIAS; LIMA; TEIXEIRA, 2013).

Cabe enfatizar que o PET-Saúde é um dispositivo de reorientação da formação profissional que favorece o processo de ensino-serviço e, para que isso aconteça, os sujeitos envolvidos nesse dispositivo, conforme determina a Portaria Interministerial nº 422, de 3 de março de 2010, são estudantes, professores e profissionais dos serviços de saúde,

designados, respectivamente de monitores, tutores acadêmicos e preceptores (BRASIL, 2010).

Os preceptores são profissionais de saúde que não estão vinculados diretamente à instituição de ensino superior e sim ao serviço de saúde. A principal função do preceptor é estreitar a distância entre o saber teórico e a prática, na formação dos estudantes. Orientar, dar suporte, ensinar e compartilhar experiências também são habilidades inseridas nas atribuições dos preceptores (BISPO; TAVARES; TOMAZ, 2014).

De acordo com Rocha, Warmling e Toassi (2016), a preceptoria é reconhecida como uma modalidade de ensino. Rodrigues (2012) cita que esse tipo de prática de ensino vem se destacando no cenário de formação de recursos humanos em saúde no Brasil. O objetivo é que os profissionais da saúde recebam, em seu contexto de trabalho, estudantes de diversos programas educacionais (RODRIGUES, 2012). Tal prática deve ser estabelecida e incentivada, principalmente, nos serviços públicos de saúde.

Segundo Rodrigues (2012), é uma realidade a necessidade de inserção do estudante nos serviços de saúde, principalmente do SUS e, em muitas instituições, consta no próprio contrato de trabalho, que o profissional exerça o papel de preceptor. Entretanto, ainda hoje, existem dificuldades e barreiras para a colocação de estudante nos cenários do SUS e o PET-Saúde pode estabelecer-se como um veículo importante para que a interação ensino-serviço-comunidade ocorra de fato. Ferreira, Foster e Santos (2012) enfatizam que um dos grandes desafios para efetivar a reorientação da formação profissional em saúde é reconhecer que a integração ensino-serviço-comunidade implica a construção de um novo modo de ensinar, aprender e fazer que envolva os diversos atores deste processo.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou avaliar a reorientação da formação profissional desenvolvida pelo PET-Saúde, a partir da ótica de preceptores que participam do programa vinculado a uma universidade do oeste de Santa Catarina.

Para isso, realizou-se um estudo do tipo exploratório descritivo, através da aplicação de um questionário com abordagem predominantemente qualitativa. Este tipo de abordagem permitiu analisar a percepção dos participantes com relação ao objeto de estudo, o PET-Saúde.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada. Os participantes foram convidados para integrar a pesquisa, por e-mail e/ou através de telefonema. As entrevistas aconteceram durante a realização de um encontro denominado “Seminário de Avaliação do Pró-Saúde e PET-Saúde”, promovido por uma universidade do oeste de Santa Catarina. As entrevistas foram realizadas individualmente, respeitando a disponibilidade de cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados.

A interpretação dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo temática, proposta por Minayo (2013). A operacionalização, assim como o apontado pela literatura, se deu em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos (Minayo, 2013). Assim como sugere Minayo (2013), a pré-análise caracterizou-se como a fase de organização do estudo. Teve por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias, a fim de delimitar um esquema preciso para desenvolvimento das operações sucessivas. A segunda etapa, denominada de exploração do material, constituiu-se de análise do texto, sistematicamente. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação permitiu propor inferências e fazer correlações e interpretações de acordo com bases teóricas.

Minayo (2013) aponta que é importante garantir o anonimato dos sujeitos e o sigilo sobre os dados de pesquisa. Neste estudo foram utilizados todos os mecanismos possíveis para essa preservação, a fim de garantir o resguardo da identidade dos sujeitos. Nos resultados, foram utilizados códigos para apontamento de falas (E1, E2, E3, E4...).

Cabe ressaltar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Todos os participantes do estudo foram devidamente esclarecidos sobre o tema, os objetivos e os procedimentos do mesmo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, foi solicitada autorização para gravação das falas dos participantes, através de Termo de Consentimento de uso de voz. Esses procedimentos foram realizados a fim de se respeitar os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

## Resultados e discussão

Foram entrevistados oito profissionais de saúde, preceptores dos grupos PET-Saúde de universidade do oeste catarinense, que atuam profissionalmente na atenção primária à saúde e que estavam vinculados ao programa há, pelo menos, um ano. É importante destacar que, conforme aponta a literatura, a pesquisa qualitativa não se baseia em critérios numéricos para garantir sua representatividade. Neste contexto, Minayo (2013) pontua que a amostragem boa é aquela que consegue abranger o problema investigado de tal forma que seja possível acessá-lo a partir de sua multidimensionalidade.

Optou-se por realizar a pesquisa apenas com preceptores que atuam na atenção primária uma vez que a grande meta do PET-Saúde é incentivar a inserção precoce de estudantes nesse nível de atenção à saúde (BRASIL, 2008). Dessa maneira, considerou-se importante conhecer a percepção desses profissionais sobre um programa que promove essa aproximação.

A atenção primária à saúde se constitui como porta de entrada preferencial do SUS. Caracteriza-se pela atenção dispensada nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), diretamente com a comunidade, com o objetivo central de promoção de saúde e prevenção de doenças. Para o fortalecimento desse nível de atenção é necessário desenvolver processos de educação permanente para os trabalhadores e obter profissionais com formação e perfil adequado às necessidades de saúde da população (CONASEMS, 2011). De acordo com Trajman e outros (2009), a formação de profissionais de saúde com as competências para prestação de cuidados básicos deve se iniciar na graduação, considerando a atenção primária como um campo de práticas e também como um campo de conhecimentos que exige abordagens disciplinares e pedagógicas inteiramente novas. Nesse contexto, a articulação da relação entre estudantes e profissionais de saúde que atuam nesse nível de atenção à saúde é bem-vinda.

Além do critério relacionado à atuação na atenção primária, tomou-se o cuidado de incluir na pesquisa preceptores dos diversos projetos PET-Saúde existentes na universidade, a saber:

- PET-Saúde Redes de Atenção à Saúde:
  - Projeto: Saúde e Meio Ambiente: Estudos Dirigidos em Grupos/Comunidades Específicas – Comunidades Indígenas;

- Projeto: Atenção Domiciliar a Saúde de Idosos em Situação de Vulnerabilidade e Deficiência);
- PET-Saúde Vigilância em Saúde:
  - Projeto: Integração Vigilância em Saúde e Redes de Atenção à Saúde;
  - Projeto: Desafios do Ensino e do Serviço na Promoção e Proteção da Saúde Frente aos Acidentes de Trânsito e outras Violências;
- PET-Saúde Educação Permanente:
  - Projeto: Fortalecendo o processo de educação permanente como instrumento para a qualificação da gestão do trabalho e da formação em saúde;
- PET-Saúde Rede de Cuidados à Saúde do Trabalhador:
  - Projeto: Rede de Cuidados em Saúde do Trabalhador;
  - Projeto: Rede de Cuidados em Saúde Mental;
  - Projeto: Promoção da Saúde em Vivências Interdisciplinares e Multiprofissionais (VIM).

Cada um dos projetos PET-Saúde supracitados conta com a presença de estudantes, tutores acadêmicos e preceptores. A escolha de um preceptor de cada projeto, para integrar a pesquisa, foi baseada no fato de que os grupos são heterogêneos em si e entre si, trabalham temáticas distintas e, por isso, podem provocar percepções diferentes em seus componentes.

A metade dos entrevistados (n=4) já participou de mais de um grupo PET-Saúde e por isso possui vínculo de cinco a seis anos com o dispositivo, os demais possuíam aproximadamente dois anos de vínculo. Esses dados demonstram que os preceptores estão engajados com o programa e se comprometem com suas atividades por longos períodos de tempo, qualificando, assim, suas práticas na preceptoria.

Cabe destacar que os editais que regulamentam os projetos do PET-Saúde citam que compete às Instituições de Ensino Superior (IES) selecionar os tutores acadêmicos e os estudantes participantes. Cabe às Secretarias de Saúde selecionar os preceptores. Estas seleções se dão por meio de processo seletivo com critérios definidos por membros das IES e por gestores municipais e/ou estaduais de saúde. Existem diferenças no número de participantes, a depender do edital lançado, entretanto, no geral, cada grupo PET-Saúde conta com um ou dois tutores acadêmicos e entre dois e oito preceptores. Além disso, participam do

programa de quatro a doze estudantes, sendo, no mínimo, de três cursos de graduação distintos.

Os tutores acadêmicos devem ter vínculo universitário, mestrado e, no mínimo, dois anos de experiência na área temática do projeto PET. Os preceptores devem ser profissionais de nível superior dos serviços de saúde, especialistas e ter dois anos de experiência em atividades relacionadas ao projeto. Tutores acadêmicos e preceptores devem ter dedicação às atividades junto aos estudantes de, no mínimo, oito horas semanais, sem prejuízo de suas atividades didáticas e de serviços de saúde, respectivamente (BRASIL, 2010).

Todos os participantes recebem auxílio financeiro. Os valores das bolsas para estudantes do PET-Saúde têm como referência as bolsas de iniciação científica. Já os tutores e preceptores recebem o valor referente às bolsas para o desenvolvimento tecnológico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (BRASIL, 2010).

### **Caracterização do público que compôs a amostra do estudo**

Foram entrevistados quatro homens (50%) e quatro mulheres (50%), com idade entre 29 e 54 anos. Desses 62,5% (n=5) são enfermeiros, 25% (n= 2) são odontólogos e 12,5% (n=1) biólogo. Com relação ao tempo de formação, cinco deles (62,5%) estavam formados, à época da coleta de dados, há mais de dez anos e os outros (37,5%; n=3) há menos de dez anos. Desses, metade (n=4) atua na área de formação há menos de 15 anos e outros (n=4) atuam há mais de 15 anos.

Com relação à qualificação acadêmica pós-formação, seis participantes (75%) relataram que cursaram especialização *latu-sensu*, 1 (12,5%) possui pós-graduação *stricto-sensu* (nível de doutorado) e um (12,5%) não realizou nenhuma qualificação acadêmica após a graduação.

Todos os participantes referiram realizar cursos de atualização profissional com o intuito de melhorar e aprimorar sua atuação ocupacional. Muitos desses cursos, segundo eles, são oferecidos pela Secretaria Municipal de Saúde e/ou pela IES a qual os projetos PET-Saúde estão vinculados. Tais dados demonstram que a maioria desses profissionais dá importância ao processo contínuo de atualização profissional e que a Secretaria de Saúde e a universidade estimulam a educação continuada.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1982), educação continuada é definida como um processo que inclui todas

as experiências posteriores à formação inicial, ou seja, é um processo permanente de educação, que complementa a formação básica, objetivando atualização e melhor capacitação de pessoas e grupos, frente às mudanças técnico-científicas e frente às necessidades sociais. Pode-se considerar, portanto, que os profissionais entrevistados zelam pela constante busca de aprimoramento e qualificação profissional.

Lima e Rozendo (2015, p.780) afirmam que “a preceptoria exige qualificação pedagógica, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos”. As autoras reforçam que a atuação do preceptor no processo de formação profissional contribui para as trocas de saberes e, essas trocas, favorecem o desenvolvimento de profissionais com perfis capazes de responder às necessidades do SUS. Os preceptores, nesse contexto, são mediadores e facilitadores no processo de aprendizagem e produção de saberes no mundo do trabalho (LIMA; ROZENDO, 2015).

### **Percepções com relação ao pet-saúde**

Quando foram questionados com relação à motivação em participar do PET-Saúde, os preceptores referiram se motivarem pelo contato que estabelecem com os estudantes, pela possibilidade de contribuir com a formação em saúde e também pela oportunidade do trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

A abordagem interdisciplinar e o trabalho em equipes multiprofissionais são raramente explorados pelas instituições de ensino superior. Tal fato se reproduz nas equipes de saúde, gerando ações isoladas de cada profissional, além de sobreposição e fragmentação das ações de cuidado (BRASIL, 2009). O PET-Saúde, portanto, assim como apontado pelos preceptores entrevistados, gera a oportunidade de praticar ações interdisciplinares e multiprofissionais, uma vez que envolve estudantes, professores e trabalhadores do SUS nas suas atividades. De acordo com Gattás e Furegato (2006), a interdisciplinaridade busca as relações de interdependência e de conexão recíproca entre disciplinas e áreas disciplinares. Caracteriza-se, portanto, pela intensidade das trocas entre especialidades e pelo grau de integração dos saberes. Já “a multidisciplinaridade é caracterizada pela justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área” (ROQUETE et al., 2012, p. 465).

Sobrinho e colaboradores (2011) consideram que a inserção de equipes multiprofissionais na atenção primária é, ainda, uma iniciativa inovadora que se configura como um desafio. Almeida e outros (2012) reforçam que a interdisciplinaridade é uma prática necessária para enfrentar as complexas necessidades de saúde das comunidades. Neste contexto, pode-se considerar que as práticas multiprofissionais e interdisciplinares vivenciadas no PET-Saúde podem contribuir para motivar a formação de profissionais que pratiquem ou ao menos busquem praticar o trabalho integrado e em equipe.

Muitos preceptores (75%; n=6) referiram que a prática da pesquisa, proporcionada pelo PET-Saúde, também influencia de maneira positiva a sua própria prática profissional. A aproximação com a pesquisa, segundo eles, aprimora e atualiza o olhar com relação aos casos que aparecem no dia a dia do trabalho.

Hoje, com certeza, tenho uma visão mais ampliada, começo a deixar de só fazer a prática e começo a ter uma visão mais científica do caso. (E2)

As pesquisas fazem com que voltemos o olhar para a situação geral, não só para o habitual, da nossa área de formação... A participação no PET-Saúde proporciona mudanças com relação à organização e ao planejamento estratégico nas unidades de saúde. (E5)

Vale ressaltar que a elaboração do projeto de pesquisa é prática comum dos grupos PET-Saúde e requer aproximação com publicações científicas, recentes e clássicas, sobre as temáticas abordadas em cada caso. Tal fato oportuniza atualização com relação ao objeto de estudo. Ferraz (2012, p.168) aponta que um dos objetivos do PET-Saúde é estimular a atuação profissional “pautada pelo espírito crítico, pela cidadania e pela função social da educação superior, ambas orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo Ministério da Educação”. Nesse sentido, a mesma autora aponta a pesquisa como uma forma de motivar os profissionais da área da saúde para a investigação e para a produção de estratégias e ações contextualizadas com a realidade local e cultural (FERRAZ, 2012).

Os preceptores foram incentivados a citar quais, na opinião deles, são os sujeitos beneficiados pelo programa. Metade deles (n=4) citou apenas os estudantes e a comunidade e os outros citaram que os

estudantes, a comunidade e os preceptores são beneficiados pelo PET-Saúde.

Todos que participam do programa são beneficiados. Os preceptores e os tutores trabalham para qualificar a formação dos estudantes, beneficiando-os. Os preceptores são beneficiados pela articulação serviço-ensino e também por terem oportunidade de se reciclar, através da pesquisa e pelo contato com a academia. O usuário é beneficiado no momento em que encontra uma equipe mais motivada, mais qualificada e mais preparada. (E3)

Chama atenção o fato de que nenhum entrevistado citou o tutor acadêmico como um beneficiado pelo programa. De acordo com publicação do Ministério da Saúde e da Educação, o tutor acadêmico, além de orientar estudante e preceptores com relação à pesquisa e produção de conhecimento relevante para o serviço de saúde, “terá a oportunidade de aprender também, e agregar ao curso de graduação, conhecimentos sobre o modelo de atenção, as necessidades de aprendizagem, a solução de problemas e a produção de conhecimento emanado do serviço” (BRASIL, 2009, p.34).

Pereira e Fracolli (2009) pontuam que programas como o PET-Saúde trazem benefícios para todos os seus participantes, uma vez que proporcionam aprendizado mútuo entre acadêmicos, preceptores, coordenação e tutoria. De acordo com as autoras, a aproximação entre as instituições de ensino e de serviço qualifica a prática profissional, uma vez que proporciona espaços de conversas e discussões sobre o papel de cada um dos atores envolvidos na formação profissional e na reorganização dos serviços (PEREIRA; FRACOLLI, 2009).

Quando incentivados a citar quais as potencialidades e fragilidades reconhecem no processo de formação do estudante que participa do PET-Saúde, a aproximação com o SUS foi citada como potencial. Pizzinato e outros (2012) apontam que a inserção dos acadêmicos nos serviços tem demonstrado ser uma excelente oportunidade para conhecer o funcionamento integral do sistema de saúde. Ainda nesse sentido, Fonseca e colaboradores (2014) citam que a aproximação com os cenários de prática e com a comunidade é capaz de auxiliar no processo formativo, oferecendo benefícios na esfera profissional e no âmbito da cidadania e da humanização. A fala de um dos entrevistados corrobora tais percepções:

Aqueles que participam conseguem ter uma visão diferente do SUS: como as coisas acontecem no sistema, como ocorre o trabalho. (E1)

Questões relativas à disponibilidade de tempo foram apontadas, neste estudo, como pontos frágeis.

A maior fragilidade são os horários, pois são 8 horas semanais que devem ser cumpridas, e as vezes a escassez de tempo e o desencontro de horários acabam prejudicando o desenvolvimento no programa. (E4)

Oliveira e outros (2012), em estudo que buscou relatar o processo de implementação e descrever as ações desenvolvidas no PET-Saúde, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, também identificou a incongruência de horários como fator limitante para o desenvolvimento do programa. Os autores apontaram que a dificuldade em articular horários para participação de todos nas atividades do programa acabava gerando desmotivação e abandono.

Lima e Rozendo (2015) também verificaram dificuldades relacionadas com a incompatibilidade de horários e apontaram que, para buscar solucionar tal situação, alguns preceptores mudaram suas rotinas de atendimento, de maneira a possibilitar o acolhimento dos estudantes. Além disso, as autoras citam que a utilização de recursos tecnológicos, como a criação de grupos de e-mails e páginas em redes sociais facilitaram o planejamento, a organização e o compartilhamento das ações realizadas.

Os preceptores foram questionados com relação ao seu próprio entendimento sobre o SUS antes e após participação no PET-Saúde e também sobre a percepção dos estudantes com relação ao sistema. Apenas um dos entrevistados relatou que seu próprio entendimento não se modificou. Todos os demais referiram que a participação no programa ampliou seus conhecimentos sobre o sistema de saúde brasileiro, uma vez que, no programa, puderam estudar a história de construção do sistema, suas legislações e portarias. Além disso, foi apontada a oportunidade de estudar e conhecer os sistemas de saúde de outros países.

Tive a oportunidade, através do PET, de conhecer a história do SUS, de conhecer o que ele representa, muitas legislações, portarias e as realidades dos sistemas de saúde de outros países. (E3)

Depois do PET, se tem uma visão mais ampliada do SUS, antes era um pouco mais restrito. (E4)

O conhecimento que aumentou sobre o SUS, após a participação do programa, sobre determinadas legislações e portarias. (E5)

Os preceptores relataram que a participação no programa interfere de maneira positiva no entendimento do estudante sobre o sistema de saúde brasileiro. Foi comum a fala de que a participação no PET-Saúde amplia a percepção do acadêmico e, de certa forma, altera uma visão preconceituosa com relação ao SUS.

Muitos estudantes, principalmente os alunos das primeiras fases, acham que o SUS é coisa para pobre, não entendem o que é. Após a participação no PET isso muda. (E2)

O que posso perceber é que quem não participa do programa tem uma visão um pouco negativa sobre o sistema: “que não funciona, que demora”... tem uma visão como usuário. Depois de entrar no programa a visão muda. Pelo fato de poder estar na prática, dentro da unidade, de participar das atividades do dia-a-dia do trabalho, às vezes [o estudante] acaba percebendo que não é bem assim. (E5)

Os preceptores, frisa-se, que trabalham no SUS e, portanto, conhecem o seu dia a dia, podem contribuir para o aperfeiçoamento da crítica dos estudantes com relação ao sistema de saúde. Esta contribuição é essencial e valiosa, pois se entende que se o preceptor não está comprometido com o SUS ele, de certa maneira, acaba interferindo de maneira negativa na percepção e entendimento do estudante.

Por fim, os preceptores foram questionados sobre o fato de conversarem com os estudantes sobre as possibilidades de trabalho no SUS. Todos apontaram que sim. Foi referida também a modificação de planos de trabalho dos estudantes, após a participação no programa.

No início do projeto eu notava que a possibilidade de trabalho no SUS não era vista como um caminho. Mas depois, com o amadurecimento do projeto, eles veem sim o SUS como uma porta de trabalho. (E6)

Palmier e outros (2012, p.156) afirmam que os estudantes, em sua maioria, “não projetam o serviço público como espaço preferencial

para atuação como profissionais de saúde". Entretanto, os mesmos autores apontam que após a inserção em espaços de saúde pública, os acadêmicos começam a ter percepções mais positivas com relação aos serviços (PALMIER *et al.*, 2012). De acordo com Fonseca e colaboradores (2014), o conhecimento da prática no SUS incita e desperta os alunos para as possibilidades de exercício futuro da profissão no setor. Silva e outros (2012) corroboram ao afirmarem que foi possível verificar uma mudança na postura acadêmica depois da experiência vivenciada no PET-Saúde.

### **Considerações finais**

Os preceptores que participaram dessa pesquisa visualizam o PET-Saúde de maneira muito positiva. Eles referiram se sentirem motivados a participar e continuar participando do programa, contribuindo, assim, com a formação de profissionais comprometidos com o sistema de saúde brasileiro. Destacaram que o programa proporciona, além de outros benefícios, a educação continuada, a atualização profissional e a interação com profissionais e futuros profissionais.

Foi importante notar que o conhecimento dos atores do PET-Saúde com relação aos sistemas de saúde existentes se ampliou. A participação no programa, segundo eles, proporcionou um maior entendimento sobre a história e as legislações do SUS e de outros sistemas de saúde ao redor do mundo. Ressalta-se que prática da pesquisa, dentro do PET-Saúde, proporciona o contato com materiais científicos e aproxima os profissionais de saúde dos critérios de atualização usados no meio acadêmico.

A maior fragilidade apontada pelos entrevistados foi a incompatibilidade de horários entre os participantes para realização das atividades do programa. Cabe ressaltar que é necessário desenvolver estratégias que minimizem esses entraves, uma vez que as trocas de saberes e o contato interpessoal são essenciais para que o programa atinja seus objetivos. A flexibilização nos horários do currículo pedagógico e na carga horária de trabalho beneficiaria a participação efetiva de todos nas ações do programa.

Diante dos resultados encontrados neste trabalho, ficou evidente que dispositivos de reorientação da formação profissional, sob o olhar dos preceptores, ampliam a visão dos participantes sobre a saúde pública, e também fortalece o trabalho no serviço público beneficiando to-

dos os envolvidos: os estudantes, os preceptores, os tutores acadêmicos e, por consequência, a comunidade.

## Referências

ALMEIDA, M. M.; MORAIS, R. P.; GUIMARÃES, D. F.; MACHADO, M. F. A. S.; DINIZ, R. C. M.; NUTO, S. A. S. Da teoria à prática da interdisciplinaridade: a experiência do Pró-Saúde Unifor e seus nove cursos de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.1, p.119-126. 2012.

BISPO, E. P. F.; TAVARES, C. H. F.; TOMAZ, J. M. T. Interdisciplinaridade no ensino em saúde: o olhar do preceptor na Saúde da Família. **Interface: comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v. 18, p. 337-350, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 2.101 de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa de Reorientação da Formação Profissional em saúde – PRÓ-Saúde para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Programa de Educação Tutorial – PET e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A aderência dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1.802 de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-saúde: objetivos e implementação e desenvolvimento potencial**. 1ª.ed, 1ª.reimp. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 422 de 03 de março de 2010. Institui o Sistema de Informações Gerenciais do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - SIG-PET Saúde. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES. **A educação e o trabalho na saúde: a política e suas ações**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CONASEMS - Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. **Atenção Básica que queremos**. Organização: Nilo Brêtos Júnior. Ministério da Saúde, 2011

DIAS, H. S.; LIMA, L. D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n.6, p.1613-1624. 2013.

FERRAZ, L. O PET-Saúde e sua interlocução com o Pró-Saúde a partir da pesquisa: o relato dessa experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.1, p.166-171. 2012.

FERREIRA, J. B. B.; FORSTER, A. C.; SANTOS, J. S. Reconfigurando a interação entre ensino, serviço e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.1, p.127-133. 2012.

GATTÁS, M. L. B.; FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v.19, n.3, p.323-327. 2006.

FONSECA, G. S.; JUNQUEIRA, S. R.; ZILBOVICIUS, C; ARAÚJO, M. E. Educação pelo trabalho: Reorientando a Formação de Profissionais de Saúde. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v.18, n.50, p.571-583. 2014.

HADDAD, A. E.; BRENELLI, S. L.; PASSARELLA, T. M.; RIBEIRO, T. C. V. Política Nacional de Educação na Saúde. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v.32, supl.1, p.98-114, out., 2008.

LIMA, P. A. B.; ROZENDO, C. A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoría do Pró-PET-Saúde. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v.19, supl.1, p.779-791. 2015

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13.ed, São Paulo: Hucitec, 2013.

OLIVEIRA, M. L.; MENDONÇA, M. K.; FILHO, H. L. A.; COELHO, T. C.; BENETTI, C. N. PET-Saúde: (in)formar e fazer como processo de aprendizagem em serviços de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.2, p.105-111. 2012.

OMS, Organización Mundial Salud. **Continuando La educación de los trabajadores de salud**: principio e guias para el desarrollo de um sistema. Genebra, 1982.

PALMIER, A. C.; AMARAL, J. H. L.; WERNECK, M. A. F.; SENNA, M. I. B.; LUCAS, S. D. Inserção do aluno de Odontologia no SUS: contribuições do Pró-Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.2, p.152-157. 2012.

PEREIRA, J. G.; FRACOLLI, L. A. A contribuição da articulação ensino-serviço para a construção da vigilância da saúde: a perspectiva dos docentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v.17, n.2. 2009.

PIZZINATO, A.; GUSTAVO, A. S.; SANTOS, B. R. L.; OJEDA, B. S.; FERREIRA, E.; THIESEN, F. V.; CREUTZBERG, M.; ALTAMIRANO, M.; PANIZ, O.; CORBELLINI, V. L. C. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.36, n.1, supl.2, p.170-177. 2012.

ROCHA, P. F.; WARMLING, C. M.; TOASSI, R. F. C. Preceptorial como modalidade de ensino na saúde: atuação e características do preceptor cirurgião-dentista da atenção primária. **Revista saberes plurais: educação na saúde**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 96-112, 2016.

RODRIGUES, C. D. S. **Competências para a preceptorial**: construção no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. 2012. Dissertação (Mestrado em enfermagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2012.

ROQUETE, F. F.; AMORIM, M. M. A.; BARBOSA, S. P.; SOUZA, D. C. M.; CARVALHO, D. V. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde coletiva. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**. Divinópolis, v.2, n.3, p.463-474, set./dez., 2012.

SILVA, R. O. B.; ALVES, E. D.; CARVALHO, D. S. L.; MESQUITA, D. M. Programa PET-Saúde: trajetória 2009-2010, na Universidade de Brasília. **Saúde em Debate**. v.36, n.95, p.678-683. Rio de Janeiro: out/dez, 2012.

SOARES, N. T.; AGUIAR, A. C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidade e perspectivas. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.23, n.5, p.895-905, set./out. 2010.

SOBRINHO, T. A. O.; MEDEIROS, C. P. P.; MAIA, M. R.; REIS, T. C.; MIRANDA, L. P.; COSTA, P. F. Integração Acadêmica e Multiprofissional no Pet-Saúde: Experiências e Desafios. **Revista da ABENO**. v.11, n.1, p.39-42. 2011.

TRAJMAN, A.; ASSUNÇÃO, N.; VENTURIL, M.; TOBIAS, D.; TOSCHI, W.; BRANT, V. A preceptoria na rede básica da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro: opinião dos profissionais de Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.33, n.1, p.14-32. 2009.

Recebido: Abril/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **O cortiço em três versões:** adaptações literárias em sala de aula

Ravena Brazil Vinter<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O artigo resulta de uma dissertação de mestrado que investigou, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), as relações entre livro, leitor e leitura por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três versões da obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo: adaptação por Fabio Pinto da coleção “É só o começo” (2009); adaptação com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa em história em quadrinhos (2010) distribuída pelo PNBE; e versão integral (2014 [1890]). A primeira parte do trabalho - bibliográfica-documental - investigou livro e leitura no contexto brasileiro, educação literária no Brasil e procurou saber como se dá a leitura na escola e nos documentos oficiais. Na segunda parte, foi desenvolvido um estudo de caso com grupo focal em que, com alunos pré-selecionados, objetivou-se entender as diferenças de apropriação entre texto integral e suas adaptações. A investigação tornou possível traçar um perfil de leitor de leitura literária da escola campo e chegou à conclusão de que algumas adaptações podem ser instrumentos de mediação de leitura em sala de aula. Os principais autores que nortearam o estudo foram: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) e Perrotti (1999).

**Palavras-chave:** Adaptações literárias. Leitura Literária. *O cortiço*.

**“O cortiço” in three versions:** literary adaptations in a classroom

### **ABSTRACT**

The article results from a master’s dissertation that investigated, in a public elementary and high school in the city of Guarapari (ES), the relationships between book, reader and reading through the theoretical and methodological contributions of the New Cultural

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. E-mail: [ravenabrazil@hotmail.com](mailto:ravenabrazil@hotmail.com)

History. The research was developed from three versions of the work *O cortiço*, by Aluísio Azevedo: adaptation by Fabio Pinto of the collection "It's just the beginning" (2009); adaptation with screenplay by Ivan Jaf and art by Rodrigo Rosa in comic strip (2010) distributed by PNBE; and full version (2014 [1890]). The first part of the work - bibliographic and documentary - investigated books and reading in the Brazilian context, literary education in Brazil and sought to know how reading takes place at school and in official documents. In the second part, a case study was developed with a focus group in which, based on pre-selected students, the aim was to understand the differences in ownership between the full text and its adaptations. The investigation made it possible to draw a profile of literary reading readers from the school and came to the conclusion that some adaptations can be instruments of reading mediation in the classroom. The main authors who guided the study were: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) and Perrotti (1999).

**Keywords:** Classic Literary adaptations. Literary readings. "*O Cortiço*".

**O cortiço en tres versiones:** adaptaciones literarias en el aula

## RESUMEN

El artículo resulta de una tesis magistral que investigó en una escuela pública de Enseñanza Fundamental y Media de la municipalidad de Guarapari (ES), las relaciones entre libro, lector y lectura por medio de los aportes teóricos y metodológicos de la Nueva Historia Cultural. La investigación fue desarrollada a partir de tres versiones de la obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo: adaptación por Fábio Pinto de la colección "É só o começo" (2009); adaptación con guión de Ivan Jaf y arte de Rodrigo Rosa en historietas (2010) distribuida por el PNBE; y la versión integral (2014 [1890]). La primera parte del trabajo – bibliográfica – documental – investigó libro y lectura en el contexto brasileño, educación literaria en Brasil y buscó saber cómo se establece la lectura en la escuela y en los documentos oficiales. En la segunda parte, fue desarrollado un estudio de caso con grupo focal en que, con alumnos preseleccionados, se objetivó entender las diferencias de apropiación entre texto integral y sus adaptaciones. La investigación posibilitó esbozar un perfil de lector de lectura literaria de la escuela campo y llegó a la conclusión de que algunas adaptaciones pueden ser instrumentos de mediación de lectura en el aula. Los principales autores que orientaron el estudio

fueron: Chartier (2002, 2013), Dalvi (2013), Zilberman (1999) y Perrotti (1999).

**Palabras clave:** Adaptaciones literarias. Lectura Literaria. *O Cortiço*.

## Introdução

Este artigo, que se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, coordenado pela professora doutora Maria Amélia Dalvi, resulta de uma dissertação de mestrado que investigou, no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), como são as relações entre livros e leitores - por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural - a partir de três diferentes versões da obra *O cortiço*, do autor Aluísio Azevedo: versão adaptada por Fabio Pinto da coleção “É só o começo” (2009); adaptação com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa em história em quadrinhos (2010) distribuída pelo PNBE; e versão com texto integral (2014 [1890]). Nosso interesse foi perceber como se dão as relações entre livro, leitor e leitura e pensar o modo como algumas adaptações literárias são inseridas no mercado, inclusive as que integram programas de distribuição de livros como o PNBE.

O trabalho foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro bibliográfico-documental, ou seja, um estudo do *corpus* literário de pesquisa em correlação com o embasamento teórico necessário para análise de dados produzidos ao longo do trabalho e uma segunda etapa, que consistiu em estudo de caso com análise qualitativa, em que se aplicaram questionários a cem sujeitos, além de grupo focal com nove participantes. O questionário foi aplicado eletronicamente e trouxe perguntas acerca de dados pessoais, escolares, familiares, práticas culturais dos sujeitos, práticas de leitura, leitura literária e representação de leitura. A partir do questionário, os indivíduos foram selecionados para o grupo focal, etapa em que inventariamos, em vídeos, as práticas, representações, apropriações e ações dos estudantes concernentes à leitura da obra literária *O cortiço* em versões adaptadas e integral durante um semestre letivo.

O interesse em investigar como são as relações entre livros e leitores a partir de diferentes versões de adaptações literárias da obra *O cortiço* na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” surgiu a partir de algumas inquietações: existência de adaptações

literárias no mercado editorial que são, inclusive, distribuídas nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (como uma das obras de nosso *corpus*); Notas editoriais que justificam as edições adaptadas com a fala de que essas obras teriam relevância na formação do leitor literário; Confronto entre o discurso da decadência da leitura entre os jovens do século XXI e nossa observação que indica, ao que parece, que os jovens têm práticas de leitura diferentes das representações de leitor elaboradas pelo senso comum. Somam-se a esses fatores o Crescimento da oferta de adaptações literárias no mercado – incentivo PNBE (desde 2006); a necessidade – apontada pelos documentos oficiais – de se trabalhar os cânones escolares; e ainda, o nosso interesse em dar voz ao sujeito leitor, investigando esses novos tipos de objetos e as práticas para as quais parecem apontar.

A partir das constatações acima listadas, surgem nossas questões de investigação, as quais buscamos responder ao longo do trabalho: Como se dá a apropriação do texto integral e das diversas adaptações de uma obra pelos estudantes? Os textos adaptados despertam no leitor o desejo de conhecer o texto integral?

A escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Angélica Paixão” foi escolhida como campo de pesquisa por inúmeros fatores, dentre eles, por ser referência na cidade de Guarapari; por se localizar fora do centro Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra em que se figuram a maioria das pesquisas no estado do Espírito Santo; por atender a alunos de várias comunidades; por apresentar turmas heterogêneas; por alguns alunos estudarem na escola desde o 6º ano do EF e por apresentar discentes que têm longa caminhada na instituição.

Os jovens que participaram deste estudo são residentes do município de Guarapari, de diversos bairros no entorno da escola, alunos do Ensino Médio da Escola “Angélica Paixão”. De cem alunos que foram convidados para responder ao questionário, 92 participaram, 65,2% dos respondentes pertencem ao sexo feminino, enquanto 34,8% pertencem ao gênero masculino, o que não pode confirmar – para nós – a prevalência do gênero feminino na instituição, visto que dentre os alunos matriculados nas turmas, essa quantidade é equilibrada, mas nem todos participaram da pesquisa. Dos alunos que responderam ao questionário, a maioria está em idade regular – 15 a 19 anos – e foi alfabetizada na escola. Isso nos confirma que os pais – em sua maioria – são assalariados que não passam muito tempo em casa, e valorizam a escola como impor-

tante espaço de aprendizagem e emancipação para esses estudantes. A partir das respostas ao questionário, selecionamos nove sujeitos para participarem do grupo focal e seguindo o critério de uma maior adesão feminina à pesquisa, a configuração final do mesmo – após desistência de dois candidatos – contou com três indivíduos do gênero masculino e quatro do gênero feminino, com idade entre 16 e 17 anos, sendo dois do 3º ano e cinco do 2º ano do Ensino Médio.

A maior parte dos alunos investigados cursou tanto o Ensino Fundamental I quanto o Ensino Médio em escola pública, sendo que muitos deles estudam desde o sexto ano do Ensino Fundamental II na escola campo. Tais dados atrelados ao fato de a maioria dos pais ter cursado apenas o Ensino Médio e serem, conforme já mencionamos, assalariados; e ainda somados às características da escola que é uma instituição tradicional na cidade, atende às mais diversas áreas e tem um percentual alto de professores efetivos, faz com que o campo de trabalho seja propício. Dessa forma, tentaremos entender como se configuram as práticas, representações e apropriações de leitura na comunidade estudada.

## **A leitura na escola e nos documentos oficiais**

Parece ser urgente pensar na leitura hoje em dia, uma vez que são transformados, a cada momento, os instrumentos de escrita, técnicas de reprodução, disseminação e as maneiras de ler. A invenção da imprensa não modificou a estrutura básica do livro, que continuou com o mesmo formato: cadernos, fólhos e páginas reunidos em um objeto único. A leitura, no entanto, viu algumas revoluções que aconteceram durante a existência do códice. A leitura silenciosa e visual que surge já na época medieval, a ânsia por conhecimento no período das Luzes e, a partir do século XIX, a inserção das mulheres leitoras e das crianças dentro e fora da escola. Agora a leitura passa por uma nova revolução: a digital. Por tudo isso, faz-se necessária uma “revisão radical dos gestos e das noções que nós associamos à escrita” (CHARTIER, 2013, p. 252, 253).

Com tantas mudanças nos instrumentos de escrita, nas técnicas de reprodução, e nas maneiras de ler, levando em conta a existência dos textos digitais – inclusive o advento das redes sociais –; discursos se propagam tentando convencer-nos de que nossos alunos não leem, o que talvez não seja verdade, como mostram as pesquisas de Rosana Dias Valtão (2016) e Gabriela Rodella de Oliveira (2013). Nossa inquie-

tação, no entanto, é o investimento de tempo de qualidade em leituras de textos literários com estrutura bem trabalhada e vocabulário que vai além do cotidiano informal, que, para eles, parece ser algo cansativo e desnecessário.

Becalli e Schwartz (2015) colocam a escola como espaço social organizado que contribui para a formação de diversos tipos de leitores, no entanto, destacam que a aprendizagem da leitura não tem se tornado possível somente pela inserção do aluno nesse espaço (p. 14). Como argumento, as autoras lembram que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) avalia conhecimentos e habilidades em matemática, ciências e leitura, prioritariamente, entre estudantes com 15 anos de idade e que, nos resultados de 2012, o Brasil obteve baixíssimo desempenho em leitura. Isso porque quase metade dos alunos do país (49,2%) não apresentava ter desenvolvido a capacidade de extrair informações do texto, de estabelecer relações entre suas diferentes partes e de compreender diversos usos da linguagem (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 14).

As autoras destacam que os resultados permitem pressupor problemas no ensino de leitura, mas ficam os questionamentos: “por que a persistência dos baixos índices de leitura? Que formas e modos de ensinar podem estar produzindo os baixos índices?” (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 14). É com vistas a ajudar a produzir respostas que nos propomos a investigar as (não) leituras literárias no contexto de uma escola pública, com (não) leitores reais.

Os principais documentos que norteiam o trabalho com Língua Portuguesa na referida escola são o Currículo Básico Comum (CBC) das escolas estaduais para o Ensino Médio da área de Linguagens e Códigos e o Projeto Político Pedagógico da instituição. O CBC está fundamentado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e traz breve discussão sobre a Língua Portuguesa nas escolas bem como a contribuição da disciplina para a formação humana, objetivos e alternativas metodológicas. É importante ressaltar que as pesquisas de Dalvi (2013) e Rezende (2013) se confirmam quando voltamos nossos olhos ao texto encontrado no CBC, uma vez que um dos objetivos da disciplina de Literatura é “Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da leitura capixaba (2010, p. 68)” – orientação que se repete, como denunciam as pesquisadoras, não dando tempo para a leitura para fruição, oportunizando um ensino que não passa, muitas vezes, de uma rápida visualização dos resumos das leituras propostas ou

até mesmo dos nomes das obras, autores, contexto histórico e características das escolas literárias.

Como princípios metodológicos para o ensino da leitura, o CBC recomenda variados gêneros textuais e literários:

[...] lançar mão de reportagens jornalísticas, escolhidas pelo aluno, transformando-o em protagonista, repórter por um dia; explorar leituras de materiais concretos relacionados ao seu cotidiano, tais como rótulos, passagens e bulas, destacando a visão que o aluno tem sobre o objeto, e dirigir leituras de textos conhecidos dos alunos, tais como parlendas, cantigas de roda, quadrinhas (CBC, 2010, p. 69, 70).

Pensar nessas indicações de leitura nos deixa transtornados, uma vez que o Currículo Básico Comum da rede estadual parece não orientar a leitura de textos integrais – salvo menção de que os alunos devem ter dentre uma de suas habilidades: compreender e interpretar textos históricos e literários (2010, p. 73). Mas não é possível entendermos como o aluno produzirá sentidos com o que lê, se o texto – muitas vezes – nem chega a seu conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico da EEEFM “Angélica Paixão” faz menção ao Projeto de Leitura que ocorre ao longo do ano, mas tem culminância em meados do terceiro trimestre – O Dia de Leitura –, evento integrante do calendário estadual. O trabalho de leitura é realizado constantemente na unidade, principalmente pelas professoras de Língua Portuguesa e o projeto – para o turno matutino – foi repaginado há três anos, tendo recebido o nome de “Literatura: Leitura, Imagem e Representação”. Ao longo do ano são trabalhados textos literários que fundamentam a temática de cada turma e após um período, faz-se a escolha da leitura que embasará o projeto. A partir do livro selecionado, os alunos constroem coletivamente um roteiro, que é transformado em curta-metragem gravado, produzido e editado pelos mesmos – embora saibamos das fragilidades, parece que para alguns membros do público-alvo o projeto tem surtido o efeito desejado. Uma vez que o educando produz a adaptação textual, ele se torna coautor de seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a promoção da leitura – objetivo do projeto – parece ser ainda algo muito subjetivo, visto que depende não somente do trabalho do professor – como discutido acima, mas também da “disponibi-

lidade ao texto” e do “desejo de literatura” que, segundo Rouxel (2013), “são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (p. 32)” – que dependem também, a nosso ver, de fatores externos à escola.

## **Retextualização e adaptação intersemiótica**

Pensaremos nos processos de adaptação do livro *O cortiço*, como processo de retextualização que, segundo Marcuschi (2007) configura-se como uma atividade “intra lingual”, integrante do nosso cotidiano, que acontece diariamente quando ouvimos e fazemos anotações, quando falamos sobre um livro que lemos, quando narramos uma novela, uma série ou um filme. “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, [...], estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (p. 48). Para que a retextualização ocorra, segundo Marcuschi (2007), é necessária uma atividade prévia de interpretação, não podendo ser considerada um processo mecânico (p. 46).

Dentre as possibilidades de retextualização destacadas pelo autor, interessa-nos a transformação do texto escrito em resumo escrito, – prática que o mesmo considera, mas deixa em segundo plano, em função da retextualização do texto oral para o escrito (seu maior interesse) – uma vez que esse processo é o que ocorre com as duas adaptações de nosso corpus, sobretudo com o livro “*O cortiço*” adaptado por Fábio Pinto para a coleção “É só o começo”. A essa transformação, que compreende “o movimento de um texto escrito para outro texto escrito”, o autor denomina refacção ou reescrita (p. 48). Toda reescrita ou refacção é, portanto, um processo de retextualização.

Trazemos ainda a lume as ideias de Jakobson (2011) que estabelece três formas de interpretação do signo verbal: na mesma língua, em “outra língua ou em outro sistema de símbolos não-verbais” (p. 64). O que nos interessa aqui, entretanto, é a “tradução intra lingual ou reformulação (rewording)”, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (p. 64), quando tratamos de tradução texto-texto e a “tradução inter-semiótica ou transmutação”, em que ocorre a “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (p. 65). Para falar das adaptações em quadrinhos, consideraremos o processo de tradução intersemiótica, visto que elas apresentam linguagem verbal e não verbal.

## Versões de *O cortiço*

A versão integral de *O cortiço* está separada em vinte e três capítulos em que o autor trabalha detalhadamente a vida de muitos personagens construídos a partir de suas observações e percepções acerca da sociedade carioca no fim do século XIX. Em função de ter sido editado pela primeira vez há mais de um século – precisamente em 1890 – o livro apresenta uma linguagem que oferece certo grau de dificuldade de compreensão para leitores que não conquistaram habilidades além da decifração.

A versão adaptada por Fabio Pinto para novos leitores de *O Cortiço* da coleção “É só o começo” da editora LP&M, distribuída pelo SESI (2009) contém quinze capítulos que foram adaptados a partir do texto integral.

Interessante ressaltar que no manual para o professor preparado pela editora há uma discussão sobre a adaptação, dizendo que seu objetivo geral é oferecer a um leitor “menos habilitado” ou “menos experiente” “a oportunidade concreta de ler clássicos da literatura, de ter um primeiro contato com eles” (FISCHER, 2009, p. 12). Esse discurso de direcionamento aos neoleitores<sup>2</sup>, entretanto, entra em contradição com o que vemos no *site* da mesma, em que os livros são indicados para jovens e adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio.

Quando lemos sobre o processo de adaptação pelo qual passam os textos, percebemos que o formato é bastante industrializado, de compartimentalização do conhecimento, uma vez que o processo de adaptação, segundo Fischer (2009), ocorre em três etapas: a editora escolhe algum escritor ou jornalista (com formação em Letras, ou em Tradução e Jornalismo) e lhe dá a tarefa de “reduzir o texto, levando em conta aqueles dois modelos de neoleitor, mas sem maiores preocupações a não ser de reduzir o tamanho do texto aos limites necessários editorialmente e de simplificar o vocabulário” (p. 17, 18). Na sequência, passa-se o texto

---

2 Segundo o manual para o professor da coleção “É só o começo”, o neoleitor ou novo leitor é o “jovem com acesso irregular à escolaridade ao longo de sua formação e que, em certo ponto de sua trajetória pessoal, retorna aos estudos, a fim de se qualificar para o mercado de trabalho. Ele é o aluno que está saindo da infância e entrando na adolescência, para quem as histórias infantis já são passado, mas os livros adultos ainda constituem um horizonte distante. Ele é, também, o adulto que resolveu vencer a barreira do analfabetismo, começando a estudar ou retomando os estudos, adulto que tem já grande experiência de vida mas pouca intimidade com a tradição letrada, para quem os livros são apenas objetos inanimados, até agora, mas que se dispõe a conhecer melhor o que naquelas páginas vai escondido, de que tanto se fala bem” (FISCHER, 2009, p. 4, 5).

a outro profissional (Sociolinguista), que altera a “redação das frases em busca de maior eficácia comunicativa, numa dimensão propriamente linguística e numa dimensão literária” (p. 18). Por fim, o texto é revisado, cotejando os resultados “medindo o mais precisamente possível a aproximação da adaptação aos leitores desejados” (p. 18).

De uma forma bastante redundante, a edição traz ainda um convite ao leitor – reforçando o antigo discurso da importância da leitura – incentivando – de uma maneira romantizada – sua viagem pelas histórias de homens e mulheres que foram construídos a partir da observação da realidade. A nota, em “Prezado leitor, prezada leitora”, ainda especifica que o maior desejo é que o sujeito leia e goste de ler, que reconte a história, que o livro seja seu companheiro (PINTO, 2009, p. 3). Contra esse discurso romântico em torno do livro mantemos algumas ressalvas juntamente com Dalvi (2013), quando afirma ter grande preocupação no discurso de “ler por prazer”. Tal visão de Literatura pode ter por consequência dois fatores: desconsiderá-la como algo que deve ser ensinado e aprendido, “pensado, problematizado, discutido, avaliado” e o “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas” (p. 74). Então, temos que abrir ressalvas quando ouvimos esse discurso de livro como companheiro, de viajar no mundo da leitura, transportar-se para outro universo, viver com o personagem ou como o mesmo etc. Não podemos, entretanto, deixar de considerar que em meio a esse convite bastante romântico à leitura, há a preocupação com a contextualização histórica do leitor, há cuidado na tentativa de fazê-lo entender questões de produção da época da obra.

Podemos perceber que na versão adaptada por Fabio Pinto para novos leitores de *O Cortiço* da coleção “É só o começo” da editora LP&M, ocorrem supressões de trechos, até mesmo de capítulos, mudanças de pronomes, resumos de parágrafos na tentativa de manter fidelidade ao texto integral, reescrevendo-o de forma condensada e de mais fácil entendimento. Fidelidade essa que pode ser discutida, uma vez que, assim como Campos (2013) e Paz (1991), entendemos todo o processo de tradução como um novo texto e ainda, que a refacção do texto deveria conservar o estatuto artístico do texto base. Logo, uma refacção que busque tornar mais “acessível” o texto integral não parece justificável. Para que possamos entender melhor como se dá esse processo, segue abaixo um trecho comparativo entre a versão integral (2014) e a adaptação (2009).

Enquanto o texto integral fala detalhadamente sobre João Romão e suas atitudes, apresentando, inclusive, linguagem rebuscada: “Sempre em mangas de camisa, sem domingo nem dia santo, não perdendo nunca a ocasião de assenhorear-se do alheio, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, [...]” (AZEVEDO, 2014); a versão adaptada apresenta a seguinte redação: “Sem parar de trabalhar, junto com Bertoleza, nem aos domingos, nem nos dias santos, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, [...]” (PINTO, 2009). Percebemos a mudança vocabular de “sempre em mangas de camisa” por “sem parar de trabalhar”, acrescida de uma informação – “junto com Bertoleza” – que não estava no texto integral; observamos ainda a substituição do vocábulo “sem” pela palavra “nem” que é feita causando uma repetição da mesma; e por fim, a omissão do termo “assenhorear do alheio”.

A editora LP&M da coleção “É só o começo” afirma, conforme já falamos, que a primeira etapa de retextualização por que passam seus textos é o resumo feito por um especialista que retira elementos do texto para somente depois ser trabalhado com acabamento adequado. Um leitor atento comparando texto integral e a versão adaptada em questão perceberá que todo o livro é retextualizado conforme essa dinâmica.

A História em Quadrinhos de *O cortiço* da editora Ática, fornecida às escolas pelo PNBE com adaptação de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa, ao contrário do livro adaptado pela editora LP&M, não é dividida em capítulos, mas ainda assim mantém coerência em relação ao texto que serviu como base para a adaptação.

A editora mostra alguns segredos dos autores da adaptação. Esclarece que o primeiro passo é conhecer integralmente e “a fundo a obra a ser adaptada” para compreender quais as intenções do autor do texto “original”. Fazendo várias leituras do texto base e recriando “a época em que se passa a narrativa do clássico” começa-se o processo de produção da HQ que envolve roteirista e diagramador. Os autores contam que foram até a pedreira de João Romão no Botafogo e, assim como Aluísio Azevedo fez na época, observaram “cenários e construções que foram muito úteis para a reconstituição da época” (ROSA; JAF, 2010, p. 76).

Podemos observar na versão adaptada em HQ de *O cortiço* por Rosa e Jaff (2009) que houve um estudo bastante detalhado do texto in-

tegral (ou texto fonte, ou ainda texto original, segundo Clüver) para que surgisse o produto final, a adaptação, uma vez que esta, ainda que bastante resumida, conserva as características daquele. Considerando que para Clüver (2006) “Tanto na tradução interlingual quanto na transposição intersemiótica o sentido atribuído ao texto original, seja ele poema ou pintura, é o resultado de uma interpretação.” (p.117), tomamos a liberdade de incluir aqui as HQ’s.

Hoek (2006) chama nossa atenção para um fato importante acerca das histórias em quadrinhos. Ocorre nelas não uma hierarquização entre texto e imagem, mas uma estreita “relação física”, em que ambos, ainda que mantendo sua “própria identidade”, se integram em prol de um discurso misto (p. 179). Precisamos, portanto, perceber a importância do texto e da imagem para entendermos a mensagem que as HQ’s querem nos passar. Podemos verificar esse entrelaçamento entre texto e imagem no trecho em que João Romão está apresentando o cortiço a Jerônimo.

O texto integral diz que: “O vendeiro, ao passar por detrás de Florinda, que no momento apanhava roupa no chão, ferrou-lhe uma palmada na parte do corpo então mais em evidência” (AZEVEDO, 2014, p.42), enquanto na HQ a “palmada na parte do corpo mais em evidência” é representada pela imagem, conforme podemos ver abaixo:

**Figura 1** – João Romão apresenta o cortiço a Jerônimo.



Fonte: Rosa e Jaf (2010, p. 17).

Não podemos desconsiderar que o processo de construção da HQ em questão parece mais coeso quando comparado ao livro da coleção “É só o começo”. Isso porque ilustrador e roteirista trabalham juntos, enquanto as etapas de produção da outra versão em questão são fragmentadas e os agentes não se comunicam. Ambas, entretanto, são produtos da indústria cultural, uma vez que estão inseridas em programas que visam “fomentar” a leitura e são feitas sob encomenda de suas respectivas editoras, tornando-se mercadorias que precisam ser vendidas e gerar lucros que compensem os investimentos financeiros.

### **Livro e leitura no contexto brasileiro**

Conforme já discutimos, ao falarmos dos processos de adaptação de *O cortiço* (2009) para HQ e para a coleção “É só o começo”, percebemos que o modelo de produção industrial do livro, apontado por Zilberman (1999) perdura – antes de chegarem ao leitor, nossos objetos de pesquisa passam por um processo de produção, sob encomenda, atendendo aos interesses editoriais, uma vez que os escritores, ilustradores, adaptadores são contratados para tal função.

Não podemos ser ingênuos com relação aos interesses mercadológicos das editoras. Vergueiro e Ramos (2015) comprovam – apresentando informações do PNBE e dos PCN – que os quadrinhos, por exemplo, se tornaram, recentemente, integrantes da “política educacional do país” (p. 7). Segundo os autores, o aparecimento das HQ’s – que também são correntes no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) – no PNBE coroaram uma nova fase para a inserção desse objeto cultural no Brasil (p. 9).

A partir de 2009 o PNBE inseriu as histórias em quadrinhos também no Ensino Médio, o que segundo Ramos e Vergueiro (2015), rompeu com um paradigma: o de que as HQ’s serviriam apenas para crianças (p. 25). Com a distribuição do acervo PNBE de 2011, chega às escolas a obra *O cortiço* da coleção “Clássicos brasileiros em HQ” adaptada por Ivan Jaf e Fábio Rosa.

Com relação ao livro *O cortiço* da coleção “É só o começo”, temos informações da própria editora de que toda a coleção foi feita sob encomenda, com o intuito de perpetuar o cânone literário, “facilitando” – palavras da editora – a leitura. Inclusive, já vimos que esse livro passa pelas mãos de pelo menos três pessoas distintas até que se chegue ao resultado final.

Os programas governamentais de distribuição dos livros colocam muitos exemplares nas prateleiras das escolas, o que também não dá conta de formar leitores, visto que não há exemplares suficientes para atividades significativas em sala de aula, as condições de trabalho dos profissionais de Língua Portuguesa não são adequadas – carga horária de trabalho exaustiva (SOUZA, 2016), associa-se ainda a esses fatores a falta de tempo para planejamento.

A política governamental de promoção do hábito de leitura é, segundo Perrotti (1999), uma tradição que atende à necessidade da indústria, que precisa vender livros (p. 135). O sujeito de que a indústria capitalista precisa – para seu sucesso – não é alguém apenas da força bruta; precisa sempre acompanhar o mundo da cultura midiática, ter um certo domínio mínimo de reflexão para se mover nas discussões necessárias ao capitalismo. O novo operário do capitalismo avançado deve estar inserido na ideia de hábito da leitura. Tal hábito não necessariamente forma um leitor completo e especializado capaz de se contrapor à indústria cultural. Dessa forma, a indústria cultural inclui e exclui para criar o “fetiche”, a necessidade. As pessoas estão lendo ou criando hábitos de leitura. No panorama atual, os livros estão chegando às escolas, mas não promovem uma “consciência liberada”, não passam, portanto, do nível de fetiche (PERROTTI, 1999, p. 135). A política de promoção do hábito de leitura parece continuar confirmando o ideário burguês e sendo responsável pela movimentação da indústria capitalista, conforme destaca Ramalhete (2015). O simples fato de se ter o livro não será nunca suficiente para a emancipação intelectual do sujeito.

Entendemos que embora a conquista da habilidade de ler seja primordial para que o homem se posicione frente aos diversos discursos que o cercam e proporcione seguridade cultural<sup>3</sup>, segundo Geraldi (2010), a multiplicidade de facetas do leitor perpassa suas condições sociais, seus saberes e conhecimentos e sua competência “linguístico-discursiva”. Em sociedades excludentes, destaca o autor, sobra a lacuna para imposição de leituras, visto que quando não temos tempo e/ou conhecimento para confrontar as leituras de outros, a última palavra nunca é a nossa. Dessa forma, uma “mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Goulemot (2011) para indicar que um dado grupo tem uma tipologia específica de códigos narrativos, em outras palavras, o termo indica que pertencer a uma comunidade é dominar as estruturas narrativas daquele grupo (p. 114).

não terá direito a ler” (p. 110). Na esteira de pensamento do autor, Abreu (2001) destaca que não parece ser necessário fazer campanha acerca de todos os benefícios que a leitura pode proporcionar, pois as pessoas já acreditam nisso. O necessário é criar condições socioeconômicas que enfrentem as desigualdades sociais para que o desejo de ler se torne realidade. A autora afirma ainda que, para termos um país de leitores, será fundamental conceder acesso a escolas de qualidade para toda a população, distribuindo melhor a renda, para que as pessoas possam permanecer na escola por mais tempo (p. 6).

No que diz respeito à nossa pesquisa, as questões aqui discutidas nos ajudam a pensar que as leis que garantem o direito de acesso à escola para todos trabalham em um princípio de igualdade, garantem – no papel – os mesmos direitos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Isso, entretanto, não basta, uma vez que para que esses direitos sejam realmente iguais, deve-se garantir o acesso à escola pelo princípio de equidade. Em outras palavras, dar meios para que os menos abastados possam aprender nas mesmas condições dadas aos filhos da elite, o que, hoje, parece um ideal muito distante para nós. Reiteramos que, enquanto o país não passar por uma transformação econômica, social e educacional, continuaremos formando jovens que até têm acesso ao texto, mas que não têm condições de ler.

### **Práticas, apropriações e representações**

Roger Chartier (2002) estuda os usos sociais dos textos e as relações de práticas, representações e apropriações, dentre outros conceitos muito importantes para a renovação do campo histórico. Pensamos aqui, juntamente com o autor, as relações de práticas, representações, apropriações da comunidade analisada pelo trabalho em questão.

Para o autor, o principal objetivo da Nova História Cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16,17). Isso é, devemos ter em mente que em lugares diversos, em momentos históricos específicos, teremos diferentes construções da realidade social.

De acordo com Nuñez (2013), os conceitos de práticas, apropriações e representações sobre os quais Roger Chartier discursa, marcam “uma nova grade conceitual” na história cultural. Tais conceitos são muito utilizados na Literatura, embora tenham aplicação para diversas áreas.

Assim, a representação, defende o autor, tem um caminho histórico que remete à *mimesis* grega, embora seu conceito tenha se afastado desse inicial. A representação é, portanto “uma modelação estética capaz de dialetizar com a realidade, materializando as ficções através da voz selvagem da língua”. A prática, de acordo com o autor, para os críticos literários ou historiadores da Literatura, “remete à lide propriamente analítica com textos de imaginação do aparato teórico e conceitual, sem o qual se esboroa a especificidade da Literatura”. A apropriação do campo literário leva “às revisões do cânon, à verificação dos critérios de inclusão e exclusão de obras no repertório literário” (NUÑEZ, 2013, p. 58).

Para nós, pesquisadores, é de fundamental importância entender quais são as práticas dos alunos da escola campo que levam às apropriações e às representações dos objetos culturais por eles manejados. Pensar em práticas, portanto, para Chartier (2002), é pensar que elas dão significado ao mundo, são inerentes a determinadas comunidades e marcam seu papel social. Assim, as práticas produzem apropriações que produzirão representações e, por sua vez, novas práticas que são também produzidas por apropriações e representações diversas.

As práticas nos individualizam e ao mesmo tempo comprovam que pertencemos a uma dada comunidade cultural. Dentre as práticas culturais dos alunos pesquisados, podemos perceber que sair com os amigos, ouvir música e acessar a internet se destacam. Ainda assim, observamos que vinte sujeitos de nossa investigação utilizam a leitura como prazer, para sua diversão. Entendemos, portanto, que esses indivíduos leem, para além das demandas escolares, sem propósito didático. Verificamos também que a maior parte dos alunos têm acesso ao livro fora da escola e que a Literatura – ainda que por motivações diversas – parece ter seu lugar na vida de parte desses alunos. Vale também observar que a maioria dos alunos atribuem ao professor sua formação como leitores, destacando o papel decisivo da escola nessa tarefa, em segundo lugar, aparece o papel da mãe, o que nos faz refletir que a leitura no seio familiar também tem seu espaço. Os mediadores de leitura são os mais diversos possíveis, com predominância da família. Os amigos também sugerem leituras literárias, embora apenas 52,20% dos alunos – pouco mais da metade dos investigados – afirmem conversar com os amigos sobre o que leem.

Ao serem questionados se leem por indicação dos professores, 76,10% dos entrevistados afirmam que sim, o que indica para nós que

não somente entre os alunos, mas também nas aulas vem ocorrendo mediações de leituras. Chama nossa atenção, inclusive, que o primeiro livro lido por um dos alunos foi uma indicação da escola em 2016 – “A Moreninha”. Um problema levantado pelos alunos é que os livros indicados pela escola são, muitas vezes, para nota, para teatros, ou seja, para fins que não prestam serviço à causa literária (DALVI, 2013). Eles reclamam, pois acabam lendo “sob pressão”. Portanto, o trabalho de mediação do professor é de suma importância, mas precisa ser feito de maneira correta, não por exigência, não para dar nota, mas para despertar a “disponibilidade ao texto” e o “desejo de literatura” que, segundo Rouxel (2013, p. 32), “são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos” – que dependem tanto da escola quanto de fatores externos a ela.

Percebemos que alguns alunos consideram Literatura apenas os textos canônicos que integram o currículo escolar, uma vez que, dentre os que não acham prazerosa a leitura de livros literários, grande parte justificou não ler devido à complexidade da linguagem e ao enredo não lhes prender atenção – o que para eles ainda é um grande entrave para a leitura das obras indicadas pela escola.

Reiteramos que 46% dos alunos afirmam não conhecerem nenhum texto adaptado quando questionados se sabem o que é ou se já leram alguma adaptação. O que acontece, entretanto, é que muitos podem até já ter lido alguns desses textos sem saber que os mesmos partiram de obras que foram base para sua construção. Dentre os 27% que já leram algum tipo de adaptação, há opiniões diversas: alguns acham o texto muito curto, outros preferem as adaptações aos textos “originais” e ainda há uma minoria que prefere o texto integral. As opiniões vão desde os que não gostaram, em função do texto excessivamente resumido até os que gostaram muito devido ao melhor entendimento da linguagem.

Mas quando perguntamos qual modalidade de adaptações mais atrai o aluno, a maioria – 40,20% - respondeu que é a adaptação de reescrita do texto-base em linguagem atual/contemporânea, mas mantendo a extensão. Ou seja, parece haver um gosto pelas histórias dos textos canônicos, mas a reclamação quanto à linguagem é praticamente unânime, tanto que metade dos respondentes preferiria ler um texto adaptado a um texto integral, alegando a diferença no tratamento da linguagem.

Conforme já discutimos, pensamos que as histórias adaptadas e as HQ's – que também se figuram como adaptações – se inserem no bojo das discussões da NHC, uma vez que são objetos culturais – ainda que produzidos sob interesse do mercado capitalista que visa ao lucro. Parece-nos que o trabalho com adaptações em sala de aula – isso se o mesmo for possível devido à carência com relação ao número de exemplares – pode ser aproveitado tanto em si mesmo, como experiência cultural legítima, quando também como uma espécie de “ponte” ou “porta de acesso” ou mesmo catalisador para a aproximação e o conhecimento da obra integral, ou até mesmo pode servir para esclarecer pontos que não foram completamente identificados no texto estudado, em função da linguagem desta ter sido feita para um público diferente do atual, por se tratar de um material produzido em outra época.

### **Grupo focal e percepção sobre as adaptações**

Para o trabalho com o grupo focal, conforme já mencionamos, foram pré-selecionados nove alunos que, em um primeiro encontro, escolheram, dentre os três objetos de nosso *corpus* de pesquisa, o livro que leriam para discutirmos adiante. A seleção dos alunos foi feita com base em critérios, tais como disposição para participar da próxima etapa da pesquisa e disponibilidade de tempo. Os alunos foram agrupados em leitores, não leitores e mediadores de leitura, conforme definição dada por eles mesmos. Dois, entretanto, desistiram.

Segundo critérios de Veiga e Gondin (2011), reunidos os sete participantes que não desistiram da pesquisa, passamos às etapas do grupo focal com roteiro previamente elaborado – apêndice C. Pedimos que cada sujeito se apresentasse, explicamos detalhes do que seria feito naquela oportunidade e a dinâmica de participação. Recolhemos os termos de consentimento e assentimento e seguimos as demais etapas pré-estabelecidas para que pudéssemos conhecer melhor as práticas, apropriações e representações de leitura desses estudantes frente à versão da obra escolhida no primeiro encontro.

Nosso trabalho com o grupo focal, além de confirmar as análises dos questionários, revelou-nos que entre as versões de *O cortiço* analisadas, há uma unanimidade com relação à complexidade da história contada por Aluísio Azevedo na obra integral, em detrimento dos textos adaptados. Os alunos chegaram à conclusão de que nunca haverá uma

adaptação que reproduza totalmente o texto integral, mas algumas considerações são relevantes.

Os leitores do texto integral de *O cortiço*, assim como os respondentes do questionário destacaram a dificuldade de leitura da obra devido à complexidade do enredo e da linguagem. Um deles, inclusive, não terminou a leitura, alegando falta de tempo em função das atividades escolares. De qualquer forma, as dificuldades encontradas foram com relação ao vocabulário – parar a leitura para pesquisar palavras, mas nada que tenha impedido o andamento. O texto é completo, embora em nossa conversa os leitores dessa versão só tenham entendido algumas partes após explicação ou até mesmo visualização na HQ.

Como já prevíamos, a adaptação por Fábio Pinto para a coleção “É só o começo” não traz grandes surpresas e deixa muitas lacunas, inclusive a falta de alguns personagens. É um texto de rápida leitura e fácil entendimento, que desperta, sim, interesse em conhecer a versão integral. A afirmação da editora de que a referida coleção tem o objetivo de ser uma “aproximação prazerosa do leitor com o texto escrito” não pode ser completamente comprovada, uma vez que as opiniões divergem e parece que o principal motivo desse suposto “prazer” foi terminar a leitura rapidamente o que não seria necessariamente “prazer de ler”. Já falamos inclusive de nossa preocupação quanto a essa leitura por prazer, uma vez que ela precisa ser, de acordo com Dalvi (2013), considerada como algo que deve ser ensinado e aprendido, “pensado, problematizado, discutido, avaliado” (p. 74).

A análise da adaptação de *O cortiço* da coleção “Clássicos em HQ” foi um pouco diferente. Os alunos gostaram da obra, não encontraram também dificuldades e ficaram interessados em conhecer o texto integral. Um problema apontado por uma das investigadas foi que a HQ tira do leitor a possibilidade de imaginação e interpretação, uma vez que ela já traz representadas todas as personagens, ambientes etc. Para a aluna em questão, a leitura dos quadrinhos foi muito interessante, mas ela acharia melhor tê-lo lido como complemento ao texto integral, ou seja, após a leitura do texto base. O fato de existirem obras literárias dos cânones brasileiros em quadrinhos chamou muito atenção dos alunos, uma vez que nenhum deles jamais havia ouvido falar nessas adaptações. Um dos entrevistados inclusive disse ter a partir dessa leitura interesse de pesquisar outras obras do mesmo estilo.

## Considerações finais

As análises e os questionamentos respondidos com o grupo focal comprovam que o confronto das obras canônicas com as adaptações contemporâneas, conforme sugere Rouxel (2013, p. 27), parece ser válido nas mediações de leitura em sala de aula para estimular a curiosidade pelos textos indicados pelo currículo escolar, uma vez que os próprios alunos consideraram essa leitura “ponte para o conhecimento” – nas palavras da editora Ática – para a obra integral.

Os problemas para entendimento da linguagem das obras canônicas muitas vezes parecem ser em função de uma formação inicial insuficiente. É o que destaca Dalvi (2013) afirmando que no Ensino Médio, quando o jovem deveria ter acesso aos textos que marcaram época na Literatura Brasileira e, conseqüentemente, à Literatura canônica, renovando-a ou subvertendo-a, ampliando seu repertório e competência leitora, refinando sua compreensão e nível de exigência como leitor; ele não é, sequer, capaz de perceber elementos básicos na leitura.

Embora vistas pela indústria como mercadorias que tendem a seduzir o leitor, não observamos as adaptações literárias como “ameaças” à efetiva propagação/apropriação dos textos que serviram como base para elas. Reiteramos que um trabalho de mediação bem feito pelo professor em sala de aula pode, sim, utilizar esses recursos a seu favor. Não acreditamos, todavia, que uma adaptação deva ser o primeiro livro lido por alguém – como sugere a Editora LPeM nos paratextos da adaptação estudada. Isso porque há livros de qualidade e indicados para leitores iniciantes, não sendo necessário – a nosso ver – iniciar a vida como leitor com histórias densas – ainda que “resumidas”.

Entendemos as dificuldades para o trabalho do professor em sala de aula, inclusive no que diz respeito à efetiva leitura de textos literários, uma vez que as orientações curriculares para o ensino de Literatura objetivam “possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da leitura capixaba (2010, p. 68)” – e essas orientações se repetem, como denunciam Dalvi (2013) e Rezende (2013). Logo, não há tempo para a leitura para fruição, oportunizando um ensino que não passa, muitas vezes, de uma rápida visualização dos resumos das obras ou até mesmo dos nomes das mesmas, autores, contexto histórico e características das escolas literárias. Além disso, a fragmentação da matéria

de Língua Portuguesa e o curto espaço de tempo para as aulas também é um problema (DALVI, 2013)

Assim como Calado (2009), acreditamos que determinadas adaptações literárias sejam muito importantes, para que algumas obras bastante complexas de fato não caiam no esquecimento, como é o caso de “uma Odisseia, uma Peregrinação, uns Lusíadas, considerados marcos civilizacionais representativos do sistema adulto, mas cuja complexidade e extensão põem sérios entraves à compreensão” (p. 119). As adaptações de nosso corpus, entretanto, diferentemente das que a autora analisa, parecem se justificar dado o tempo de publicação de *O cortiço* e à complexidade da história. Elas não devem, contudo, substituir a leitura do texto base, mas sim, auxiliar na interpretação do mesmo e mais, ajudar no trabalho do professor. Pensamos que a história em quadrinhos é um recurso muito eficiente como incentivo à leitura, além de um importante auxiliar no ensino, desde que com uma mediação adequada em sala de aula.

Sabemos que muitos são os desafios, mas devemos considerar a escola como espaço propício à formação de diversos leitores, visto que muitos dependem somente dela, não tendo suporte em casa. Becalli e Schwartz (2015) já afirmaram que a simples inserção do aluno nesse ambiente, todavia, não proporciona a aprendizagem da leitura. Encher as bibliotecas também não forma alunos leitores. Acreditamos, assim como Rouxel (2013), que uma forma de amenizar os impactos da má formação trazida por muitos alunos seja o trabalho em sala de aula com boas adaptações literárias. É importante, para isso, que o professor como mediador faça antecipadamente leituras comparativas das obras, escolha uma boa adaptação, que não tenha fim meramente didático, mas que tenha em si seu estatuto artístico resguardado e instigue a curiosidade em seus alunos. Mais uma vez entra em cena o protagonismo do professor, embora saibamos que uma escolarização que não seja acompanhada por profunda transformação das condições sociais não fornecerá reais condições de leitura (GERALDI, 2010, p. 110), seguimos tentando.

Nosso trabalho não pretendeu criar uma fórmula para que aconteça a educação literária em sala de aula, mas tentou trazer uma singela contribuição da (não) relevância das adaptações literárias no contexto escolar. Não esgotamos aqui nosso estudo, abrimos – todavia – oportunidade para futuros diálogos e estudos dessas obras que tanto nos instigam e a nossos alunos.

## Referências

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em 02. fev. 2018. (Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. Adaptação de Fabio Pinto. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção É só o Começo).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. Ivan Jaf (roteiro); Rodrigo Rosa (ilustrações). 1.ed. São Paulo: Ática, 2010. (Clássicos Brasileiros em HQ).

ALUÍSIO, Gonçalves Belo de Azevedo. **O cortiço**. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Nossa Literatura).

BECALLI, Fernanda Z.; SCHWARTZ, Cleonara M. **O ensino de leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. In: Revista de Educação Pública. V. 24, n. 55 (2015). Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166/1572>. Acesso em 05 mar. 2018.

CALADO, Maria Cristina Viegas Santos. **O caso dos seis contos de Eça de Queirós Recontados por Luísa Dulcia Soares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares) - Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Apêndice: **Aula Inaugural do Collège de France**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

CLÜVER, Claus. Da transposição intersemiótica. In: Arbex, Márcia (Org.). **Poéticas do visível**: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos. Vitória, SEDU, 2009.

FISCHER, Luís Augusto. **Manual do Professor**. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/catalogos/digitalbook/pages/ManualProfessor/ManualProfessor.pdf>. Acesso em 27 out. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura e suas múltiplas faces**. In: \_\_\_\_ . A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p.103-112.

GOUMELOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. Int. Alcir Pécora. 4. ed. revista. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p.107-116.

HOEK, Leo H. A transposição intersemiótica: Por uma classificação pragmática. In: Arbex, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. **Intervenção – debate do texto “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, Literaturas”**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção. Chapecó, SC: Argos, 2013.

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre Arte e Literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PERROTTI, Edmir. **A leitura como fetiche**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de Literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita

(Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da Literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

SOUZA, Ronis Faria de. **O habitus do Leitor Literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. 2016. 273 f. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de Leitura Literária no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e democratização da leitura**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p.31-46.

Recebido: Abril/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **Influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da comunidade quilombola Salinas**

Neilany Araújo de Sousa<sup>1</sup>

Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O principal aporte desta pesquisa é mostrar alguns fatores que podem levar a comunidade quilombola a lutar por seus direitos. Com essa finalidade, foi realizada uma pesquisa exploratória com o coordenador da comunidade para saber a opinião de cada um sobre o que levou a comunidade se tornar quilombola. Além destes procedimentos realizou-se pesquisa também bibliográfica para fundamentar o trabalho observado a visão de diferentes autores. Estudos que abordam sobre a comunidade quilombola de Salinas através de seus movimentos sociais, sua luta pelo reconhecimento de seus valores e contra toda e qualquer forma de racismo na construção de uma nação justa e igualitária, para todos que nela vivem sem preconceito.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola. Cultura. Ensino.

## **Influence of local culture on the teaching and learning process of the quilombola community Salinas**

### **ABSTRACT**

The main contribution of this research is to show some factors that can lead the quilombola community to fight for their rights. For this purpose, an exploratory survey was carried out with the community coordinator to find out what each one thought about what led the community to become quilombola. In addition to these procedures, a bibliographical research was also carried out to substantiate the work observed in the view of different authors. Studies that address the quilombola community of Salinas through their social movements, their struggle for

---

1 Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Anne Sullivan University Inglaterra. Professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Email: [neizinhasousa@hotmail.com](mailto:neizinhasousa@hotmail.com)

2 Doutora em Ciências da Educação, UAL, Portugal. Professora e coordenadora pedagógica - Secretaria da Educação do estado do Piauí. Email: [doutorandamascarenhas@hotmail.com](mailto:doutorandamascarenhas@hotmail.com)

the recognition of their values and against any and all forms of racism in the construction of a just and egalitarian nation, for all who live there without prejudice.

**Keywords:** Quilombola Education. Culture. Teaching.

## **Influencia de la cultura local en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunidad de quilombola Salinas**

### **RESUMEN**

La principal contribución de esta investigación es mostrar algunos factores que pueden llevar a la comunidad quilombola a luchar por sus derechos. Para este propósito, se realizó una encuesta exploratoria con el coordinador de la comunidad para averiguar qué pensaba cada uno sobre lo que llevó a la comunidad a convertirse en quilombola. Además de estos procedimientos, también se llevó a cabo una investigación bibliográfica para corroborar el trabajo observado a juicio de diferentes autores. Estudios que abordan la comunidad quilombola de Salinas a través de sus movimientos sociales, su lucha por el reconocimiento de sus valores y contra cualquier forma de racismo en la construcción de una nación justa e igualitaria, para todos los que viven allí sin prejuicios.

**Palabras clave:** Educación. Quilombola. Cultura Docencia

### **Introdução**

Questionar a cultura ou impacto cultural sem discutir as causas e efeitos locais é impreciso. O dinamismo da sociedade é importante para alcançar os objetivos ao longo da vida. O desenvolvimento cultural, intelectual e profissional acompanhado da criatividade humana são resultados dos impactos ocasionados pelo mundo globalizado o que oferece como resultados: competitividade, desemprego, individualismo, entre outros fatos aqui não citados para a classe favorecida.

Nesse sentido, este trabalho visa abordar uma análise discursiva da comunidade quilombola de Salinas do município de Campinas do Piauí. Para compreender melhor alguns aspectos culturais, é necessário ter um embasamento sobre: o que é? Como se dão as interações sociais? Que sistema de valores predomina? Como se dá a relação da comunidade com a escola?

A pesquisa apresenta aspectos empíricos de conversa informal com o coordenador da comunidade quilombola de Salinas do município de Campinas do Piauí; abordam também opiniões de alguns teóricos a respeito da comunidade. Portanto, a investigação é de caráter qualitativo, com enfoques interpretativos com base nas características apontadas nos dados obtidos, por exigir observações prolongadas e rigorosas do campo da pesquisa.

O recurso de coleta utilizado foi a entrevista, fundamentada em um roteiro estruturado elaborado pelas pesquisadoras e com reforço de um gravador de voz, objetivando a integridade dos depoimentos. Optamos por este método por proporcionar autonomia aos entrevistados ao serem expostos como sujeitos no estudo. Utilizou-se também de um documentário exibido pelo coordenador entrevistado, não estruturado com o grupo quilombola da própria comunidade enfatiza e confronta aspectos que pretende se observar. Utilizou a técnica da observação orientada, ou seja, a observação de dados foi centrada em pontos significativos da ação da pesquisa.

A demanda da comunidade quilombola de Salinas afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros das outras etnias que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, e o tratamento para com as pessoas negras. É necessário conhecer sua história e cultura, buscando especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparação, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação,

iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, como pessoa, cidadão ou profissional.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para compensar os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formação de políticas, no pós-abolição. Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e todo modo de discriminações.

É necessário sublinhar que tais políticas têm como objetivo garantir os direitos dos negros, bem como de todos os cidadãos brasileiros, de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas por profissionais qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenhar com qualificação sua profissão.

Assim sendo, os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vista a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. Dessa forma visam constituir programas de ações afirmativas, medidas estas que devem ser coerentes com o objetivo da escola, e que sejam compartilhados a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

## Comunidades quilombolas - processo histórico

Quilombo, tão incompreendido e tão vivenciado por milhões de brasileiros significa habitação ou acampamento na língua banto, da África Central e Centro-Occidental. No período do Império Ultramarino Português, a legislação definia quilombo como lugares onde se escondiam dois ou mais escravos fugitivos.

Os “mocambos”, “quilombos”, “comunidades negras rurais” e “terras de preto” são as nomenclaturas dadas a essa área de resistência. Tudo indica que a maioria das comunidades quilombola brasileiras formou-se após a Abolição da Escravidão (1888). Quando o decreto foi expedido, grande parte dos negros não tinha mais onde ficar, não havia trabalho e não havia perspectiva de integração à sociedade brasileira, muitas famílias dirigiram-se para áreas onde já existiam quilombos, migraram para os grotões, para as terras desabitadas ou para as margens das fazendas, outras comunidades são continuidades de quilombos formados nos períodos colonial e imperial.

Atualmente temos comunidades que desenvolveram práticas de resistência ao manter e reproduzir suas próprias maneiras de viver em um espaço determinado. O quilombo era um lugar de transição da condição de escravo para a de camponês livre.

A antropóloga da Universidade Federal de São Paulo explica que as comunidades remanescentes de quilombo são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. Ela define identidade étnica como um processo de autoidentificação bastante dinâmico, que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo. Em outra colocação ela define identidade étnica como a identidade étnica é a base para a forma de organização dos grupos sociais. Esta identidade é a soma de múltiplos fatores, que podem ser uma ancestralidade comum, formas de organização política e elementos linguísticos e religiosos compartilhados (PERUTTI, 2009).

Portanto, o termo quilombo consiste em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pelas experiências vividas e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo.

Nesse sentido, a Instrução Normativa nº 16, de 24 de março de 2004, traz:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2004)

O Brasil é um país caracterizado por profundas desigualdades sociais, onde a maioria da população não tem acesso a serviços essenciais que possam garantir sua sobrevivência. Infelizmente, esta maioria que sofre as consequências das mazelas sociais desse país é de descendência africana. Os negros são a maioria dos desempregados, analfabetos, os que menos tempo permanecem nas escolas e constituem a maioria das vítimas da violência policial. Esse quadro é decorrente do processo histórico brasileiro, pois os negros foram escravizados durante séculos e, logo após o fim da escravidão legal, foram colocados à margem do desenvolvimento econômico e social. O Brasil possui hoje 3524 comunidades quilombolas mapeadas pela Fundação Cultural Palmares, cerca de 50% estão no Nordeste.

Nas margens da exclusão no Brasil, os quilombolas ocupam o primeiro lugar. Uma população remanescente do passado escravista brasileiro, que ainda se ressentido do fato de vivenciar no dia a dia as consequências de um imenso prejuízo social. Livres desde o século XIX, mas sem condições de viver dignamente. Isoladas em terras da zona rural, comunidades quilombolas levam vida sem direito à água, comida, energia elétrica e saneamento básico. (BESSA, 2010)

O poeta Jorge de Lima desenhou o lado negativo desse processo da modernidade:

Dividamos o mundo em duas partes iguais: uma para portugueses, outra para espanhóis: vêm quinhentos mil escravos no bojo das naus: a metade morreu na viagem do oceano.

E segue:

Dividamos o mundo entre as pátrias.

Vêm quinhentos mil escravos no bojo das guerras:

A metade morreu nos campos de batalha.

Dividamos o mundo entre as máquinas:

Vêm quinhentos mil escravos no bojo das fábricas,  
A metade morreu na escuridão, sem ar. (LIMA, 1935, P. 25)

O sociólogo e diretor executivo do centro de estatísticas religiosas e investigações sociais – CERIS, Luís Alberto Gomes de Sousa, fez uma versão do poema de Jorge de Lima, até os dias atuais.

Dividamos o mundo globalizado entre o capital financeiro, com seus políticos servís, os economistas à frente e o FMI. Virão bem mais de quinhentos mil endividados e desempregados: Pelos ajustes eles serão jogados na exclusão sem futuro nem vez. (GOMES, 2000)

Um estudo coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome afirmou que:

A maioria de 57% dos negros faz parte da classe E (até R\$ 768,00 de renda familiar), é analfabeta (47% para os chefes de famílias), não tem esgotamento sanitário (45%) e a taxa de desnutrição chega a 15%. Os menores de cinco anos “constituem um grupo de altos risco (BRASIL, 2007).

O Ministério da Saúde fez uma demonstração do índice de desnutrição “aguda”, medidor da relação entre peso e altura, das crianças quilombolas. Os da classe E que formam a maioria atingem 2,6%. No Brasil, a “aguda” está em 1,6% (PNDS, 2008).

A preocupação com as comunidades rurais e quilombolas é algo que necessita de crescentes investimentos dados às dificuldades de acesso à informação e as impossibilidades de formação nas questões que lhes são pertinentes. O governo brasileiro defende a ideia de que a adoção de políticas públicas seja a melhor reparação a diversas situações de desigualdade e uma dessas ações afirmativas são os projetos sociais que vêm aparecendo como uma das políticas focalizadas.

Esses grupos submetidos a processos de exclusão desde os tempos coloniais, construíram territorialidade repletas de significações próprias. No caso das comunidades quilombolas a pergunta a se fazer não é por suas origens ou pelo que eles foram no passado, mas pelo que eles se tornaram no presente. (HALL, 2000, P.108)

Em um amplo conceito, políticas focalizadas visam, em sua gênese, possibilitar tratamento diferenciado favorável àqueles que, ape-

sar das políticas universais, se mantinham dentro de baixos indicadores sociais e com isso viabilizar a elevação do estado de Bem Estar Social. Nesse sentido, as políticas focalizadas podem se contrapor às assistencialistas e também contribuir para o questionamento das desigualdades sociais. Essas ações afirmativas destinadas à população negra e depois expandidas a outras minorias são iniciativas que podem ter caráter público ou privado que se destinam a corrigir uma situação de desigualdade historicamente comprovada, e em geral se apoiam na temporalidade e nos objetivos sociais, que se visam atingir.

[...] A consolidação da visão, de cunho racista, de que “o progresso só se daria com o “embranquecimento” suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais” (THEODORO, 2008, P.19).

De outro lado, “a discriminação não atua isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos, no processo de produção e reprodução da pobreza e de restrição de oportunidades para os negros em nosso país”. (JACCOUD, 2008, p.55).

O resgate histórico e o fortalecimento da autoestima que aparece com frequência nos objetivos de propostas dos projetos sociais elaborados pelas comunidades quilombolas, são uma forma de apoiar a apropriação, pelas comunidades, de sua própria riqueza e patrimônio simbólico e concreto que as empodera e permite a ampliação de suas vozes junto aos poderes locais.

### **Comunidade quilombola e a educação do campo - traços de uma identidade em construção**

O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, formulada com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal tendo em vista seu desenvolvimento pleno.

A educação do campo se tem desenvolvido em muitos lugares através de programas, práticas comunitárias e experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou se opor a estas iniciativas, pois elas têm

sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter consciência de que isso não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, pois esta é a única maneira concreta de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. Da mesma forma, é preciso incluir o debate da educação do campo no contexto geral da educação.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos existe um povo brasileiro que vive neste lugar desde as primeiras relações sociais; pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para se articularem, se organizarem e assumirem a condição de sujeitos na direção de seu destino.

Ele ficou profundamente abatido. Seu “eu” não governava seus pensamentos. Pensava muito e sem qualidade. Este é um grande problema. O acesso de pensamento é o grande carrasco da qualidade de vida do ser humano (CURY, 2002. P. 43).

Contudo, este nosso movimento preza pelo fim da visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. A população deve participar diretamente da construção do projeto educativo; aprender a pensar sobre a educação que realmente interessa como seres humanos, sujeitos de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeitos das transformações necessárias, em nosso país, como cidadãos do mundo.

Grupos pertencentes às comunidades quilombolas são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que inconformados, lutam para continuar sendo agricultores. Apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, lutam pela terra, reforma agrária, melhores condições de trabalho, identidade própria desta herança, pelo direito de continuar a ser indígena em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados e tantas outras resistências culturais e políticas.

São pequenos agricultores quilombolas, povos indígenas, pescadores camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais.

Um dos maiores desafios para as comunidades quilombolas é inserir na escola matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, organização coletiva, postura de transformar o mundo. Prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e de seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as questões de educação, da humanidade. A escola do campo terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não iniciam e terminam nela mesmas e que ajuda na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra. A educação do campo também se verifica na valorização dos educadores. Em vários lugares eles têm sido importantes colaboradores em especial nas escolas, têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a mesma maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumento em mim os cuidados com o meu desempenho (FREIRE, 2002, P. 96).

Educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, nos movimentos sociais, educando as crianças, jovens, os adultos, ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações. Por isso, defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação dos educadores do campo. Sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura e que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada a partir deste movimento por uma educação do campo. Cultivar esta identidade e lutar por ela é uma das tarefas que assumimos como participantes deste movimento.

O grande problema que se coloca ao educador de opção democrática é “como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 2002. P.105).

Conforme a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012, não paginado), em seu art. 9º, define que:

A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeito social, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto das sociedades, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Ajudar a construir escolas do campo é fundamental, bem como construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem incorporar os valores e as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”.

Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, racionalmente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2002. P. 109).

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez, são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito, transformarão aos poucos este direito também em dever que então se consolida em modo de vida e visão de mundo. A escola deve ser vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, e não como algo especial, para cuja obtenção tudo o mais deve ser abandonado.

Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características, marcadamente alheia à cultura do campo. Hoje cada nova escola

que se conquista em um assentamento ou acampamento, cada jovem ou adulto sem terra que se alfabetiza, cada curso de formação que se cria para formar os trabalhadores da terra e do movimento ajuda a construir a identidade do sujeito do campo. “A prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos da ideologia”. (FREIRE, 2002, P. 125).

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir da realidade concreta. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta a construção da identidade condição fundamental da formação cultural. A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribui de fato para o desenvolvimento do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inertes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (CF, 1988).

O primeiro desafio que se verifica é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isso ajuda na forma de expressão e implantação de tal proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

## **Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca da comunidade quilombola de Salinas município de Campinas do Piauí**

Os traços de identidade de uma comunidade, como processo de construção da sociedade atual, são marcados pela sua trajetória de luta. As tradições culturais na comunidade quilombola de Salinas estão estritamente estruturadas nos seus antepassados, que marcaram profundamente a história da civilização local.

Miranda (2000) explica que a ideologia relacionada à identidade de cultura vem modificando-se ao longo do processo civilização. Desde aquele sujeito do iluminismo entendido como tal unificado desde seu nascimento, dotado da capacidade de razão, consciência e ação, passando também pela ideia mais recente do indivíduo que se forma nas relações interpessoais. Com isso, pode-se dizer que a identidade do indivíduo é uma forma de expor sua origem, cultura, enfim, características que explica com clareza quem é a pessoa, sua história, etc.

Em relação às tradições Culturais da Comunidade Quilombola de Salinas do município de Campinas do Piauí, o coordenador da comunidade relatou o seguinte:

Os “trancos velhos”, antepassados que já se foram desta vida material, relatavam que cantavam e dançava o samba de cumbuca de volta para pegar o sol com a mão. As brincadeiras eram feitas pela madrugada e aconteciam até o sol nascer. O repertório vai passando dos pais para os filhos. O jeito de danças mantém a sua essência. Um jeito singular que pode ser confundido com rústico, bem diferente do samba das escolas, mas, ainda assim, pode ser sentido como pertencente às raízes deste (FERREIRA).

Ferreira reforça que não se sabe os nomes exatos porque esses registros se perderam, mas por aqui todo mundo é descendente de antigos escravos. Imaginamos que a tradição do samba de cumbuca veio das senzalas existentes nas fazendas.

Hoje, assim como no passado, os ensinamentos do samba vão passando dos gritos para os jovens e crianças. O grupo se forma em um processo dinâmico, mesmo sem estrutura ou recursos para oferecer maior interação com esta manifestação cultural.

Nesse sentido, conforme os relatos do coordenador da comunidade,

O grupo de tradições culturais samba de cumbuca de volta surgiu na vida da história da comunidade, quando seis mulheres negras escravizadas chegaram ao quilombo volta e ali começaram a expressar sua identidade cultural. Dizem os mais velhos da comunidade que essas mulheres negras, após um longo dia de trabalho, passavam a noite tocando samba de cumbuca: uma mistura de dança, canto e som tirado das mesmas cabeças que utilizavam para carregar água. (FERREIRA).

Essa expressão cultural tornou-se importante para construir a história desde povo, pois todos os habitantes da comunidade quilombola de Salinas são descendentes daquelas mulheres escravizadas. O samba de cumbuca de volta percorreu a história, até os dias de hoje, através da interação com a oralidade de uma continuidade de gerações, tornando-se um tesouro de valor inestimável para os seus descendentes atuais, que continuam a tradição de tocar, dançar e ensinar seus dias.

Sobre as tradições culturais da comunidade, o coordenador destaca:

O grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca tem como missão desenvolver e apoiar iniciativas com a intencionalidade de desencadear processos que oportunizem a comunidade condições para viver imortalizar e salvaguardar manifestações culturais e identidades dos povos negros de descendência africana no Brasil-Piauí, sob o fundamento de cultura como produção de história, de economia, como construção simbólica e direito a cidadania. O grupo tem desenvolvido várias ações que salvaguarda afro-brasileira, como participar de vários eventos regionais e estaduais como: A feira piauiense de produtor da Reforma Agrária e comunidades Quilombola, (FERAPI) conferências Estaduais e Nacionais de promoção da igualdade Racial, Festival Nacional de Folguedos dentre outras, atualmente o grupo teve seu projeto (Ponto de Cultura Cumbuca de Quilombo) aprovado pelo Ministro da Cultura e Fundação Cultural do Estado projeto este que tem como meta trabalhar cultura e educação em parceria com a escola da comunidade, e foi contemplado no prêmio de culturas populares da Secretaria Nacional da Diversidade. Em 2007 foi documentado pelo Ministério da Cultura no Inventário Nacional de Referências Culturais, sendo o primeiro do estado, daí foi produzido o documentário Cumbu-

ca do quilombo que conta a história da comunidade volta, assistido por todo o Brasil e sendo premiado na mostra afro olhar no festival de Atibaia em São Paulo e exibido em 21 cines tele do Brasil (FERREIRA).

Discutir e descrever o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano é oportuno e bastante interessante. A cultura é um processo permanente e homens e mulheres são vistos como seres dinâmicos, capazes de enriquecer continuamente. O dinamismo da sociedade é importante para alcançar os objetivos ao longo da vida. O sistema educativo tem o dever de assegurar o processo cultural e facilitar a sua continuidade. Assim na educação, a psicologia educacional é determinante para alcançar muitos objetivos como: equipar os profissionais da educação com técnicas modernizadas para facilitar a busca do resgate dos costumes de grupos e comunidades como a mencionada para ajudar a compreender melhor o papel da sociedade no processo educativo e entender os traços de identidade de um povo.

O registro típico da mutação do ensino e da cultura é retratado nas entrevistas realizadas ao povo *ladakhiano* quando em sua língua originária é inserida um modelo padrão da linguagem advinda de outra origem para facilitar o entendimento do processo de globalização das sociedades em rede. Tanto a música bem como a dança que se encontravam arraigadas nos costumes desapareceram com o surgimento do livre comércio e a mecanização da mão-de-obra. Surgiram também, em meio àquela cultura de efeitos nocivos, doenças abrangência de favelas e várias formas de violência, infectando o processo sociocultural.

Diante disso, se percebe que a educação traz, sim, desenvolvimento, ampliação do conhecimento, estímulo à criatividade e que, para o ser humano, implica a crescente apropriação pelo homem de sua posição no contexto de libertação e limitações de uma sociedade particular centralizada e autoritarista.

Paulo Freire (2005, p. 207) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “o que pretende a ação cultural dialogada, cujas características acabamos de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança, mas superar as contradições antagônicas de que resulta a liberação dos homens”. A proposta educacional de qualquer país deve ser pensada com e para o povo, a fim de que aconteça um crescimento econômico de forma estruturada e assim o desenvolvimento econômico global seja real.

O campesinato é um grupo social que, além das relações sociais em que está envolvido, tem um triunfo do território (FERNANDES; MOLINA, 2005).

De fato, isso é divergente da realidade vivida tanto no Brasil como na comunidade quilombola Salinas. Na verdade, as informações dificilmente chegam ao conhecimento de grupos sociais isolados, que cultivam sua identidade cultural originária, sendo o processo de educação o principal responsável para não deixar que isso aconteça, procurando adaptar cultura e educação, já que ambas se completam.

Em algumas entrevistas realizadas com Ferreira (coordenador dos grupos quilombolas da comunidade Salinas do município de Campinas do Piauí), ele mostra sua similaridade com o modo de vida nas aldeias *ladakhinos*, quando ele relata:

Nossa cultura foi perdida; nosso espaço invadido. As lembranças de uma vida “dura”, mas alegre emociona, quando traz à tona um exemplo de vida em coletividade embalada por muita música, dança, cantorias, rezas, crendices populares, ou seja, valores de suma importância tomados como forma de vida (FERREIRA).

Hoje se fala em resgate de cultura, é bom lembrar o passado, buscando um pouco do que se viveu, porém muita coisa se perde, nunca é do mesmo jeito, deixam coisas de valores, “morrem” as lembranças, as amizades, as forças a alegria de viver.

Não só Ferreira, bem como muitos membros do grupo Samba de Cumbuca, que estavam presentes na entrevista realizada demonstraram a mesma preocupação, pois o trabalho é dado de forma individual, a competitividade entre povos é clara e assustadora, cada um busca o melhor para si, desconsiderado a coletividade.

Preza a Constituição Federal promulgada em 1988 na era de Sarney que nós, seres humanos, somos dotados de direitos e deveres, conforme os relatos dos artigos a seguir:

Art. 5º: Todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Dando a homens e mulheres oportunidades para competitividade ao mercado de trabalho; [...]

Art. 215º: O estado garantirá a todos pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura na-

cional, e apoiará e incentivará e valorização e difusão das manifestações culturais. (BRASIL, 1998)

Observa-se que falta muito para se concretizar de fato essa integração, sem que haja “educação” e “cultura” para enfrentar os obstáculos e buscar melhorias. Alguns sofrem com a falta de acesso à informação e qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo estes induzidos a biografar suas histórias e viver o presente que lhes é oferecido, deixando morrer aos poucos as formas de vivências em comunidades rurais ou interioranas e menosprezando seu espaço, sua história, seu passado. A cultura deve ser pensada como um conjunto de tradições repassadas aos seus descendentes para que haja uma integração coletiva e familiar de traços de identidades de um grupo ou comunidade remanescentes de ancestrais que valorizam suas manifestações.

### **Considerações finais**

A sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente religiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. O conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira tiveram significativa importância na construção histórica e cultural brasileira.

Ficou evidente nas análises realizadas que a comunidade quilombola de Salinas do município de Campinas do Piauí deseja que a cultura se torne elemento de reconstrução de identidade. Pois reconstruir a identidade nessas circunstâncias significa reconstruir a autoestima e autoimagem positiva, que são condições para proporcionar formas de organização que constituem a base de sustentação de programas de inclusão, capacitação e geração de renda em projetos autossustentáveis.

Constatou-se que é necessário eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos, por meios de questionamentos e análises críticas. Além disso, devem-se articular junto aos professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, incidir informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; estimular o diálogo, via fundamental para entendimento entre

diferentes com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

Observou-se, na comunidade em análise, a falta de condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças da oralidade da arte como a dança, marcas da cultura de raiz africana. Diante disso, deve-se ter relativo cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais aos elos culturais e históricos, às alianças sociais, efetivando essa participação aos grupos do movimento negro, bem como da comunidade inserida na escola, sob a coordenação dos profissionais, na elaboração de projetos-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial.

Contudo, o povoado de Salinas do município de campinas do Piauí, como comunidade quilombola, apresenta uma cultura com sentido mais amplo, quando abrange a totalidade do modo de vida de um povo. A cultura de um povo não inclui só artes e técnicas, mas também crenças, costumes, invenções, modo de preparar os alimentos, de se vestir, enfim, todos os valores espirituais e materiais que estão presentes na vida dessas pessoas. Todos esses conhecimentos são acumulados e transmitidos de geração a geração, por meio da linguagem. Assim a geração mais velha transmite à mais nova inúmeras informações e experiências coletivas acumuladas.

Diante disso, percebe-se que embora a Comunidade Quilombola Salinas tenha uma cultura forte, pautada na conservação das tradições de geração para geração, é perceptível a necessidade de trabalhar o processo interativo coletivo e familiar na comunidade, bem como o reconhecimento de que a cultura da comunidade e a cultura da escola devem dialogar, para que aconteça uma educação de pertencimento, valorização da cultura e um desempenho na aprendizagem que expresse as diferenças como força coletiva de quilombolas.

## Referências

BESSA Silvia, Reportagem: Quilombola - **Os direitos negados de um povo / Diário de Pernambuco / Brasil 2010.**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 05 nov. 2018. .

BRASIL. Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 28 jan. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. **Instrução Normativa N.º 16**, DE 24 de março de 2004. Regula o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/institucional/legislacao--/atos-internos/instrucoes/file/169-instrucao-normativa-n-16-24032004>. Acesso em 08/01/2018 às 19:00.

CURY, Augusto. **Nunca Desista de seus Sonhos**, Rio de Janeiro, 2002.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Editora paz e terra. Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, N. L. Currículo, corpo e identidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2., 2000, Blumenau. **Anais** [...] Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133. Fundação Ford: [www.fordfound.org](http://www.fordfound.org); Acesso em 08/01/2018 às 19:00.

JACCOLD, Luciana. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, Editora do IPEA, 2008. P. 55.

LIMA, JORGE. **A divisão de cristo**. In: Mendes, Murilo; LIMA, jorge de. Tempo e eternidade. Porto Alegre: Livraria do globo, 1935, p,41.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2007.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombolas em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai/ago. 2000. p. 369 - 383. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018

PERUTTI, Daniela Carolina. Os Quilombolas e o Placar das Titulações. **Fórum** (periódico) V. 80. São Paulo, 2009.

PNDS – **PESQUISA NACIONAL DE DEMOGRAFIA E SAÚDE DA CRIANÇA E DA MULHER**. Banco de dados. 2008. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/banco\\_dados.php](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/banco_dados.php). Acesso em: 03 ago. 2018.

THEODORO, Mario. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, Editora do IPEA, 2008. p. 19.

Recebido: Setembro/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE**

Joana Elisa Röwer<sup>1</sup>  
Annie Ribeiro Madeira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As reflexões aqui marcadas surgem a partir das experiências vividas nos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Sociologia, realizados em escolas de ensino secundário de tempo integral em municípios do Maciço do Baturité, cujos projetos pedagógicos contemplam o currículo integrado. O artigo tem como objetivo analisar a efetivação da componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo da escola, a partir das percepções dos professores. O embasamento teórico retoma a discussão sobre o entendimento do conceito de currículo através de autores como Silva (2010), Macedo (2007) e Moreira et al. (2012), que consideram o currículo como construção histórica e defendem o modelo de educação pautada nos preceitos democráticos. A pesquisa de caráter qualitativo teve como instrumento de coleta de dados questionários aplicados aos professores da escola. Os resultados apontam que um currículo guiado pela democracia e liberdade não só emancipa a pessoa, mas também traz as melhores formas para a aprendizagem. O NTPPS na sua atuação com as novas práticas escolares, de formação integral, tem essa intencionalidade. De certa forma, as disputas políticas marcadas nesse campo, muitas vezes, condicionam a aplicação de um currículo construído de forma centralizada, mas que possibilita considerações/transformações a partir da instituição escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Escola Secundária. NTPPS.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora Adjunta do Instituto de Humanidades. Coordenadora do Estágio Supervisionado em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Email: joanarower@unilab.edu.br

2 Socióloga pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. E-mail: annierosa1988@hotmail.com

## **NTPPS in the curriculum of integral time average education:**

an analysis from the perception of the teachers of a school in the municipality of Redenção/CE

### **ABSTRACT**

The reflections we have here emerge from the experiences of the supervised stages of the degree course in Sociology, held in full-time secondary schools in the municipalities of the Baturité Massif, whose pedagogical project contemplates the integrated curriculum. The article aims to analyze the effectiveness of the Core Work, Research and Social Practices (NTPPS) curricular component in the school curriculum based on the teachers' perceptions. The theoretical background retakes the discussion about the understanding of the concept of curriculum through authors like Silva (2010); Macedo (2007); and Moreira et al. (2012), in the understanding of the curriculum as historical construction and in the perspective of defending the model of education based on democratic precepts. The research of qualitative character had as instrument of data collection questionnaires, applied to the teachers of the school. The results indicate that a curriculum cataloged in democracy and freedom not only emancipates the person, but also, it brings the best forms for learning, especially NTPPS in its action with the new practices in schools. In a way, the political disputes marked in this field often condition the application of a curriculum based on the cultures of the communities in which the school institution is inserted.

**Keywords:** Curriculum. High School. NTPPS.

## **NTPPS en el currículo de la enseñanza medio de tiempo integral:**

un análisis a partir de la percepción de los profesores de una escuela del municipio de Redención / CE

### **RESUMEN**

Las reflexiones aquí marcadas surgen a partir de las experiencias vividas en las etapas supervisadas del curso de Licenciatura en Sociología, realizadas en escuelas de enseñanza media de tiempo completo en municipios del Macizo del Baturité, cuyos proyectos pedagógicos contemplan el currículo integrado. El artículo tiene como objetivo analizar la efectividad del componente curricular Núcleo de Trabajo,

Investigación y Prácticas Sociales (NTPPS) en el currículo de la escuela a partir de las percepciones de los profesores. La base teórica retoma la discusión sobre el entendimiento del concepto de currículo a través de autores como Silva (2010); Macedo (2007); y, Moreira et al. (2012), en la comprensión del currículo como construcción histórica y en la perspectiva de la defensa del modelo de la educación pautada en los preceptos democráticos. La investigación de carácter cualitativo tuvo como instrumento de recolección de datos cuestionarios, aplicados a los profesores de la escuela. Los resultados apuntan que un currículo pautado en la democracia y la libertad no sólo emancipa a la persona, sino que también trae las mejores formas para el aprendizaje. El NTPPS en su actuación con las nuevas prácticas escolares, de formación integral, tiene esa intencionalidad. En cierta forma, las disputas políticas marcadas en este campo, muchas veces condicionan la aplicación de un currículo construido de forma centralizada, pero que posibilita consideraciones / transformaciones a partir de la institución escolar.

**Palabras clave:** Currículo. Escuela Secundaria. NTPPS.

## **Introdução**

Nos últimos tempos, têm ficado cada vez mais visíveis e exacerbadas as lutas por interesses políticos dentro do campo do currículo. Essas lutas têm trazido uma série de tensões em relação aos currículos educacionais e as escolas, que precisam constantemente se adequar às novas orientações curriculares. Percebe-se que todas as perspectivas pela qualidade da educação passam pela mudança dos currículos. A análise de uma componente curricular específica, discutida ao longo deste trabalho, orienta a percepção do funcionamento da dinâmica educacional da escola de ensino médio de tempo integral. Este trabalho surgiu de um diálogo com um professor de uma escola de tempo integral, que recebe estagiários do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/CE).

Interessa examinar as percepções dos professores da mesma escola sobre a componente curricular denominada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Para assumir a vaga como docente na NTPPS, há necessidade de um curso de formação que auxilia na orientação dos professores sobre as suas atuações com jovens-adoles-

centes na escola. O artigo traz uma reflexão sobre currículo e uma análise dessa componente. Este artigo pretende contribuir ao demonstrar a importância que um currículo tem para a escola e para a comunidade na qual está inserida. Ademais, contribui com o próprio estágio supervisionado em Sociologia ao colaborar com a compreensão da relação entre afetividade e aprendizagem, além da criação de vínculo entre professores e alunos nesse espaço educativo.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo. Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica decorre da consulta de materiais já elaborados sobre o assunto em estudo, através de livros e artigos científicos escolhidos para colaborar na elaboração de respostas às questões de pesquisa. Dada a natureza desta pesquisa, optou-se por trabalhar com a abordagem qualitativa que utiliza “[...] os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Ao longo da realização deste trabalho, para a coleta de dados, foi aplicada a técnica de pesquisa de questionários com questões abertas. Marconi e Lakatos (2010, p. 187) acrescentam que esse tipo de técnica “[...] possibilita investigações mais profundas e precisas”. Os professores convidados a participar da pesquisa (5 professores) foram aqueles que ministram ou já ministraram a NTPPS na escola campo. O período de realização das entrevistas decorreu do segundo semestre de 2018 ao primeiro semestre de 2019.

O trabalho está dividido em cinco seções, contando com a introdução e considerações finais. A introdução traça o contexto do trabalho, objetivos, justificativa e metodologia; na seção um (1), discutem-se os efeitos do currículo e as mudanças que ele pode trazer para a escola; na parte dois (2), realiza-se uma descrição da componente curricular NTPPS; e, na parte três (3), apresenta-se uma análise da percepção dos professores sobre a disciplina em questão.

## **Currículo como instrumento de libertação e aprendizagem**

Compreendendo o currículo como uma bússola que orienta o funcionamento das escolas, Corazza (2001) afirma que o currículo sempre fixa olhares para as crianças e jovens que estão integrados nas instituições de ensino. Esses olhares se referem às orientações que a própria instituição demanda dos atores escolares a colocarem em prática. Nesse

âmbito, as relações de poder-saber, de acordo com a autora citada, são aplicadas nas elaborações das políticas educacionais curriculares, que favorecem certas identidades e apresentações culturais.

É nesse sentido que Silva (2010, p. 17) enfatiza que a teoria crítica do currículo se contrapõe às teorias tradicionais, pois a “[...] ênfase dos conceitos simplesmente pedagógico de ensino e aprendizagem para os conceitos da ideologia e poder, nos levaria a fazer a leitura sobre a educação de uma outra perspectiva”. Assim, entende-se a educação e a escola como campo de análise para compreender o currículo do ensino médio de tempo integral em uma perspectiva pós-crítica e crítica da educação. Tal perspectiva crítica tem a compreensão do conhecimento de forma inter-relacional na centralidade da sua teoria e questiona os motivos de seleção dos saberes na composição curricular. Sobre isso, Rocha et al. (2012, p. 24) afirmam que:

Penso na ligação da natureza do conhecimento com as implicações para a educação, conseqüentemente para o currículo e, por sua vez, para os ensinamentos nas escolas que sistematicamente, buscam princípios e alternativas para o desenvolvimento do processo educativo.

Na visão de Silva (2010), o currículo, por ser um conceito muito amplo, tem a sua definição relacionada às concepções teóricas e ao contexto histórico. Consideram-se as duas teorias, a teoria crítica e a pós-crítica, pois, segundo Silva (2010), não se pode mais ficar preso olhando para o conceito que a teoria tradicional fornece sobre o currículo. O que se pode considerar é que o conceito de currículo vai muito além dos habituais. Em relação às teorias críticas e pós-críticas do currículo, Pacheco e Souza (2016, p. 72) afirmam que:

Tanto a teoria crítica como a teoria pós-crítica, e reforçando a ideia de Foucault (2010), são modos de reafirmar uma atitude crítica perante realidades políticas que são cada vez mais dominantes, principalmente, quando se fala da tirania dos números (TAUBMAN, 2009) e das políticas de crise (SLATER, 2015), promovidas pela globalização e nos seus processos de homogeneização educacional (MOREIRA; PACHECO, 2006), ligando o currículo a resultados estandardizados dos alunos, com um efetivo controle do que é ensinado (PINAR, 2007).

Conforme Moreira et al. (2012), não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo. Macedo (2007) acrescenta que o currículo, para além de não ter um conceito único, também admite várias possibilidades de uso, mas essas possibilidades devem ser buscadas a partir de uma perspectiva educacional, levando em consideração a sua atuação dentro da escola. O currículo, como se sabe, envolve relações de poder, pois não se pode falar do mesmo sem se referir às lutas de sua constituição e seus campos de atuação. Assim, sendo a escola o foco deste estudo, analisam-se as relações de poder estabelecidas dentro da própria instituição, as quais auxiliam na compreensão dos efeitos do currículo nas pessoas que pertencem à escola.

Pode-se também compreender o currículo como uma forma de emancipação dos estudantes do ensino médio. Em sua maioria, os estudantes oriundos do ensino fundamental ainda apresentam muitas dificuldades não só em termos de socialização com a instituição escolar, mas, também, com a questão da baixa autoestima. A baixa autoestima dos estudantes em relação à aprendizagem pode ser justificada pelo fato de que a escola pesquisada tem um IDEB do ano de 2017 de 3,4. Outras escolas do mesmo município encontram-se com um IDEB de 3,1 e 3,3, com destaque para uma escola pública de caráter profissionalizante com IDEB de 6,0. Essa diferença entre escolas de ensino médio de tempo integral e profissionalizante influencia na compreensão do jovem como estudante e na perspectiva de futuro.

Para Freire (2011c), seria fundamental pensar no diálogo como forma de libertar os que ainda estão enclausurados em qualquer opressão. Em complemento, segundo Moreira et al. (2012, p. 22), “o currículo deve integrar um projeto emancipatório para a construção de intersubjetividade livre para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação”. Evidentemente, a comunicação passa a ser um instrumento que, na maioria das vezes, é utilizado para legitimar a dominação.

O propósito de educação emancipadora e produtora de consciências críticas não oferece espaço para situações estáticas, determinadas, mas sim, para que seus atores desempenhem papéis questionadores, desafiadores da realidade, assim como defendido por Paulo Freire, pois a mesma é essencial no processo de formação da autonomia dos educandos. Contudo, a realização de uma prática educativa crítica se dá pela criticidade do educador, em um processo de interação contínua

entre sujeitos, porque, ao mesmo tempo em que ensinamos, estamos aprendendo, e vice-versa. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011a, p. 22).

O trabalho do professor pode ser configurado como uma relação dialógica entre o ensino e a pesquisa, em que o primeiro significaria a busca do conhecimento e o segundo a possibilidade de sua constatação. Nesse sentido, objetiva-se ultrapassar a “curiosidade ingênua”, caracterizada pelo senso comum, e chegar no “pensar certo”, isto é, “algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”, como diz Freire (2011a, p. 37).

A fim de tornar-se educador progressista e realizar uma prática educativo-crítica, não é possível somente ser “professor” em sala de aula seguindo uma metodologia e um discurso pedagógico, preocupado apenas com o repasse dos conteúdos. A educação progressista de Paulo Freire, que visa desenvolver a criticidade dos educandos, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica e levar autonomia, necessita de sujeitos educadores que reconheçam que educar é muito mais do que treinar destrezas, do que transferir conhecimentos, pois, na verdade, como escreve Freire, “a educação é um ato de amor” (FREIRE, 2011b, p. 104).

A educação necessita de sujeitos educadores, que reconheçam que educar é criar as possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, que envolve não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação ética dos educandos, e que essas ações são inseparáveis. Necessita de sujeitos educadores que se percebam e percebam os educandos como sujeitos do processo histórico e, dessa forma, do processo educativo (FREIRE, 2011a). Necessita de sujeitos educadores que, estando no mundo e sabendo-se nele, se comprometam com sua ação e reflexão em favor da solidariedade para com o mundo e com os homens, numa busca incessante pela humanização (FREIRE, 2011b), pois educar é formar para a vida.

O professor do século XXI, não tem mais espaço para professores donos de um saber, mas só aqueles que tenham a humildade de ser também eles aprendizes e a única diferença que os separa de seus alunos é que eles professores são profissionais do ensino e por isso comprometidos com o aprender e o ensinar.

Na escola de hoje, o foco muda de direção e o aluno passa a ser considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011, não paginado).

Quando se pensa nos professores como centros de saberes, coloca-se toda a roupagem da didática tradicional em ação. Essa concepção não se alinha aos objetivos de autonomia e emancipação da educação, que atravessam a construção das políticas curriculares e consideram um currículo pautado na democracia. Uma escola democrática e emancipadora não somente organiza formas de integração dentro do espaço escolar, nesse caso, tomando o jovem-adolescente como foco do desenvolvimento traçado, mas também constrói um currículo de forma democrática, pensando saberes e práticas culturais dos contextos específicos.

Nota-se que, ao tratar de um currículo que tem centralidade nos professores e com práticas autoritárias, este se refere a um currículo que não está pautado na democracia e que, por isso, produz silenciamentos. Porém, a concepção que se tem de educação está debruçada em uma mudança apoiada na liberdade de Freire (2011b), que não se trata somente da liberdade de escolha, mas da liberdade de dizer a palavra, de autonomia, de colocar em valorização todos os conhecimentos, sejam eles culturais ou científicos, os quais foram adquiridos na escola ou fora dos seus muros.

A educação assim concebida, ao priorizar a relação educador-educando como critério essencial para a autonomia dos educandos, só é possível através de uma prática educativo-crítica assumida pelos educadores. A educação construída com os educandos e não para eles é o que caracteriza a Pedagogia do Oprimido, que objetiva restabelecer a humanidade e a vocação de *ser mais*. É uma educação que leva ao reconhecimento verdadeiro da realidade e onde a inserção crítica e a ação acontecem simultaneamente, resultando na transformação da realidade, o que constitui a práxis, “que é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011c, p. 38). Dessa forma, compreende-se a escola como centro de partilha dos saberes entre as pessoas que nela estão inseridas.

Entende-se que currículo e didática estão entrelaçados e que se tornam transformações inócuas nas disciplinas ou nos objetivos curriculares dos processos didáticos. Freire (2011b) afirma que, quando a teoria muda, automaticamente, a prática tem que mudar também. Isto é, se a escola mudar de currículo, é necessário que a mesma adote uma nova didática pedagógica que, pela qual, os estudantes vão se sentir incluí-

dos. Na mesma linha de pensamento, Beane (2003, p. 92) afirma que os propósitos que estão relacionados “com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia a dia das escolas, e com o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real”, traz uma dinâmica que permite a eficácia da aprendizagem.

Kleiman e Moraes (1999, p. 27) argumentam que “a convicção de que experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada<sup>3</sup>”, mostra claramente que é preciso levar em consideração todo o conhecimento do aluno e pensar nas suas bases culturais.

Refletir sobre a escola a partir de um currículo baseado na democracia e liberdade implica criar condições de possibilidade de transformações sociais pelas juventudes escolarizadas. “Se o currículo é permanentemente escrito, ele tem um caráter relacional e construcionista, onde as experiências ali inscritas são ações implicadas dos sujeitos inseridos nas suas redes de relações e aprendizados” (CHADES, 2013, p. 83). Nesse caso, essas relações são estabelecidas dentro da escola entre professores e alunos e entre o aluno além da escola, e servem como forma de conscientização para os jovens estudantes e para os professores.

Segundo considerações de Kleiman e Moraes (1999, p. 27), “tal processo instrucional também deverá encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada”. Partindo dessa perspectiva, compreende-se que deve existir uma inclusão independentemente do lugar onde os adolescentes se encontram, levando em conta a diversidade que sempre faz parte da construção de qualquer instituição escolar.

Contudo, teóricos da educação, como Apple (2001, 2006), Gentili (1996), Cruz (2003), Pacheco e Sousa (2016), entre outros, apontam que as instituições escolares dão mais ênfase à formação dos jovens através dos modelos de currículo que as grandes organizações mundiais (BM<sup>4</sup> e FMI<sup>5</sup>) colocam a partir de reestruturações na educação dos países

---

3 No sentido figurado desse adjetivo, ele pode ser utilizado para qualificar alguém (ou algo) que tem diferentes atributos, personalidades e características, isto é, aquela que possui variados e peculiares aspectos.

4 Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

5 Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial.

em desenvolvimento. Há, nesse sentido, hibridações dos projetos educacionais nacionais com as perspectivas da produtividade no mundo do trabalho, da flexibilização, da formação e da centralidade do capital humano, como discutem Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Brasil. Nesse processo, a cultura popular acabou sendo afastada dos currículos do ensino médio e há um distanciamento entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana.

Portanto, faz-se necessário reconhecer que a contribuição das organizações internacionais citadas tem relevância para os países em desenvolvimento. Contudo, é importante pensar nas exigências que as mesmas colocam para os países beneficiados por essa “ajuda”. Essas exigências podem ir de encontro às culturas das comunidades, pois há uma padronização dos sistemas educativos.

Com isso, as instituições escolares passam a organizar o sistema educativo por meio de uma perspectiva ocidental, generalizante e capitalista, elaborando um currículo mais voltado para a formação dos jovens no mercado de trabalho do que para a formação destes como cidadão. Beane (2003) argumenta que as instituições escolares não devem preparar os estudantes para integrarem exclusivamente o mercado de trabalho ou os cursos de ensino superior, mas antes se preocuparem com a integração destes nas sociedades.

Sem perder de vista a importância que os dois objetivos principais expostos nas legislações educacionais têm para o mundo contemporâneo, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015) que direciona a formação para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos (ensino superior), deve-se levar em consideração a cultura e a política do Estado na elaboração do currículo que vai corresponder às demandas das comunidades.

Contudo, a construção democrática de currículos e de currículos democratizantes encontram limites pelas influências das grandes organizações internacionais, as quais, através das políticas educacionais globalizantes modelam currículos. No entanto, percebe-se que, a partir do momento em que o currículo é pautado na democracia, dando aos jovens estudantes a liberdade de transformar o seu cotidiano nas escolas conforme a vida que eles e elas pensam, fazendo com que se sintam inseridos no plano curricular da instituição na qual eles e elas fazem parte, isso aumentará o nível de desenvolvimento da aprendizagem.

Com efeito, quando as disputas políticas e as exigências das organizações, sejam elas nacionais ou internacionais, forem deixadas de lado, Ponce (2018, p. 786) acrescenta que:

As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

Atualmente, o campo do currículo virou interesse do mundo capitalista (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018) para corresponder às suas expectativas. Os Estados com poucos recursos para educação dependem muito da ajuda dos detentores dos capitais<sup>6</sup> e são condicionados a cumprirem as exigências que eles propõem. As persistidas disputas dentro do campo curricular são do interesse dos capitalistas na maioria das vezes. Isso tem sido a causa do enclausuramento no desenvolvimento do sistema do ensino médio, no qual os currículos estão sempre condicionados.

Na base desse entendimento, jovens, sobretudo de contextos periféricos, se afastam ou não atribuem sentidos às instituições escolares de ensino médio, porque não se sentem como parte integrante da instituição. Brito (2018) acrescenta que a mercantilização da educação tem trazido grandes dificuldades para os currículos da educação básica e contribuído significativamente para o distanciamento daqueles que não se sentem como integrantes da instituição.

Pensar o currículo educacional a partir da perspectiva endógena colocaria diretamente a sua compreensão como um instrumento que ocasiona a possibilidade para a transformação da sociedade. Muitas vezes, os interesses meramente políticos acabam sempre condicionando a estruturação dos currículos, de modo a atender às suas demandas como referido acima.

Em algumas regiões do Brasil, essa é uma luta que se entretete com outras lutas sociais, colocando o currículo no centro das grandes transformações que nosso país vive, via movimentos que partem das necessi-

---

<sup>6</sup> As empresas de grandes portes com recursos elevados e as organizações internacionais que apoiam os Estados na educação demandam destes a colocação do currículo em favor das suas necessidades.

dades, dos direitos e demandas profundas vindas da forma como a nossa sociedade se organizou culturalmente. Recentemente, na Região Sul da Bahia, um carro do Instituto Federal de Educação, a serviço do Curso de Licenciatura Indígena, foi incendiado por prepostos de fazendeiros que não aceitam as conquistas que os povos indígenas dessa região realizam em termos de formação implicada às suas lutas históricas, numa batalha sangrenta, mas silenciada pela grande mídia, implicando a perda de vidas indígenas que enfrentam a expansão dos grandes empreendimentos que, em nome de um certo desenvolvimento econômico, tudo predam. Está claro para os fazendeiros da região, que aquela formação e seus *atos de currículo* forjam uma transformação social que o ameaçam nos seus seculares projetos expansionistas, em geral predadores de culturas e nichos ecológicos (MACEDO, 2013, p. 430).

Entende-se que o currículo não pode fugir da história e da cultura de qualquer comunidade, pois é fundamental não encontrar uma fragmentação entre instituição escolar e comunidade. É preciso estabelecer um vínculo entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Porém, Apple (2006) observa que a escola deve ser um meio para a distribuição cultural, mas não deve se encarregar somente de promover a cultura, e sim de defender os valores que nela estão.

No que se refere à elaboração de currículo a partir de um processo histórico, este deve se configurar como empoderamento político. Macedo (2007) observa que as considerações das formas culturais das comunidades são modos de inclusão destas no currículo da escola. Macedo (2007) ainda acrescenta que o campo do currículo não pode deixar de incluir as práticas culturais, não só por via das análises históricas, mas também das políticas.

Na mesma linha de pensamento, Freire (2015) aponta que não se pode desenvolver um sistema educacional sem levar em consideração as culturas das comunidades nas quais as instituições estão inseridas. Na perspectiva do autor, essa comunidade só passa a valorizar a instituição escolar porque se sente representada culturalmente. Quando isso não acontece, logo se percebe que o currículo daquela escola não está revestido de toda a roupagem cultural da comunidade.

No que concerne à consideração da cultura como elemento importante dentro do currículo, faz-se necessário ressaltar, como alerta

Freire (2011c), que o verdadeiro ato de liberdade consiste em considerar alguém a partir da sua cultura. Isso facilita de tal maneira os integrantes para uma compreensão maior, pois associa as suas experiências cotidianas e culturais com a escola. A integração histórico-cultural ajuda muito no desenvolvimento da pessoa no processo de aprendizagem.

## **O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS)**

Conforme informações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)<sup>7</sup>, a disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) ingressou no ano de 2012 em 12 escolas pilotos, objetivando uma reorganização curricular do ensino médio na perspectiva do desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo. O foco é o trabalho transdisciplinar por meio de temáticas transversais e a construção de competências socioemocionais e cognitivas. As principais atividades são a produção de material didático, formação de professores e o monitoramento das escolas.

A disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) contribui para o aprimoramento das dimensões da cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, favorecendo a componente curricular como integradora e indutora de novas práticas. O NTPPS tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2015), que tratam do trabalho e da pesquisa como princípio educativo para a etapa da formação escolar, conforme preconiza o texto:

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente (Art. 5).

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (Art. 13)

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Art. 4).

---

<sup>7</sup> NTPPS tem como objetivo promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. A proposta está embasada na metodologia do CDD e na proposta "Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado", da UNESCO dados quantitativos de resultados a nível Enem e SPAECE. O Instituto Aliança faz a articulação entre setor empresarial com a educação. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html)

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. 4). (BRASIL, 2015, não paginado).

Nesse sentido, a pesquisa no NTPPS é entendida como processo de reconstrução do conhecimento disponível, do desenvolvimento do questionamento reconstrutivo e da atitude política do sujeito histórico que questiona e problematiza alternativas. A pesquisa como processo educativo deve ser compreendida como atitude cotidiana, o que justifica a construção de uma disciplina curricular que alia trabalho, pesquisa e práticas sociais. Além disso, o Ensino Médio tem a obrigatoriedade de “adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes” (Art. 12), além de construir tempos de aprendizagens autônomas.

A NTPPS também está aliada à articulação entre a base comum nacional e a parte diversificada, previstas também nas DCN (2013), que tem entre seus objetivos:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena; [...] III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina; IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade (DCN, 2013, p. 33).

Dessa forma, os desafios postos à disciplina NTPPS se referem “a qualificar as inúmeras informações que as equipes de estudantes trazem, advindas de diversas fontes, buscando transformá-las em conhecimento funcional para seus projetos de pesquisa” (INSTITUTO ALIANÇA, 2013, não paginado)<sup>8</sup>.

Em 2015, 66 escolas anunciaram a disposição em participar do programa. Dados do Instituto Aliança resultaram na observação de que a introdução do NTPPS, tendo eventualmente como contrapartida a re-

8 INSTITUTO ALIANÇA, SEDUC. Como acontece a pesquisa do NTPPS. 2013. 1 dispositivo, color.

dução da carga didática das demais disciplinas, não produziu efeitos adversos sobre o desempenho dos alunos no Spaece. Quanto aos alunos com problemas de fluxo, houve inclusive uma melhora estatisticamente significativa sobre as notas de português e matemática.

O desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas a que a NTPPS objetiva se referem à: (1) autogestão; (2) engajamento com os outros; (3) amabilidade; (4) resiliência emocional; e (5) abertura ao novo.

## **A percepção dos professores sobre o NTPPS**

Para além de entender como o NTPPS funciona em sua estruturação e regulamentação, é necessário compreender como esse componente curricular se efetiva na prática cotidiana dos professores. Nesse sentido, serão demonstradas abaixo as percepções dos cinco professores que participaram desta pesquisa e que já atuaram no NTPPS desde 2015, na escola campo desta pesquisa.

Ao serem questionados sobre como o NTPPS é desenvolvido na escola, foram obtidas as seguintes respostas:

Nas salas de 1º, 2º, 3º ano, com todos os alunos, cada. Estudantes em grupo com a ajuda de um professor orientador irá escolher um tema relevante e desenvolver um trabalho de pesquisa e apresentar (Prof. A).

Durante todo o ano são desenvolvidas oficinas nos quais o aluno organizará um projeto e apresentará. (Prof. B).

O NTPPS atua com o desenvolvimento das competências socioemocionais, proposta de protagonismo estudantil, impacto positivo para o aluno e para o currículo escolar. (Prof. C).

Ele é desenvolvido nas turmas de 1º, 2º, 3º em 4 horas aulas, sendo utilizada a metodologia do projeto em que no final do ano há uma culminância com apresentações do professor onde todos os professores participam acompanhando os projetos (Prof. D).

O NTPPS traz a ideia do desenvolvimento integral do estudante, apoiado na teoria das competências ou habilidades socioemocionais, as quais são considerados fundamentais na formação dos jovens na atualidade (Prof. E).

Pelas análises das entrevistas, percebe-se que os professores apresentam uma definição do NTPPS que condiz com a proposta da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), ressaltando o desenvolvimento das competências socioemocionais e a presença do professor orientador no desenvolvimento do trabalho. O Professor E destacou que o NTPPS vai ao encontro da perspectiva do desenvolvimento integral do estudante. A questão do trabalho em grupo e da construção coletiva também foram pontuadas, coadunando-se com a ideia de novas metodologias de ensino para a juventude na atualidade.

Interrogando-lhes sobre como é a implicação dos estudantes e dos professores nessa componente curricular, as respostas dos professores ressaltam que:

Para muitos alunos existe a não participação. Para os Professores é bem aceito uma vez que cada professor compreende a importância do projeto. (Prof. B).

O mesmo traz... priorizam o desenvolvimento integral dos estudantes no aspecto cognitivo da aprendizagem dos estudantes. E como profissionais entendemos a importância das novas práticas para o desenvolvimento destas habilidades. (Prof. C).

Demonstram bastante interesse e quanto aos professores tomam também a responsabilidades de participar, ajudar o projeto não é do professor de núcleo e sim de todos. (Prof. D).

O componente curricular foi acolhido pelos alunos e professores, direção e núcleo gestor por perceber a importância de novas práticas que têm como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais e outras habilidades. (Prof. E).

Analisando o entendimento dos educadores, nota-se que eles respondem transmitindo o seu envolvimento e do núcleo gestor. Somente um professor não respondeu a essa questão. Os professores tomam aquela responsabilidade de participar e dar apoio ao progresso da disciplina e do aprendizado deles, na medida em que, em alguns casos, existe a fraca participação dos alunos. É nessa perspectiva das falas dos professores que Rocha et al. (2012, p. 24) acrescentam que “estes princípios buscam alternativas para o desenvolvimento do processo educativo”.

Quando foram questionados se tiveram alguma orientação para a construção ou para assumir o NTPPS, os professores deram as seguintes respostas:

Sim, participamos de formações com este objetivo. (Prof. A).

Sim, o professor constantemente passa por treinamentos. (Prof. B).

Sim, o mesmo passa por formações bimestrais e acompanhamento mensal de um supervisor para o alinhamento das ações conforme o contexto da escola. (Prof.C).

Os professores que estão em sala, responsáveis pelo NTPPS tem formações, troca de experiências, têm as metodologias detalhadas. (Prof. D).

Sim, o professor que está com o NTPPS participa de formação bimestral. Acredito eu, que essas formações são essenciais para o bom andamento das atividades, uma vez que nelas os docentes vivenciam as experiências que levarão para os estudantes em sala de aula. (Prof. E).

Salienta-se o fato de que a formação dos professores sobre a disciplina de NTPPS possibilitou a construção de saberes que colaboraram com suas práticas educativas. O treinamento, ou seja, a formação bimestral dentro da realidade escolar fez com que os professores ganhassem experiências, que eram depois partilhadas com seus alunos em sala de aula. Essas formações sempre aconteceram com a presença de uma supervisora, o que demonstra a construção de uma rede de professores dentro da escola que se movimenta a partir da componente curricular NTPPS.

Ao serem interrogados sobre a experiência que eles já tiveram na escola e quais os benefícios e as dificuldades da realização do NTPPS, as respostas foram:

Dificuldades são relacionadas ao início das pesquisas, porque os alunos muitas vezes não se dedicam, não se interessam. As dificuldades são muitas. (Prof. A).

Benefícios- os alunos se familiarizam com a forma de como se organizar um projeto, seu desenvolvimento e sua apresentação. Dificuldades – a timidez do aluno. (Prof. B).

A experiência com NTPPS traz a observância das competências sócio emocionais em desenvolvimento nos

estudantes, onde é possível, perceber o progresso de uma boa parte dos alunos. Uma das dificuldades é a resistência de uma pequena parcela de estudantes quanto a “expressão do eu” do seu “q1 emocional” (Prof. C).

Benefícios: trabalho em equipe, motivação, interesse, socialização.

Dificuldades: na produção do projeto ao analisar para apresentação da culminância. (Prof. D).

O NTPPS ajuda os jovens a definir seus projetos de vida, as escolhas que farão nas áreas pessoais e profissionais, assim como os deixa mais preparados para lidar com problemas, e se relacionar melhor com seus pares e, além disso, formas, lideranças, estudantes mais responsáveis, curiosos e protagonistas. (Prof. E).

De acordo com as características e dinâmicas da escola, percebe-se nas falas dos professores que, sempre que se começa a pesquisa, vão existir alunos que não têm interesse pelas tarefas devido às suas resistências e certa timidez. Por outro lado, existe familiarização com trabalhos feitos em equipes, o que torna os alunos mais sociáveis e preparados para que possam lidar com seus problemas mais adiante. Portanto, Freire (2011a, p. 74) acrescenta que “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros”. A colaboração traz de qualquer modo as novas dinâmicas de aprendizagem.

Por último, foram pedidas sugestões que eles teriam para qualificar o NTPPS. As sugestões lançadas foram:

Como sugestão que as formações inerentes aos professores de NTPPS se estendam aos demais professores. (Prof. C).

As formações poderiam ser representadas para os professores que contribuem no projeto. (Prof. D).

Que todos professores pudessem participar das formações do NTPPS, para conhecer a dinâmica trabalhada em cada oficina. (Prof. E).

Analisando essa última sugestão sobre as qualificações para o NTPPS, nota-se que a formação para os professores e a sua capacitação devem ser contínuas para melhor contribuir com o funcionamento das demais áreas que favorecem o avanço do projeto escolar. De forma geral, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) cria proje-

tos para serem desenvolvidos pelos alunos. Esses trabalhos em equipe criam um vínculo entre o professor e os alunos, e entre os colegas entre si, permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos desenvolvam a habilidade analítica, crítica e a linguagem.

Ademais, observa-se que uma mudança curricular, como a inclusão de uma determinada componente curricular, aqui sendo analisado o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), faz referências às transformações nas práticas e nas relações educativas. Contudo, permanece a concepção de que mais do que um método e uma teoria pedagógica, a educação ocorre através dos sentidos e significados dados aos saberes e dos vínculos e modos de interações entre os sujeitos envolvidos no intercurso, que é o educar-aprender.

Assim, as pessoas e os mundos que se quer formar como educadores não se deve, somente, aos conteúdos repassados, mas também e, essencialmente, à forma como são seres em relação, que expressam seus modos de pensar, sentir e desejar (BRANDÃO, 2002).

### **Considerações finais**

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou uma análise e compreensão dos efeitos de uma nova componente curricular nas escolas do ensino médio de currículo integral. O currículo, sendo um conceito que permite várias interpretações, pode ser analisado a partir da escola, quando se compreende que esse campo virou um lugar de disputas políticas e de poder.

Levando em consideração a centralidade do currículo dentro da escola, defende-se que se o currículo for pautado na democracia, além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, ele possibilita a atribuição de sentidos e colabora com a formação de juventudes protagonistas e críticas do contexto social. Assim, concorda-se também com uma perspectiva de educação libertadora e emancipadora, sendo o jovem estudante considerado o centro do desenvolvimento educacional.

A partir dessas perspectivas, o estudo sobre o currículo permitiu identificar e compreender as dinâmicas que uma instituição escolar do ensino médio de tempo integral pode ter no desenvolvimento dos jovens estudantes no campo da aprendizagem. Ainda se refletiu sobre a questão da valorização da história e da cultura da comunidade, na qual

a instituição escolar está inserida. Quando referido sobre a proficiência de um currículo marcado pela democracia, vale lembrar que, nessa teia de relações entre professor e aluno, a aprendizagem é partilhada e isso estabelece o vínculo entre ensino e aprendizagem.

Desvela-se também uma grande contribuição do NTPPS nas escolas do ensino médio de tempo integral. Entende-se que esse componente curricular traz novas práticas para as escolas e colabora para a composição dos conhecimentos construídos pelos alunos. Ainda, a apresentação e análise desses dados mostram que os professores valorizam a contribuição da componente curricular NTPPS na escola, sobretudo pelo momento de aprendizagem que o mesmo oferece para eles na mediação de problemas educacionais e na organização do trabalho curricular dos professores.

Para finalizar, expõe-se a necessidade do permanente questionamento sobre a influência das disputas políticas dentro do campo do currículo, o que condiciona a sua execução dentro das escolas. Pela relevância e pertinência do assunto, sugere-se, no futuro, a ampliação deste estudo a outros espaços, abrangendo outros enfoques, na crença de que os resultados alcançados contribuam para instaurar mecanismos de reconfiguração da componente curricular pautada na democracia e na colaboração ao desenvolvimento dos jovens estudantes.

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEANE, James A. Integração Cultural: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, National-Louis University Milwaukee, USA, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 2 fev. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN**. Brasília, 2013.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 abr. 2014.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal do Sul de Bahia, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 02 fev. 2019.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A Política de Integração Curricular no Ensino médio: reflexões sobre o texto político e contexto da prática. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2013. ISSN 1983-1579. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15996>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, n. 22, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos** 15. ed. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra Ltda., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. 43. ed. 2. impressão. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Pratica da Liberdade** 14. ed. 3 reimp. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra Ltda., 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed ver. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2011c.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares

da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal de Rio Grande/Pelotas, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 02 fev. 2019.

GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silva E. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. 7. reimp. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras e Livraria Ltda., 1999. ISBN 85-85725-50-8.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal Bahia, Brasil v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 9 fev. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 2007. ISBN 978-85-326-4343-6.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, António Flavio B. et al. **Currículo:** questões atuais. 18. ed. 4. reimp. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012. Coleção magistério formação e trabalho pedagógico. ISBN 978-85-308-0442-8.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia Científica:** um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1Hsbb7l>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus Desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./

dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 fev. 2019.

ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes da et al. **Currículos**: Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: LTC Editora Ltda., 2012.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimarcio. O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, Pub. 5, jul. 2011. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/revista/43/5.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. 6. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido: Abril/2019

Aceito: Novembro/2019

## **Sistema de escrita alfabética:** problematizando um sistema conceitual

Edeil Reis do Espírito Santo<sup>1</sup>  
Oswaldo Barreto Oliveira Júnior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) requer do sujeito cognoscente um eivado esforço conceitual, no sentido de perceber o que a escrita representa e como ela representa. Nós, adultos, por vezes, nos esquecemos de que a construção da base alfabética é um processo que exige estratégias, levantamento de hipóteses e superação paulatina dessas hipóteses, numa ação de monitoramento cognitivo. O domínio progressivo das propriedades do SEA depende da compreensão conceitual da escrita como objeto do conhecimento e da capacidade do professor alfabetizador em, por meio dessa compreensão, engendrar propostas que contemplem ações interventivo-mediadoras voltadas à problematização dos conhecimentos e concepções prévias dos aprendentes, fazendo-os construir novos esquemas e ampliar suas estruturas cognitivas. Entender a escrita como código ou como sistema notacional tem implicações didático-pedagógicas e epistêmicas, haja vista a prática alfabetizadora ser condicionada pela forma como se pensa a escrita e o papel que o sujeito tem nesse processo de apropriação. Defendemos um ensino explícito das propriedades do sistema alfabético aliado aos usos socioculturais da escrita e da leitura, por entendermos que desse ensino intencional resulta a ajuda (mediação) que o docente presta ao sujeito aprendente no percurso em busca de se tornar um proficiente leitor e produtor de textos, afinal, o fim basilar da alfabetização é levar o sujeito a ler e escrever com autonomia, uma vez que leitura e escrita são ferramentas de inserção sociocultural. Contudo, sem domínio das

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Coordenador da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano) – Campus Senhor do Bonfim. E-mail: edresanto@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Serrinha. E-mail: osvaldo.oliveira@ifbaiano.edu.br

convenções da notação alfabética não se participa de situações de escrita e de leitura como tecnologias inclusivas.

**Palavras-chave:** Sistema de escrita alfabética. Psicogênese da língua escrita. Ação interventivo-mediadora

**Alphabetical writing system:** problematizing a conceptual system

## **ABSTRACT**

The domain of the Alphabetical Writing System (AWS) requires the cognoscent subject to express a conceptual effort in order to perceive what writing represents and how it represents it. Us, adults, sometimes forget that the construction of the alphabetical base is a process that requires strategies, hypothesis collection and gradual overcoming of these hypotheses, in a cognitive monitoring action. The progressive mastery of SEA properties depends on the conceptual understanding of writing as an object of knowledge and the ability of the literacy teacher to, through this understanding, generate proposals that contemplate intervening-mediating actions aimed at the problematization of knowledge and conceptions of learners, making them construct new schemes and expand their cognitive structures. Understanding writing as a code or as a notational system has didactic-pedagogical and epistemic implications, since the literacy practice is conditioned by the way in which writing is thought and the role that the subject has in this process of appropriation. We advocate an explicit teaching of the properties of the alphabetic system combined with the sociocultural uses of writing and reading, since we understand that from this intentional teaching results the help (mediation) that the teacher gives to the learner in the course in order to become a proficient reader and producer of texts, after all, the basic aim of literacy is to lead the subject to read and write with autonomy, since reading and writing are tools of socio-cultural insertion. However, without mastery of the conventions of alphabetic notation, writing and reading situations are not included as inclusive technologies.

**Keywords:** Alphabetical writing system. Psychogenesis of written language. Interventional-mediating action

## **Sistema de escrita alfabética:** problematizando un sistema conceptual

### **RESUMEN**

El dominio del Sistema de Escritura Alfabética (SEA) requiere del sujeto cognoscente un eivado esfuerzo conceptual, en el sentido de percibir lo que la escritura representa y cómo ella representa. Los adultos a veces nos olvidamos de que la construcción de la base alfabética es un proceso que requiere estrategias, levantamiento de hipótesis y superación paulatina de esas hipótesis, en una acción de monitoreo cognitivo. El dominio progresivo de las propiedades del SEA depende de la comprensión conceptual de la escritura como objeto del conocimiento y de la capacidad del profesor alfabetizador en, por medio de esa comprensión, engendrar propuestas que contemplen acciones intervencionista-mediadoras volcadas a la problematización de los conocimientos y concepciones previas de los alumnos, haciéndoles construir nuevos esquemas y ampliar sus estructuras cognitivas. Entender la escritura como código o como sistema notacional tiene implicaciones didáctico-pedagógicas y epistémicas, hay que la práctica alfabetizadora estar condicionada por la forma en que se piensa la escritura y el papel que el sujeto tiene en ese proceso de apropiación. Defendemos una enseñanza explícita de las propiedades del sistema alfabético aliado a los usos socioculturales de la escritura y de la lectura, por entender que de esa enseñanza intencional resulta la ayuda (mediación) que el docente presta al sujeto aprendente en el recorrido en busca de convertirse en un proficiente lector y el productor de textos, al final, el fin basilar de la alfabetización es llevar al sujeto a leer y escribir con autonomía, una vez que lectura y escritura son herramientas de inserción sociocultural. Sin embargo, sin dominio de las convenciones de la notación alfabética no se participa de situaciones de escritura y de lectura como tecnologías inclusivas.

**Palabras clave:** Sistema de escritura alfabética. Psicogénesis de la lengua escrita. Acción intervencionista-mediadora

### **Introdução**

O domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelo sujeito em fase de alfabetização implica compreender a natureza e o funcionamento desse sistema, consolidar o domínio das relações convencionais entre

fonema-grafema (sons e letras), além da apropriação da norma ortográfica, por meio de um processo paulatino, que envolve ações interventivo-mediadoras bastante específicas por parte do docente alfabetizador, haja vista serem a escrita e a leitura processos que requerem do sujeito aprendente ações metacognitivas complexas e proatividade intelectual.

Tais ações interventivo-mediadoras devem necessariamente partir de uma consciência de que a apreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) demanda um elevado esforço cognitivo do alfabetizando, posto que a compreensão da lógica de funcionamento de tal sistema envolve um processo longo e lento; processo esse composto por uma sequência evolutiva de níveis de complexidade, considerando que o SEA se constitui de uma série de propriedades que o sujeito precisa reconstruir mentalmente, a fim de entender a escrita alfabética como um objeto conceitual de importância nos distintos contextos socioculturais e não como um mero objeto intraescolar.

Com efeito, o tratamento dado ao aprendizado da leitura e da escrita na escola está diretamente relacionado ao modo como cada professor alfabetizador concebe a escrita e o papel que o alfabetizando exerce frente a esse processo de aquisição. Se a escrita é enxergada do ponto de vista de um código, há uma hipervalorização das ações perceptivas e motoras, num movimento linear em que a criança memoriza letra a letra, faz exaustivas cópias, repete lições e exercícios de fixação e reforço. Nesse processo, o sujeito aprendiz é simplesmente uma tábula rasa, a quem compete acumular na memória as relações fonográficas e reproduzi-las em ações de codificação e decodificação, como se a leitura e a escrita fossem objetos meramente escolares.

Por outro lado, se a escrita é considerada como um sistema, parte-se do princípio que ao sujeito cabe reorganizar os “segredos” do SEA, porque, nessa perspectiva, o alfabetizando é alguém que reelabora e reconstrói as bases que fundam a escrita de cunho alfabético, bem como qualquer outro objeto de conhecimento. Dizer que a escrita é um sistema significa considerar a existência de lógicas e combinações internas que não são despejadas nos sujeitos cognoscentes, tais combinações e lógicas exigem um ensino sistemático e intencional que auxiliem os indivíduos a elaborarem ações operatórias que os levem a um uso autônomo da escrita e, sobretudo, a uma compreensão do ler e do escrever como processos socioculturais que medeiam situações de vida desde as mais formais às mais corriqueiras.

Ferreiro (1985), ao apontar, por meio de seus estudos, a existência de uma Psicogênese da Língua Escrita, parte da ideia de que a escrita é um sistema complexo que exige daquele que dela se apropria um longo e complexo processo conceitual e, dessa forma, a autora apresenta uma série de estágios em que os sujeitos em fase de aquisição da lectoescrita vão tentando construir hipóteses que visam dar conta de compreender como a escrita alfabética funciona como sistema notacional. Os estudos de Ferreiro fazem duras críticas às práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita e evidenciam o ser aprendente como um ser ativo, que pensa e elabora hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de estar na esteira da escolarização formal.

Por meio de estudos sistemáticos, Ferreiro (1985) evidencia que, para compreender a lógica de funcionamento do SEA, a criança necessariamente precisará descobrir: “O que as letras notam (registram)?” “Como as letras criam notações”? Em outras palavras, a autora afirma que um sujeito aprendente só compreende a escrita como objeto conceitual quando consegue entender o que a escrita representa – a pauta sonora ou as propriedades físicas das coisas e objetos? E como ela representa – com letras que substituem os sons? Ou com desenhos, rabiscos, letras aleatórias, de acordo com o tamanho ou outra propriedade física do objeto?

Partindo dos argumentos até aqui levantados, elencamos duas questões que emergem como fios condutores das nossas proposições: 1. A forma de conceber a aquisição do processo de lectoescrita está diretamente ligada ao papel destinado ao sujeito aprendente em tal aquisição; 2. Conhecer as propriedades do SEA é imprescindível para o alfabetizador no engendramento de ações interventivo-mediadoras efetivas.

Assim sendo, a complexidade do SEA exige um alfabetizador preocupado ao mesmo tempo com o “como se ensina” e com o “como se aprende”, visto que a atividade interventiva e mediadora deve ser oriunda de escolhas que partam da ponderação entre a estrutura cognitiva e os conhecimentos prévios de cada aprendente, bem como de encaminhamentos didáticos condizentes com as necessidades específicas de cada grupo-classe e/ou de cada aluno individualmente. Se considerarmos que o fim maior do domínio das propriedades do SEA é formar um sujeito que lê, produz e atribui sentido aos textos com autonomia, teremos clareza da necessidade de buscarmos metodologias específicas voltadas para um ensino sistemático e intencional do Sistema de Escrita

Alfabética (SEA), assim como para a produção e leitura de textos orais e escritos, afinal, alfabetização e letramento são aspectos que se imbricam, porém têm especificidades.

### **A escrita alfabética é um código ou um sistema?**

O entendimento da escrita se constrói a partir de dois elementos – a forma como se concebe o ato de escrever e o papel que é atribuído ao sujeito aprendente nesse processo.

Quando se concebe a escrita como um código, essa é vista como um ato motor e perceptual, o que enseja práticas de cópia de letras e textos, atividades de coordenação visomotora e de percepção auditiva, nas quais o sujeito emprega grande parte de sua energia em observar e praticar o traçado de cada letra, aprende a nomear cada letra do alfabeto e a relacioná-las a seus possíveis sons por atividades de mera repetição. Nessa perspectiva, o SEA é visto como algo a ser memorizado e assimilado por meio de atividades cumulativas e repetitivas, como se o conhecimento fosse simples cópia da realidade.

A fim de entendermos mais especificamente essas duas concepções – língua escrita como código e como sistema - precisamos partir das concepções de alfabetização nos principais métodos de ensino da escrita e da leitura ao longo dos anos.

Os métodos tradicionais de ensino da escrita e da leitura desconsideram a complexidade da escrita alfabética e não levam em conta a engenhosa ação operatória que o alfabetizando precisa empreender para se apropriar da escrita, haja vista que os atos de ler e escrever exigem dos sujeitos a capacidade de analisar, relacionar, transferir, combinar, representar, grafar, verbalizar e sintetizar saberes sobre uso e funcionamento do alfabeto, dentre outras ações cognitivas que envolvem mais que uma tarefa motriz e perceptual. Considerando a complexidade dessa tarefa, o professor alfabetizador precisa ser consciente de que

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e produzi-la em símbolos alfabéticos que têm de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOTSKY, 1979, p. 33).

No entanto, os métodos tradicionais de alfabetização não percebem a língua como um objeto conceitual. Tais métodos partem de uma concepção de língua como um objeto formal de um conhecimento dado a priori pela pura e simples recepção de informações prontas, cabendo ao alfabetizando memorizar letras, sílabas e praticar exercícios grafomotores, bem como desenvolver discriminação visual e auditiva. Nessa visão de alfabetização, a ação operatória e as estratégias mobilizadas pelo sujeito cognoscente são desconsideradas e o professor é alguém que transmite uma técnica centrada nos processos de codificação (escrita) e decodificação (decifração da escrita).

Até a década de 1980, tivemos no Brasil uma discussão sobre o ensino da leitura e da escrita polarizada em torno dos métodos de alfabetização, sendo que toda a preocupação girava em torno do “como se ensina”, isto é, da busca incessante pelo melhor e mais eficaz método de ensino. Pouco se pensava na estrutura cognitiva dos/as alfabetizando/as e não se dava a devida importância a seus estilos de aprendizagem, às estratégias pessoais que precisavam desenvolver para dominar a escrita e a leitura, a seus conhecimentos prévios, dentre tantos outros aspectos pertinentes ao “como se aprende”.

Ao tomarmos por análise a história dos métodos, percebemos dois eixos fundamentais para classificá-los: há métodos que têm como foco de análise as correspondências fonográficas, compreendendo a alfabetização a partir dos mecanismos de codificação e decifração; e os métodos que priorizam a compreensão, entendendo os atos de ler e o escrever como ações ideovisuais e globais. Tanto os métodos que priorizam a análise quanto os que partem da compreensão têm como conteúdo basilar o ensino da escrita, entretanto, apresentam diferenças em, pelo menos, duas questões: 1. No que se refere ao procedimento mental, o ponto de partida do ensino se dá das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; 2. No tocante ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Nos métodos sintéticos, temos distintos princípios organizativos pautados sempre nas correspondências fonográficas. No bojo dessa escolha sobre que segmento micro eleger como ponto de partida do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, temos o método alfabético, o qual toma a letra como unidade de ensino; o método fônico, tomando o fonema; e o método silábico, partindo da sílaba como elemento fonológico de mais fácil pronúncia e possível manipulação

gráfica e fonológica. As discordâncias acerca de qual unidade de análise deve ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba – é que confere diferenciações às correspondências fonográficas escolhidas em cada método. A base lógica dos métodos denominados sintéticos sugere um distanciamento entre as situações de utilização contextual e dos sentidos da escrita nos seus usos e expressões socioculturais, promovendo estratégias de análise do sistema de escrita como simples técnicas de grafar e decifrar.

Os métodos sintéticos, em seu conjunto, parecem priorizar a relação auditiva com a percepção dos sinais gráficos, daí nesse tipo de método ser comum a prescrição de exercícios de leitura em voz alta e ditados, atividades que têm como pressuposto a transformação da fala em sinais gráficos, num frágil e descontextualizado processo de trabalho com a relação fala/escrita.

Freire ([20-?], p. 3) entende que os métodos sintéticos apresentam as seguintes limitações: - Descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas; - Ensinam a leitura de forma mecânica, sem compreensão; - Não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças.

Os métodos analíticos, noutra vertente, em oposição aos métodos sintéticos, têm como fundamentação lógica a ideia de que o ponto de partida para o ensino da língua escrita deve ser o todo para, por meio da análise, chegar às partes. Assim, compreendem que a base do ensino da leitura e da escrita precisa ser a maior unidade de sentido em direção aos elementos menores: texto-frase-palavra-sílaba-fonema-letra.

Conforme Mortatti (2006), não existia um consenso entre os muitos propositores dos métodos analíticos acerca do que viria a ser o “todo”, haja vista esse todo poder ser compreendido como a palavra, no método da palavração; a sentença, no método da sentençação; ou a historieta, no método da historieta.

Apesar de elegerem como ponto de partida uma unidade maior e pretensamente revestida de sentido, os métodos analíticos se perdem em seus propósitos, por centrarem a aprendizagem numa exaustiva repetição de sentenças, o que, ao invés de produzir sentidos, reverberam em processos de memorização e de reprodução que artificializam a leitura porque a entendem como simples decifração. A repetição de uma frase, ficha de palavra ou de um texto se constitui ação metodológica

basilar, uma vez que se acredita numa percepção global das palavras. Ler e escrever, sob esse prisma, é sinônimo de reconhecer as palavras-chave ou frases já trabalhadas, em outros textos, historietas ou sentenças maiores e, como sinal de progresso no domínio da língua escrita, ser capaz de decompor tais palavras e frases em seus elementos menores, formando novas palavras ou novas sentenças.

Freire ([s.d.], p. 5) aponta que os métodos analíticos apresentam como limitações: - o trabalho com elementos isolados (frase e palavra) não favorece a compreensão de um texto; - enfatizam construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes a serviço da repetição e da memorização.

Vemos ainda a necessidade de evidenciar certo espontaneísmo no conjunto desses métodos, pois os métodos analíticos, em sua maioria, partem de um princípio de não diretividade e de motivação intrínseca da criança, sem considerar que a escrita alfabética é um objeto que demanda instrução explícita e conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, linguística e discursiva por parte do alfabetizador.

Embora em sua descrição e nos elementos que adotam como ponto de partida os métodos analíticos pareçam revolucionários no trabalho que visam empreender para a apropriação da leitura e da escrita pela criança quando comparados aos métodos sintéticos, em ambos os casos, a alfabetização é concebida como uma ação de ensinar a codificar sons em letras e decodificar letras em sons.

Postas essas considerações em torno desses dois grupos de métodos utilizados para alfabetizar, ao longo de décadas, no Brasil, já possuímos elementos suficientes para argumentar sobre em que bases estão calcados os docentes que compreendem a escrita alfabética como um código e, assim, torna-se possível estabelecermos a diferença de um contexto de ensino no qual a escrita é considerada um código em relação àquele no qual a escrita é considerada um sistema.

Morais (2005) define código como sendo um conjunto de símbolos substitutos de outros sinais com os quais já estamos familiarizados. Então, ao deciframos uma carta enigmática, estamos usando um código, pois os sinais que compõem tal carta são representativos de um conjunto de sinais de domínio sociocultural e invariável em todas as comunidades de falantes de um mesmo idioma – o sistema alfabético de escrita.

Vejamos uma ilustração do autor que amplia a nossa compreensão acerca do sentido da palavra código:

Do ponto de vista da história coletiva, o Braille é um código, já que seus 64 sinais, criados no século XIX, substituem as letras, números e alguns outros símbolos já existentes em outros sistemas notacionais (alfabético e numérico decimal), usados há séculos pelos indivíduos com visão normal. Do ponto de vista individual, para um portador de deficiência visual, aprender a ler e a escrever pela primeira vez em Braille implica compreender o funcionamento dos sistemas de notação alfabética e numérica decimal, como é exigido para todos os seus pares videntes. Nesse sentido, seria inadequado referir-se ao objeto que o aprendiz vai dominar como um código (MORAIS, 2005, p. 32).

Caso a escrita seja compreendida como código de transcrição da fala, ela se assemelharia comparativamente ao código Morse ou ao Braille, por exemplo. Afinal, esses códigos tiveram sua construção com base na escrita alfabética, de modo que cada um de seus símbolos - silêncios e sons - no caso do código Morse; e os pontinhos em relevo organizados numa dada superfície, no caso do Braille, correspondem a uma das letras que compõem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sistema gráfico já existente e de domínio de um vasto número de pessoas de uma dada comunidade linguística, o qual serviu de matriz de referência para a criação de ambos.

No percurso de apropriação da escrita alfabética, não temos *a priori* um conjunto de símbolos de conhecimento socializado e com convenções e regras próprias para tomar como modelo, até porque a escrita alfabética foi criada para representar a fala. Salientamos que essa tentativa de representação (da fala pela escrita) não é perfeita, pois não há correspondência fidedigna entre os sons da fala e as letras na escrita alfabética.

Ao aprendermos a escrever, temos como matriz de referência a fala e, nesse processo, estabelecemos relação entre sons e sinais gráficos. A fala é variante, não constitui um sistema com regras predeterminadas. Logo, os elementos que compõem a escrita não são da mesma natureza daqueles que produzem a fala, por isso a relação que se estabelece entre eles não é perfeita.

Sendo assim, não há um sistema de representação gráfica anterior à escrita; o que existe é a fala, composta de outra materialidade, a sonora, de natureza diversa e com regras, estilos e prosódias difíceis de serem representadas sistematicamente, dado os contextos e as subjetividades de cada falante.

Código é um conjunto de símbolos e sinais que são de domínio privado de um pequeno grupo. A palavra código traz em si uma conotação de segredo que só pode ser partilhado entre pessoas de estrita confiança. Observemos ilustração a seguir:

**Ilustração 1:** Atividade de escrita como codificação

**DECIFRANDO OS CÓDIGOS**  
DESCUBRA QUAL É A PALAVRA DECIFRANDO OS CÓDIGOS

 Q	 J	 U	 E	 I	 R
 B	 O	 A	 C	 T	 L

Fonte: <https://pt.slideshare.net/Construindo/portugusv2>

A escrita não se constitui um código em que se transcrevem alguns sinais em outros, quer sejam pontinhos em relevo, quer sejam sons, pois a escrita é um sistema de representação cuja referência anterior é inexistente e, portanto, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética é uma atividade essencialmente cognitiva, e não de cunho

perceptual, como acreditam aqueles que compreendem a escrita como código.

Sendo, pois, um conjunto de regras convencionadas que regulam o seu funcionamento, a escrita alfabética é um sistema notacional.

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (BRASIL, 2012, p.11).

Compreender a escrita como um sistema notacional significa dizer que o sujeito aprendente, em seu complexo empreendimento cognitivo, “descobriu” que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras e, dada a complexidade do SEA, esse sujeito precisará compreender e internalizar certas propriedades inerentes a esse sistema, sem as quais esse indivíduo não conseguirá se alfabetizar.

Considerando o conhecimento como uma construção que exige do sujeito esforço cognitivo, engendramento de estratégias e complexidade de raciocínio, Ferreiro (1985), por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, afirma que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética acontece em estágio nos quais os sujeitos vão elaborando explicações para duas questões caras à compreensão e domínio do SEA: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? Comumente, na fase inicial, a tendência é o aprendiz não entender que a escrita nota a dimensão sonora das palavras na sequência em que esses sons se apresentam.

Ao elaborar esquemas operatórios mais complexos, o aprendente começa a fonetizar a escrita e, num nível de representação silábico, passa a acreditar que cada letra nota uma sílaba oral. Nesse percurso, após as muitas concepções elaboradas e refutadas pelo sujeito, esse chega à compreensão de que as letras substituem unidades menores, os fonemas. No bojo de pensamentos cada vez mais amplos, o aprendente chega à conclusão de que a análise da fala silábica não dá conta desse processo, visto que as sílabas são compostas de sons menores.

A fim de compreender e internalizar dimensões conceituais do SEA, segundo Morais (2005), o sujeito aprendiz precisa tomar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, Q, q são a mesma letra), além de analisar e perceber que a ordem das letras é uma espécie de correspondência biunívoca (termo a termo), uma vez que os segmentos escritos devem obedecer à ordem e à quantidade dos segmentos falados. Nesse sentido, ao internalizar compreensivamente as propriedades do SEA, o sujeito passa a ter domínio do “princípio alfabético”, ou seja, passa a compreender que, num sistema de natureza alfabética, como o nosso, as letras substituem microssegmentos sonoros, os fonemas; e essa tarefa não consiste em pura e simples memorização sobre quais letras substituem quais fonemas.

Logo, a visão dos métodos tradicionais de alfabetização, ao reduzirem a língua escrita a um simples código, desconsideram-na como um sistema de uso sociocultural e renegam o sujeito cognoscente à condição de alguém que recebe informações prontas e executa tarefas resumidas à codificação e à decodificação; sob essa ótica, constrói-se uma concepção de leitura e escrita fora dos seus contextos de uso e produção, como se ler e escrever fossem tarefas meramente escolares. Por outro lado, a compreensão da escrita como sistema entende que ler e escrever são tarefas requeridas pelas várias instâncias e espaços socioculturais; por isso, seu aprendizado requer um sujeito ativo, que recebe informações, as processa e engendra caminhos e procedimentos para usar a escrita como tecnologia mediadora do existir em situações específicas de interação e comunicação, concebendo o letramento como uma das facetas da alfabetização.

### **Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)**

Como já vimos anteriormente, até a década de 1980 a discussão sobre alfabetização no nosso país girava em torno da disputa entre os métodos de alfabetização, os quais apresentavam caminhos e prescrições pautados na lógica do adulto e nunca considerando o alfabetizando em seus tempos e processos próprios de aprendizagem.

No meado da década de 1980, a partir da divulgação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, empreendidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), evidenciou-se um abandono da discussão sobre

a eficácia dos processos e métodos de ensino da leitura e da escrita, dando origem a um movimento cuja questão central é a descoberta de que aprender a ler e a escrever envolvem processos cognitivos evolutivos e da linguagem da criança, até então, desconsiderados na realidade escolar. Tal movimento levou educadores a problematizarem e a se indagarem sobre os sentidos das práticas alfabetizadoras que desenvolviam e, em função disso, repensarem, avaliarem e redimensionarem as práticas pedagógicas já existentes.

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. [...] É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as questões que esse mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que já possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Nessa visão ativa de aprendizagem, concebendo esse sujeito epistêmico que age sobre os objetos e cria representações próprias para compreender o mundo e os processos que se desenvolvem à sua volta, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita têm como conclusões basilares: - as crianças iniciam o aprendizado da escrita muito antes de entrarem na escola; - ao interagir com a escrita, a criança elabora hipóteses no sentido de compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; - as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita são regulares, pois todas elas passam por essas mesmas etapas até chegarem a compreender o que a escrita representa e como ela representa.

Sob essa ótica, é imprescindível que os professores repensem suas ações e encaminhamentos didático-pedagógicos e se questionem sobre os legados dos métodos tradicionais de base empirista que existem até hoje nas práticas de ensino da língua escrita, uma vez que, nesse novo paradigma, há a defesa de um sujeito aprendente que pensa e formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo de entrar na escolarização formal. Sabemos que - somente através da interação social com a língua escrita e da internalização/reconstrução desse objeto de conhecimento

- o aprendizado se consolida, requerendo uma ação interventivo-mediadora que tem como sujeito o aprendiz e o professor como parceiro mais experiente, propondo situações desafiadoras.

Partindo dessa preocupação com esse sujeito epistêmico e com a construção de uma política de formação docente que forme professores conscientes do seu papel, da sua árdua e necessária tarefa de intervenção/mediação, temos grupos de pesquisa, em diversas universidades brasileiras, preocupados em, por meio do conhecimento teórico e da tematização da prática, auxiliar os professores a planejarem situações didático-pedagógicas autênticas que ajudem os sujeitos aprendentes a superarem suas hipóteses iniciais e a construir a base alfabética, combinando atividades sistemáticas que contemplam as propriedades do SEA com atividades também sistemáticas que se voltam para os usos socioculturais da escrita e da leitura.

Dentre esses grupos de pesquisa, dois parecem se destacar pela forte produção de textos, materiais, literaturas e formações que intencionam imbuir o professor de uma gama de conhecimentos que contemplam as bases teóricas em relação compreensiva com as bases procedimentais - o Centro de alfabetização leitura e escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem por fundadora a eminente professora Magda Becker Soares; e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual, por meio de suas produções, tem influenciado sobremaneira as políticas de formação de professores alfabetizadores no país. Nesses grupos, há uma lúcida visão de que a formação docente precisa contemplar também aspectos técnicos que englobem os saberes e fazeres dos professores, assim como o domínio e o tratamento metodológico do conteúdo a ser ensinado, sempre destacando que a ação alfabetizadora deve se desenvolver por meio de atividades sistemáticas de reflexão sobre a língua e suas propriedades em justaposição às finalidades e usos da tecnologia da escrita na sociedade.

Membros do CEEL/UFPE, os professores Artur Gomes de Morais e Telma Ferraz Leal, preocupados com a objetivação e a explicitude da Psicogênese da Língua Escrita, no sentido de tornar os estudos de Ferreira e Teberosky acessíveis e balizadores das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), alertam os professores alfabetizadores de que podem e devem planejar situações e tarefas desafiadoras, que auxiliem as crianças em fase de apropriação da escrita e da leitura a do-

minarem cada um dos 10 aspectos, aos quais denominam propriedades do SEA.

A sistematização de tais propriedades intenciona mostrar ao professor o quão complexa é a tarefa do alfabetizando de compreensão e uso da escrita alfabética e, desse modo, oferecer subsídios e caminhos para a sua proposta de intervenção/mediação.

Abaixo, temos o decálogo sugerido por Leal e Morais (2010) e Morais (2012), os quais descrevem dez propriedades fundantes para a compreensão de aspectos estruturais da escrita alfabética.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, Q, q);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Os autores conseguem, de forma clara, listar as descobertas que o sujeito aprendente precisa fazer sobre o funcionamento do SEA, considerando que a lógica adulta, por vezes negligencia o fato de que a aquisição e o uso convencional da escrita alfabética não foi para cada um de nós algo natural e espontâneo, embora, por vezes, assim nos pareça. Nesse sentido,

O “decálogo” anterior lista uma série de conhecimentos que nós, adultos alfabetizadíssimos, dominamos de forma tão automática que sequer pensamos sobre eles. Quem, em algum momento, parou para ver na escrita do português quais combinações de letras não podem ser feitas ou que letras não aparecem no final das palavras? Quem de nós, em alguma ocasião, considerou que, para se alfabetizar, é preciso aceitar que “não podemos inventar letras (grifos do autor) (MORAIS, 2012, p. 52)

Embora considerem e reiterem a cada momento, em suas pesquisas e em sua literatura pedagógica, que a alfabetização engloba a compreensão do SEA em concomitância com as atividades de letramento, nas quais a leitura e a escrita se solidificam como objeto mediador da vida cidadã, os autores vão de encontro a uma compreensão equivocada de construtivismo e de letramento nas quais a intencionalidade e sistematização do fazer didático-pedagógico dão lugar a práticas espontaneístas que encaram essa ação ativa do sujeito sobre os objetos do conhecimento como ação solitária, como se a ação interventivo-mediadora do alfabetizador fosse meio descartável.

É imprescindível que professores alfabetizadores compreendam que alfabetizar numa perspectiva de letramento, dando, portanto, ao sujeito condição de compreender e produzir os mais distintos gêneros textuais, bem como entender a linguagem própria de cada um desses gêneros, sua formatação, sua circulação no seio de espaços e situações sociais específicos, os portadores onde tais gêneros podem ser encontrado, etc., não dispensa o ensino sistemático da notação alfabética. Afinal, para ler e produzir um texto não se pode prescindir de conhecimentos sobre as regras internas que regem o SEA.

No seu mais novo livro – “Alfabetização: a questão dos métodos” – Magda Soares (2016) defende que a escola promova um ensino sistemático e explícito da notação alfabética e afirma existirem três facetas que englobam o processo de alfabetização em suas distintas nuances e

propósitos, a saber: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural.

A autora diz que a existência de vários métodos se deve ao fato de cada um deles focar numa dessas dimensões da alfabetização:

[...] se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES 2016, p. 29).

Ao definir essas três facetas, Soares (2016) evidencia o equívoco e a ingenuidade de alguns modismos que a escola brasileira adotou, primeiro num falso construtivismo pedagógico, em que a intervenção, a sistematização e a progressão dos conteúdos e habilidades eram percebidas como algo sem sentido, haja vista a ideia de um sujeito cognoscente que constrói seu próprio conhecimento em detrimento da ajuda (mediação) do professor, como parceiro mais experiente. Outra grande deturpação foi a adoção de um movimento de letramento, cuja ideia era expor as crianças aos distintos gêneros textuais e a situações de uso da escrita e da leitura sem, contudo, ensinar as convenções da escrita alfabética e ortográfica, bem como as características específicas de formatação e composição de tais gêneros.

Partindo das ideias de Galvão (2007), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) alertam que a pura e simples inserção de crianças em práticas de leitura e produção dos mais distintos gêneros textuais não garante às crianças, aos jovens e aos adultos o desenvolvimento de uma autonomia para ler e escrever os diferentes textos que circulam socialmente. Apesar de muitos sujeitos terem conseguido se alfabetizar pela

mera inserção em práticas de letramento, essas experiências se constituem raras exceções, não devendo, pois, serem generalizadas.

Focando essa questão, Leal ([2004], p. 2) orienta:

[...] é de fundamental importância que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do Sistema Alfabético simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos gêneros de textos que circulam socialmente.

Ler e escrever com autonomia, compreendendo a leitura e a escrita como ferramentas de inserção sociocultural, é o fim maior do processo de alfabetização. Porém, entender como a escrita se processa, desvendar os “segredos” de como a rota fonológica interfere e influencia na notação alfabética exige esforço do aprendente, esforço esse que precisa estar aliado a um bom processo de mediação pedagógica do professor.

Como aliados da construção da base alfabética pelo sujeito em fase de alfabetização temos diversos jogos, brincadeiras e atividades que focam em habilidades metalinguísticas. Descobrir esses segredos acerca de como o SEA funciona, isto é, de como a escrita representa a pauta sonora, exige um planejamento e uma aplicação gradual e sequenciada de atividades sistemáticas, por meio das quais os alfabetizando possam: - manipular intencionalmente palavras, sílabas, rimas, aliterações; - efetuar comparações fonológicas que se voltem para a percepção e comparação da extensão, de semelhanças e diferenças entre palavras; - e, de modo específico, participar de situações nas quais seja possível perceber que a menor unidade em que a escrita se pauta não é a sílaba, mas os fonemas que a compõem. Nesse processo de elevado pensamento operatório, o alfabetizando precisa se dar conta de que, na escrita, cada som enunciado oralmente é representado por uma letra ou por combinações de letras.

Nesse processo de perceber que a escrita representa a cadeia sonora da fala, o desenvolvimento da consciência fonológica em conjunto com atividades específicas de conhecimento e aplicação das letras e dos demais sinais da notação alfabética é um caminho indispensável, visto que, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a relação fala/escrita, o sujeito vai evoluindo nas suas muitas tentativas de descobrir o que a escrita representa e como ela representa e, pouco a pouco, consegue ir ajustando o oral ao escrito e vice-versa.

Morais (2012) define a consciência fonológica como um vasto conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão sobre as partes sonoras das palavras - envolvendo manipulação intencional de rimas, aliterações, sílabas, fonemas, dentre outros mecanismos que focam extensão das palavras, posição de um dado segmento sonoro no interior da palavra, segmentos sonoros que se repetem entre palavras - para efetuar supressão ou acréscimos de segmento e perceber que tais processos alteram a estrutura e o sentido da palavra etc.

O autor descreve alguns comportamentos de crianças em fase de alfabetização, quando operam, por meio de habilidades metafonológicas, observando e manipulado intencionalmente a cadeia sonora das palavras. Tais comportamentos contribuem para um significativo avanço nas convenções da escrita como sistema notacional.

[...] dizer que a palavra *computador* é maior que a palavra *casa*, porque *ca-sa* tem só dois pedacinhos e *com-pu-ta-dor* tem quatro; identificar dentre quatro palavras (*palito, morango, parede, cavalo*), que as palavras *palito* e *parede* começam parecido, porque “é pa e pa”; identificar que as palavras *vela* e *vaso* são as que começam parecido (quando apresentadas junto às palavras *mato* e *roda*), porque “começam com /va/ e /vê/”; falar a palavra *chuveiro*, quando solicita a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra *coqueiro*, explicando que “ambas terminam com /eiro/”; identificar que, no interior da palavra *tucano*, temos outras palavras: *cano, tu, tuca* (grifos do autor) [...] (MORAIS, 2012, p. 85).

Por partirem de uma concepção de sujeito cognoscente, que precisa reinventar em sua mente as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Moraes e Leal (2010) não entendem a consciência fonológica como mero treino, mas concebem-na como um amplo leque de habilidades que envolvem distintos segmentos – sílabas, fonemas, sons mediais, finais e iniciais – bem como uma série de operações – identificar semelhanças e diferenças, comparar quanto ao tamanho, segmentar, contar, acrescentar e retirar segmentos.

Esse trabalho cognitivo intenso, no qual o sujeito cria representações mentais cada vez mais elaboradas, sendo consciente das ferramentas cognitivas que aciona, requer desse sujeito aprendente a capacidade de explicitar para si mesmo ou para outrem como raciocinou, que

elementos combinou e que estratégias e operações mentais precisou selecionar para resolver uma dada situação-problema que o desafiava cognitivamente. No caso do uso da escrita alfabética, esses conflitos cognitivos envolvem uma gama de conhecimentos sobre aspectos técnicos e pragmáticos do SEA com foco na relação fala/escrita, em interdependência com a função interativa e comunicativa dos textos, suas intencionalidades, linguagens e materialidades, no contexto mais amplo de uso da lectoescrita.

Para tanto, faz-se necessário desenvolver as habilidades de consciência fonológica, combinadas àquelas que promovem a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; a fim de criar um conjunto variado de atividades e/ou jogos que favoreçam ao aluno compreender o SEA e suas características. Tais encaminhamentos didáticos precisam fazer o aprendiz “refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116). Tais atividades, sistematicamente planejadas pela professora, devem fazer parte da rotina da classe na mesma proporção que as tarefas de leitura e produção de textos.

Com efeito, o trabalho de reflexão fonológica desenvolve um processo de metacognição via mediação pedagógica, pois, à medida que o alfabetizando torna-se capaz de entender os caminhos, processos e ferramentas cognitivas que tem selecionado frente ao desafio de entender a lógica do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ele tende a elaborar mais estratégias, traçar metas, sistematizar e se apropriar daquilo que já construiu e, especialmente, torna-se capaz de explicitar (aprende conscientemente) seus processos e produtos de aprendizagem.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica (BRASIL, 2012, p. 21).

A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) sistematiza as várias hipóteses que um sujeito aprendente elabora até compreender as propriedades em torno das quais se organiza a escrita alfabética. Nesse percurso de construção da escrita, em cada período, o aprendente dá saltos qualitativos, superando dadas limitações, mas tendo de vencer outras.

As autoras denominam a primeira hipótese de escrita de fase pré-silábica. Essa fase é marcada pela total ausência de fonetização da escrita, uma vez que o indivíduo não consegue estabelecer relação entre a fala e a escrita. Nesse período, a criança ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a dimensão sonora das palavras; não diferencia desenho e escrita; mistura letras, números e outros símbolos; inventa letras (pseudoletras); relaciona a escrita às características físicas ou funcionais dos objetos (realismo nominal).

Para vencer as limitações da fase pré-silábica o aprendente precisa, sobretudo, ser ajudado a descobrir que a escrita representa a pauta sonora e que as palavras são compostas de microelementos (fonemas e letras) e, nesse percurso, aumentar seu repertório de letras, pois é comum crianças pré-silábicas usarem as letras do seu nome em ordens distintas para escrever.

No período silábico, o sujeito apresenta um salto qualitativo significativo, começa a perceber que a escrita representa a fala. Como principais características dessa fase, temos o uso de pseudoletras e letras para escrever e, mesmo quando o traçado da letra não é muito definido, o indivíduo parte da concepção de que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. O principal conflito que a ação interventivo-mediadora do professor deve provocar é o de levar o sujeito a perceber que a sílaba, em alguns casos, é composta por um conjunto de sons e, por isso o esquema de uma letra para cada sílaba não dá conta de escrever convencionalmente as palavras.

O período silábico-alfabético constitui uma transição, pois o sujeito produz uma escrita em que ora usa características da fase silábica, ora representa elementos alfabeticamente. Nesse período, uma grandiosa evolução na fonetização da escrita se dá – o aprendente começa a observar que no interior das sílabas há outros sons e, por isso, passa a se dar conta de que as letras representam sons menores que as sílabas e, nesses salto evolutivo, descobre que as sílabas possuem estruturas diferentes e, por vezes, é preciso usar mais letras,

pois o esquema de apenas uma letra para cada sílaba não funciona sempre.

Crianças silábico-alfabéticas se beneficiam bastante de atividades em que precisem identificar rimas e localizar sílabas iniciais, mediais ou finais que sejam iguais entre palavras. Nesse momento, trabalhar sistematicamente a estrutura da sílaba, ajustando a oralidade à escrita e esta às convenções da nossa ortografia é importantíssimo.

No período alfabético, o aprendente chega ao ápice da fonetização da escrita, haja vista já ter respondido para si mesmo, a partir das intervenções docentes, as questões que giram em torno do *o que* e *como* a escrita representa (nota); ao escrever, na maioria dos casos, coloca uma letra para cada fonema que pronuncia; a partir de agora, a maior preocupação da mediação pedagógica precisa ser o domínio das convenções som-grafia do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para que esse sujeito seja considerado alfabetizado.

Ao se referir aos distintos níveis de conceitualização da escrita, focando a heterogeneidade de uma classe de alfabetização pela existência de conhecimento prévios distintos, Leal (2005, p. 92) reflete sobre as muitas necessidades que uma atividade de reflexão fonológica pode atender:

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.

O conjunto de argumentos até aqui tecidos evidencia o quão complexo é para o sujeito em fase de alfabetização construir conhecimentos sobre a escrita alfabética, como sistema regido por um conjunto de propriedades a serem reconstruídas ativamente pelo aprendente ao longo do processo de alfabetização. Em vista do exposto, a visão adultocêntrica desse processo causa distorções no sentido de não entender a ação do sujeito que reelabora, recria o objeto a ser conhecido. Sob uma ótica psicogenética, o SEA é reconstruído pelo sujeito epistêmico sempre em parceria com um professor que, ciente das hipóteses dos alunos e da árdua

tarefa que o alfabetizando tem de compreender a escrita como um objeto com propriedades múltiplas, planeja intervenções que provocam saltos qualitativos e ações elaboradas de monitoramento das ações cognitivas.

## Considerações finais

A alfabetização é um processo lento e complexo, e atuar como alfabetizador exige compreender as facetas linguística, interativa e sociocultural desse processo, entendendo que o fim maior da alfabetização é formar leitores e produtores de textos proficientes. Para isso, é preciso que os educadores entendam que letramento sem alfabetização não subsiste, pois, embora esses processos se encontrem imbricados, aprender como se processa a escrita e a leitura é condição para desenvolver a leitura e a produção dos diversos gêneros textuais, e seus usos como meios de interação social.

As ações cognitivas complexas que o educando precisa empreender, durante o processo de alfabetização, dependem muito de uma ação interventivo-mediadora consciente e bem planejada. Por essa razão, os docentes alfabetizadores devem conhecer as características psicogenéticas de cada fase de apropriação da escrita alfabética, ter domínio das propriedades do SEA, conhecer as habilidades de reflexão fonológica e a sua relação com a aprendizagem da notação alfabética; além de serem hábeis na manipulação e elaboração de jogos, brincadeiras e atividades que contemplem as relações entre fala e escrita como via de mediação e proposição de desafios que promovam avanços.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na educação de Jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Ângela. Concepções de Alfabetização. [20-?]. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20-%20de%20-%20alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2012.

LEAL, Telma Ferraz. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético**: por que é importante sistematizar o ensino. [2004]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/106861000/A-Aprendizagem-Dos-Sistemas-Alfabeticos-Telma-Ferraz>. Acesso em: 7 abr. 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz.; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. p. 1-16. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 28 mar. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paul: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Recebido: Abril/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **Universidade e educação emancipatória: algumas hipóteses<sup>1</sup>**

Alex Sander da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

No presente artigo, pretende-se refletir a seguinte questão: em meio a essa turbulenta sociedade capitalista, quais as possibilidades para uma educação emancipadora? Isto é, refletir sobre a produção do conhecimento educacional no âmbito da formação universitária, de modo particular, na análise do papel da universidade em sua tarefa da formação humana. Num primeiro momento, discute-se a questão das retóricas “neoliberais” que insistem em intervir no âmbito da educação, de modo particular, na forma de desqualificar as áreas humanas. Num segundo momento, busca-se, a partir do conceito de “semiformação” trazer uma chave de análise sobre a problemática da formação cultural em âmbito universitário. Por fim, levantam-se algumas hipóteses reflexivas sobre o papel da formação universitária como um espaço de produção do conhecimento e as possibilidades de uma educação emancipatória.

**Palavras-chave:** Universidade. Semiformação. Educação. Emancipação

### **University and emancipatory education: some hypotheses**

### **ABSTRACT**

In this article, we intend to reflect the following question: in the midst of this turbulent capitalist society, what are the possibilities for an emancipatory education? That is, to reflect on the production of educational knowledge in the context of university education, in particular, in the analysis of the role of the university in its task of

1 Esse artigo recebeu auxílio financeiro da Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC e da FUCRI-UNESC. Uma primeira versão foi apresentada no Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: Universidade, Educação e Sociedade(2015).

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul. Pós-Doutorado PNP/CAPEs no PPGE/UNIMEP no núcleo de História e Filosofia da Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Cultural e Sociedade cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. E-mail: alexsanders@unescc.net

human formation. At first moment, the issue of “neoliberal” rhetoric that insists on intervening in the field of education is discussed, in particular, in the way of disqualifying human areas. Secondly, based on the concept of “semi-formation”, we seek to bring a key to the analysis of the issue of cultural formation at the university level. Finally, some reflective hypotheses are raised about the role of university education as a space for the production of knowledge and the possibilities of an emancipatory education.

**Keywords:** University. Semiformation. Education. Emancipation

## **Universidad y educación emancipatoria: algunas hipótesis**

### **RESUMEN**

En este artículo, tenemos la intención de reflejar la siguiente pregunta: en medio de esta turbulenta sociedad capitalista, ¿cuáles son las posibilidades de una educación emancipadora? Es decir, reflexionar sobre la producción de conocimiento educativo en el contexto de la educación universitaria, en particular, en el análisis del papel de la universidad en su tarea de formación humana. En el primer momento, se discute el tema de la retórica “neoliberal” que insiste en intervenir en el campo de la educación, en particular, en la forma de descalificar las áreas humanas. En segundo lugar, con base en el concepto de “semi-formación”, buscamos aportar una clave para el análisis del tema de la formación cultural a nivel universitario. Finalmente, se plantean algunas hipótesis reflexivas sobre el papel de la educación universitaria como espacio para la producción de conocimiento y las posibilidades de una educación emancipadora.

**Palabras claves:** Universidad. Erudición. Educación. emancipacion

### **Introdução**

A educação, ao ser conduzida por critérios para legitimar-se, segue as determinações da dominação social do capitalismo. E isso não só desassossega os educadores, preocupados com os rumos da formação humana, como pode (e deve) tirar o sono daqueles que pensam a educação em seus processos de produção de conhecimentos (os pesquisadores em educação). Numa sociedade de mercados capitalistas, a edu-

cação não escapa aos critérios da lógica da produtividade, da qualidade e eficiência, de preferência, com o menor custo possível.

Uma questão nos chama a atenção: em meio a essa turbulenta sociedade capitalista, que em tempos em tempos amarga crises estruturais, que consequências tem isso para a formação humana? A resposta para essa questão não é tão simples. A permanência da totalidade social capitalista tem elevado o potencial de reificações (na perspectiva lukacsiana), tanto nas relações sociais, do ser social, quanto nas relações formativas. São justamente essas reificações que têm elevado as preocupações quanto aos rumos que os projetos hegemônicos têm tomado em relação à educação.

Tal diagnóstico nos levaria a inúmeras possibilidades analíticas, porém nos ateremos a tratar o papel formativa da universidade na atualidade capitalista brasileira. Desse modo, neste texto, pretende-se refletir essa questão a partir de um debate sobre a produção do conhecimento, de modo particular, na análise da universidade na perspectiva de uma educação emancipatória. Pretende-se aproximar do tema a partir de uma escolha teórico-metodológica, isto é: o da necessidade de desmistificar determinados conceitos da retórica neoliberal no contexto da formação acadêmica universitária, tais como, eficiência, qualificação, produtividade e excelência.

Pretende-se aqui, primeiramente, transitar, de forma analítica, por algumas reflexões empreendidas sobre as retóricas neoliberais, sobretudo, relacionadas ao tema da universidade e à produção do conhecimento. Tomamos como referência para transitar analiticamente o texto de Maria Célia Marcondes Moraes, "A Teoria tem Consequências: Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação" (2009). Nesse texto, a Professora Maria Célia retoma algumas questões de sua pesquisa "Produção de conhecimento e a pós-graduação em educação", da qual se ocupou por um bom tempo com esse debate.

Num segundo momento, buscamos, a partir do conceito de "semiformação" de Theodor W. Adorno (1996), trazer uma chave de leitura para a problemática da formação em âmbito universitário. As críticas de Adorno à semiformação (Halbbildung) são dirigidas às formas educacionais, que mantêm os diversos mecanismos de dominação, particularmente, os experimentados pela humanidade ao longo do século XX.

Por fim, levanta-se algumas hipóteses de análise, a fim de questionar de que forma a universidade como um espaço de produção do

conhecimento pode ser pensada em num caminho formativo emancipatório. A primeira hipótese diz respeito a considerar que as formas atuais de massificação cultural se instauram como suposição de uma nova cultura. A segunda hipótese significa discutir o emblemático papel da universidade que se compõe com seus inúmeros mecanismos de produção de conhecimento formativo e semiformativo. A terceira hipótese seria considerar que as relações de saberes e as práticas pedagógicas se constituem ainda na disputa com os conteúdos da indústria educacional globalizada.

### **Universidade e produção do conhecimento: retóricas neoliberais**

Historicamente, a sociedade brasileira vem sofrendo intervenções e questionamentos sobre sua real eficácia no âmbito da formação acadêmica universitária. Quando tratamos da Universidade, faz-se necessário considerá-la numa arena de intervenções e disputas ideológicas. O propósito aqui é destacar que essas intervenções e disputas fazem parte também da “agenda neoliberal”, que na suposta intenção de buscar a eficácia na educação, desqualifica as funções objetivas da formação universitária.

O artigo de Moraes “A Teoria tem Consequências: Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação” (2009) retoma uma célebre frase do historiador E. P. Thompson: “A teoria tem consequências”. Ela procura levantar a denúncia de que a produção do conhecimento está sob ameaça e está também comprometida a capacidade de as ciências humanas e sociais superarem suas próprias antinomias. Para a autora, vivemos uma espécie de “ceticismo epistemológico” e de “relativismo ontológico” que têm levado a um “empobrecimento da atividade cognitiva”.

Pretendo seguir esse argumento de Moraes (2009) e demonstrar como esse diagnóstico tem afetado consideravelmente a produção do conhecimento em nossas universidades no contexto atual. Nos últimos anos, em quase todos os países do mundo, têm havido inúmeras tentativas de reformas, planos e ajustes nas políticas educacionais. Conforme nos diz Moraes (2009, p. 9), os destinos da educação parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável da chamada “sociedade do consumo”.

Como decorrência, as universidades dos vários países capitalistas sofrem pressões para se construírem e se consolidarem em “escolas

superiores de excelência". Os destinos da universidade, desse modo, parecem estar diretamente articulados nesse jogo das demandas insaciáveis do mercado capitalista. Nossas universidades brasileiras<sup>3</sup> sofrem pressões para que se reduzam a apenas preparar as novas gerações para a "empregabilidade" e o "empreendedorismo". Para isso, criam-se mecanismos para regulação e controle dos envolvidos, sobretudo numa "lógica perversa dos resultados". Consolidam-se assim as políticas regidas pela lógica da produção social reguladora da eficiência, da qualidade e da produtividade. No dizer de Moraes (2009, p. 319).

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações, e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face às vertiginosas mudanças. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. Foi preciso, então, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza.

Não é difícil, ao confrontar os processos históricos específicos da universidade, surpreender-se com as alterações substanciais de seus traços característicos. Isso pode tornar-se mais quando analisarmos as perspectivas da educação postuladas pelo modelo neoliberal. Esse modelo não abandona o aspecto ideológico de manter de qualquer jeito a função do sistema educacional como "aparato ideológico do Estado" (ALTHUSSER, 1985). Desse modo, a universidade é um lugar ainda privilegiado de transmissão e imposição das ideias e da cultura dominantes.

Se é sustentável que a agenda neoliberal nos impõe sua dominação ideológica, o embate que se efetiva e pode ser formulado é também no campo epistemológico. Para Moraes, os anos de 1970 foram tempos em que imperavam "os preceitos da agenda pós-moderna". Tais preceitos, no entender de Moraes, ainda permanecem presentes nas pesquisas educacionais nos dias atuais e carregam três princípios fundamentais: "a

---

<sup>3</sup> Estou considerando aqui o conceito de universidade de forma genérica, isto é, instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e a realizar pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação de seus resultados à comunidade científica mais ampla. Nesse sentido, levo em conta as universidades públicas, privadas, confessionais, os centros universitários, que de um modo ou de outro, estão promovendo e reproduzindo conhecimentos em diversas áreas.

naturalização do capital”, “o atomismo social” e “a afirmação abstrata de valores emancipatórios” (MEDEIROS, 2004, p. 31 *apud* MORAES, 2009, p. 321).

No entender de Moraes (2009), esse conjunto de circunstâncias preocupa educadores contemporâneos, levando-os a refletir sobre o processo de produção de conhecimentos educacionais e científicos, e até sobre a própria possibilidade do conhecimento objetivo. Pois para essa agenda, as perspectivas teóricas se reduzem “a meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico, ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos” (2009, p. 321).

Nesse sentido, a questão não é negar a possibilidade do avanço epistemológico ou fixar-se num “derrotismo” a partir das novas demandas do neoliberalismo, apostando que não há mais saídas, como “fim da história”, mas a necessidade que se coloca é de perceber as consequências desastrosas em operar com esse modelo em que tudo é possível, tudo é válido. Nesse ponto, temos acordo com Moraes, quando afirma que a “educação parece adequar-se ao espírito da época”, isto é, absorveu o neopragmatismo americano como referência predominante.

Para Moraes, foi com Richard Rorty em que se assinalou que se devem romper as fronteiras entre o saber e o usar, pois:

não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor. Não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção de conhecimento, uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos; quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurar, acumular e usar o conhecimento (RORTY, 1982, p. 26 *apud* MORAES, 2009, p. 322).

No que se refere mais especificamente ao discurso educacional contemporâneo, por um lado, ampliam-se as resoluções, as leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais, operando um verdadeiro “transformismo”. Por outro lado, embora até se aumente a oferta de matrículas, mantém-se um grande índice de evasão escolar, segue-se um caótico índice escolar e os sistemas de ensino padecem de um enorme centralismo e verticalização obsoletos.

A educação, ironicamente, segue como alvo de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos do capital financeiro. De acordo com Moraes (apud MORAES, 2009, p. 323), esse modelo epistemológico inverte as condições de embate com a ideologia neoliberal, pois “faz parecer universal aquilo que lhe é particular, torna falsas teorias socialmente necessárias, arquitetando, assim, as condições de sua aceitabilidade, de forte poder de cooptação e de produção de consensos”.

Conforme (2004 apud MORAES, 2009, p. 324), nessa perspectiva, o conhecimento é hierarquizado por sua utilidade e identificado pelo vocabulário da prática. Compactuando com a tese das chamadas “epistemologias da prática” e suas condescendentes, parece importante mostrar que essas perspectivas se aproximam fortemente da formação universitária e com seus discursos sedutores cooptam facilmente muitos professores e estudantes.

A súbita descoberta do cotidiano, da experiência prática, do “chão da universidade”, está muito mais afeita a sinais de limites, problemas e contradições. É importante esclarecer que os “novos conceitos de experiência da prática” são muito mais uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer novos padrões de acumulação (ou tentativas de resolução de crises estruturais), quanto para definir formas concretas de integração dentro dessa reorganização econômica mundial (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Para Moraes, esse modelo imputa ao professor uma “desintelectualização”, uma vez que o processo formativo é “despolitizado”. Isso sugere que a prática docente, sendo “neutra”, não implica “o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo” (MORAES, 2009, p. 325). Desse modo, ao sobrevalorizar a experiência cotidiana, essa perspectiva tolhe a capacidade do professor de capturar “as relações funcionais dos fenômenos empíricos” (IBIDEM).

Os novos conceitos relacionados aos processos dessa “epistemologia da prática” aparecem justamente com muito afinco na reestruturação econômica, num contexto de crise do capitalismo mundial e de intenso cerceamento dos direitos sociais. Nesse sentido, ao falarmos de produção de conhecimento na universidade, é preciso levar em conta essa agudização da crise global da economia mundial (PORCHMANN,

2015).<sup>4</sup> Com essa ideia de “crise”, acentuam-se as propostas políticas de ajustes para tentar dirimir seus efeitos.

As consequências sociais dessas políticas são conhecidas no âmbito geral da sociedade: desemprego estrutural, destruição de diversos direitos sociais e trabalhistas, abertura de mercados ao capital financeiro, privatizações de setores e serviços públicos e “ênfase” no mercado. Nesse quadro político, os ditos “especialistas” buscam criar um consenso de que a saída da crise é justamente fazer os ajustes necessários para que o prejuízo não seja maior, particularmente no âmbito da educação.

Nesse sentido, o problema da crise não termina com a revelação do social, em sua objetivação petrificada, mas conduz à necessidade de decifrar as determinações *subjetivas* desse social (pela base), pela qual a própria produção, como subjetividade, seria determinada por uma lógica do fetiche, de modo que se preserve a continuidade do vigente, na medida em que lhe corresponderia uma determinada consciência alienada.

Por um lado, ampliam-se os números de resoluções, leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais, operando um verdadeiro “transformismo” na educação. A *publicização* imperativa insiste na centralidade a partir do relatório de Jacques Delours, *Educação do Futuro*<sup>5</sup>. Em nosso entendimento, esse relatório preserva no *espírito da letra* o predomínio da concepção educacional voltada para a tentativa de suprir os (des)caminhos adotados pelas políticas neoliberais. Tais políticas buscam impor seus argumentos também para resolver os problemas educacionais. Por outro lado, embora aumente a oferta de matrículas, mantém-se um grande índice de evasão escolar, seguem caóticos os índices e as práticas formativas escolares e os sistemas de ensino padecem de um enorme centralismo e verticalização.

Nessa perspectiva, a educação no Brasil segue como alvo de uma política de *desregulamentação* do Estado e de interesses mercadológicos. Esse é o ponto que nos interessa aqui. Sobretudo, marcar os li-

4 Segundo o Professor de Economia Marcio Porchmann, a crise de dimensão global, iniciada há sete anos, avança desde 2014 sobre as economias consideradas emergentes como Rússia, Brasil e China, que até então acreditava-se estarem imunes frente ao êxito das políticas anticíclicas adotadas desde 2008. Cf: <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2015/07/crise-global-entra-em-nova-fase-6977.html>. Acesso em: 17 set 2017.

5 Cito aqui, de modo particular: DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Ver também: GENTILLI, P. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

mites de programas de parceria público-privada que vêm ocorrendo na educação brasileira. Essa é a marca indelével dos novos fetiches no âmbito educacional, trazendo resultados desastrosos para a vida de nossos estudantes e para a sociedade brasileira.

Para o Professor Edgard Neto, o interesse dos planos neoliberais é que “toda preocupação com a educação está assentada no fato de ser um setor de possibilidades ilimitadas em relação ao lucro” (NETO, 2009, p.31). Desse modo, diversas instituições financeiras e grandes grupos econômicos estão de olho nessa fatia econômica. Segundo Neto, vários setores empresariais reportam que a educação no Brasil movimentará cifras na casa dos 90 bilhões de reais e indica que em duas décadas será o mercado mais promissor e dinâmico do mundo na perspectiva de lucro.

Podemos dizer que a atual crise econômica e social do Brasil faz parte de uma crise estrutural do capitalismo mundial. Essa recessão econômica no mundo faz aprofundar a crise na educação, sua falência (intencional) tem a ver com as consequências da “ação de rapina das elites e do imperialismo, que, para aumentar suas taxas de lucro, aumentam as taxas de exploração, promovendo o saque de recursos públicos e de capital com os pagamentos das dívidas externa e interna” (NETO, 2009, p. 49).

Nesse sentido, essa conjuntura nos impõe o desafio de aprofundarmos o debate sobre o papel da universidade, de apreender as questões que efetivamente referem-se a sua tarefa no âmbito das relações sociais no capitalismo. Não obstante, a crise do capitalismo e a exacerbção dos seus processos de exploração e alienação dão a entender que esta estrutura de análise do papel da universidade no sentido da formação necessita ser vista e revista com cautela.

### **Universidade e “semiformação”:** qual formação?

Na atualidade, a análise da formação cultural implica o reconhecimento da situação da universidade e da condição insatisfatória dos indivíduos submetidos à complexificação do conhecimento em nossas sociedades. É sob essa perspectiva que aqui se insiste na constatação da continuidade daquilo que Theodor W. Adorno (1996) caracteriza como integração total dos indivíduos ao sistema capitalista. Essa integração sublinha a dominação empreendida não somente no plano da objetividade, como também no da subjetividade.

Qual o papel da universidade na formação cultural contemporânea? Que implicações essa formação cultural possibilita ou impossibilita no âmbito da formação universitária? É na tentativa de refletir sobre essas questões que busco, no referencial da teoria crítica, fazer uma análise da condição da universidade nesse processo de formação cultural contemporâneo. Não significa uma retomada da teoria da *Bildung* alemã<sup>6</sup>, mas retomar alguns elementos conceituais para se pensar o movimento entre a produção do conhecimento e suas implicações contextuais.

No ensaio “Teoria da Semiformação” (1996), Adorno considera que não apenas a *Bildung* estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização capitalista. Desse modo, com as novas formas de dominação, sobretudo a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico da condição de sujeição dos indivíduos a uma *Verwaltete Gesellschaft*, isto é, uma sociedade administrada<sup>7</sup>. Esse conceito, na terminologia de Adorno, se configura justamente numa sociedade cuja estrutura elementar é impassível de ser questionada e “naturalizada” pelos mecanismos da racionalidade instrumental.

Uma sociedade totalmente administrada se daria na conjugação entre os fatores objetivos e subjetivos que determinam a constituição social a partir da lógica procedimental. As novas formas de sujeição ao capitalismo são deliberadas justamente pela construção social prejudicada e danificada pela exploração da força de trabalho. Nessa perspectiva, a sociedade deve ser compreendida em seu processo de reprodução material das relações sociais e da consciência reificada<sup>8</sup>, isto é, na mediação socialmente invertida, também entendida como coisificação.

6 Tomamos o conceito de *Bildung* da tradição do idealismo alemão, o qual se pode traduzir – sem que tenhamos algo com sentido equivalente – por “formação cultural” ou por “cultura formativa”, mas carrega consigo o sentido de uma formação cultural ampla, harmônica em suas variadas possibilidades.

7 Ver detalhes em: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de Sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978; \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Sobre o conceito de “história natural”, ver cf.: ADORNO, Theodor. *Ideia de História Natural* (1932). In: *Actualidad de la filosofía*. Tradução de José Luis Aranteguy Tamayo. Barcelona: Paidós, 1991.

8 O tema da reificação é tratado por Lukács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado principalmente ao processo da indústria cultural. Para Lukács “a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo, e só pode ser superada por um esforço constante e sempre renovado para romper na prática a estrutura reificada da existência, mediante uma referência concreta às contradições que se manifestam concretamente no desenvolvimento

Na perspectiva de Adorno, cabe à teoria ir além do momento subjetivo, ao decifrar as determinações objetificadas. Não basta apenas revelar o sujeito por trás dessa objetificação. Ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente. Nesse sentido, como sujeito que se sujeita, não faz a experiência com as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, já que tal relação de produção é ocultada ideologicamente na ordem social imposta.

Ao admitirmos que o capitalismo mantenha sua totalização e a maioria explorada sob o domínio de um espírito alienado, podemos dizer que ele mantém a todos como reféns da própria reificação. Cria-se uma consciência reificada em relação às exigências mercantis na busca de sustentação do aparato capitalista. Nesses termos, Marx sintetiza a crítica das relações sociais e materiais de produção como crítica ao fetichismo da mercadoria. De saída, deve-se lembrar que, para Marx, a sociedade que superdesenvolveu as forças produtivas tornou cada vez mais o “primado da economia” o centro. Isto é, a centralidade do trabalho que produz mercadorias tornou o trabalho em mediações sociais cegas, transformando-o numa condição totalmente hegemônica e anacrônica do domínio do capital.

Em síntese, podemos dizer que a mercadoria como produto do capital implica a materialização do fetiche na produção social da vida. A produção de mercadorias na sociedade capitalista produz determinadas relações sociais de dominação, que são em geral ocultadas pelo processo de fetichização. As formas como o capitalismo converte os produtos do trabalho em mercadorias e seu fetiche constituem a forma de circulação das próprias mercadorias, e esta possui uma consistência peculiar, por assim dizer, na produção da vida social e na formação.

Esse tema aparece nas obras de Adorno, sobretudo no diagnóstico que faz da produção cultural da própria mercadoria. Para Adorno, fetichismo e semiformação (*Hallbildung*) estão intimamente ligados: “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). O mecanismo de troca abstrato, efetuado na sua equação entre as coisas que são incomensuráveis, perfila nos produtos semiculturais.

Por isso, tal sistema de produção de mercadorias influencia diretamente na produção da consciência reificada. Como sentencia Adorno:

---

global e com a conscientização do sentido imanente dessas contradições para a totalidade do desenvolvimento” (Lukács, 2001, p. 207).

A formação cultural agora se converte em uma semi-formação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta a barbárie (ADORNO, 1996, p. 389).

O paradoxo da formação cultural (Bildung) é o próprio paradoxo da educação e da formação humana. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado.

Desse modo, a semi-formação “não pode ser explicada a partir de si mesma, mas constitui resultado de um processo de dominação sistemática da formação cultural por meio dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114).

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 1996, p. 388).

Na argumentação desenvolvida por Adorno, a crise da formação cultural possibilita levantar a problemática da qual tratamos no início deste texto, isto é, a crise da educação como uma crise da formação cultural. O que se observa é a progressiva redução da compreensão dos impasses dos processos educacionais nos dias de hoje. As pseudossoluções, aparentemente desconexas, estão organicamente articuladas

como peças de uma engrenagem social contaminada pelas relações do mercado capitalista.

Para Maar (2003, p. 471), a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital e, simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do próprio capital. Para Adorno, não basta examinar a formação, a semiformação ou cultura, tal como essas se verificam na sociedade vigente. É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos seres humanos e apreendida em sua dialética histórica. Cultura e formação, nesses termos, precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definidos na sociedade.

Ambas precisam ser investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. Caberia, nesse sentido, decifrar as determinações objetivas e subjetivas do fetichismo e da semiformação. No capitalismo, o que se instala como “cultural” remete à sociedade copiando a si própria, perenizando-a, ao orientar-se pela interpretação retroativa da sociedade já feita.

Desse modo, cultura torna-se a sociedade como ideologia e a formação social, nesse caráter “ideológico”, se reproduz em semiformação. De um lado, a cultura traz a exigência de formar seres humanos autônomos que, de uma forma ou outra, criam e recriam sua existência (intelectual, social, econômica). Por outro lado, os indivíduos são levados a se adaptar às produções existentes, reproduzindo-as.

A via de acesso ao substancial da sociedade é o processo de reprodução cultural vigente. Isso corresponde ao caráter duplo da própria cultura. A formação cultural será impotente e enganosa se ignorar a dimensão de adaptação e não preparar os seres humanos para a realidade. Será um duplo falseamento, se buscar unicamente ajustar as pessoas à realidade existente sem desenvolver “a capacidade de resistência” (PUC-Cl et al, 1998, p. 92).

## **Universidade e educação emancipatória: algumas hipóteses**

Ao levarmos em consideração as reflexões anteriores, agora cabem algumas hipóteses para se pensar uma educação emancipadora na própria universidade. Podemos considerar que a universidade, nesse contexto de uma configuração social danificada, tem sérias dificuldades

em proporcionar autonomia e emancipação. No entanto, a universidade é ela própria um lugar de disputas, uma arena de conflitos e de contradições. Se admitirmos conforme a análise de Moraes, que estamos vivendo sob o contexto de “ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico”, e a partir das reflexões de Adorno, a universidade vem reproduzindo a “semiformação”.

Cabe encontrar rumos contrários a esse contexto desfavorável para a emancipação e autonomia na formação universitária. Todo o avanço tecnológico e o desenvolvimento das reformas educacionais ainda não são suficientes para eliminar as mazelas educacionais e formativas. Tais mazelas não são aleatórias ou espontâneas, são frutos de uma lógica que insiste em permanecer em nossa sociedade. Mas a que interesse tal situação responde? A que universo de relações sociais está vinculada a condução desse interesse?

Na tentativa de compreender essas indagações, podemos pensar pelo menos em três hipóteses iniciais sobre a universidade e uma educação emancipatória. A primeira hipótese diz respeito a considerar que as formas atuais de massificação cultural se instauram como suposição de uma nova cultura. A segunda hipótese significa o emblemático papel da universidade que se compõe com seus inúmeros mecanismos de produção de conhecimento. Essa produção é o que possibilita as condições do potencial de emancipação dos sujeitos por meio da educação que não dobrem seus joelhos aos ditames do mercado neoliberal capitalista.

A educação, ainda hoje, vive seu paradoxo. De um lado, pode manter o modelo de conformação cultural imposto pela ideologia dominante; de outro, pode oferecer dispositivos de resistência crítica. Mesmo quando ofertada a todos, ela pode em algum momento possibilitar uma vivência formativa adequada para superar a situação vigente. Contudo, o difícil é perceber esse momento, sobretudo quando as pessoas estão submetidas à lógica do entretenimento, ou seja, ao esvaziamento da retenção crítica dos conteúdos da cultura.

A educação, para ser efetivamente formativa e emancipadora, é crítica da semiformação e é resistência contra as formas de dominação exercidas no plano da produção capitalista da vida. Tal perspectiva não integrada ou integradora seria o ponto de partida, como mediação invertida da ação educativa. Assim, a necessidade de abertura proporcionada por uma crítica imanente da própria condição da universidade

no contexto atual. É importante lembrar, também, que educar para a emancipação das pessoas não é apenas possibilitar universidade para todos, mas compelir rumo a atender as exigências para tal emancipação.

Desse modo, uma terceira hipótese diz que as relações de saberes e das práticas pedagógicas se constituem ainda na disputa com os conteúdos da indústria educacional globalizada. O que temos é uma estrutura de racionalidade crítica e autocrítica da ação educativa, que não é só técnico-instrumental. Em vez de um recolhimento meramente cognitivo, de objetivificação do conceito educativo, essa crítica imanente, como crítica interna, age no cultivo de uma estrutura da recepção da realidade, que pressupõe o diverso, o múltiplo, o diferente, a pluralidade, isto é, a universidade. Para tal percepção, esse caminho nos oferece um novo paradigma, sendo mais do que um simples deslocamento da política universitária.

Num mundo de constantes transformações e de instabilidades, tanto nos aspectos econômicos quanto culturais, decorrentes, sobretudo, do avanço das ciências e das novas tecnologias, a educação assume relevância social de destaque, o que nos exige uma maior compreensão do seu caráter crítico-interpretativo das produções do conhecimento. Para tanto, a universidade ao promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conteúdos acadêmicos geram mudanças que estão na base do seu projeto formativo.

Na contemporaneidade, a forma de percepção das coletividades e o desenvolvimento das diferentes formas de cultura são profundamente marcados pela presença do individualismo. No entanto, é necessário reconhecer, além do aparente acesso democrático às produções simbólicas e os seus conteúdos ideológicos, suas possibilidades interpretativas. Em outras palavras, é preciso estar atento à dialética entre a difusão da formação técnico profissional e formação cultural.

Assim, uma concepção educacional emancipadora e crítica mobilizaria um clima cultural favorável para estimular a própria experiência formativa no âmbito universitário. Exigência essa que vai além das simplificações do processo formativo, impulsionados pelo “esvaziamento teórico” e que pode superar os caminhos da semiformação que se instaura na formação acadêmico-universitária ainda nos dias atuais. A função social da educação, de modo particular, da universidade, somente se explicita na medida em que se desenvolve a perspectiva de

sua apreensão em seu duplo caráter material. Isto é, formação humana e social.

### **Considerações finais**

O que se observa, de um lado, atualmente no Brasil é a progressiva redução dos investimentos e dos impasses das políticas educacionais. Por outro lado, as pseudo-soluções, aparentemente desconexas, que estão organicamente articuladas como peças de uma engrenagem social contaminada pelas relações de mercados educacionais capitalistas.

O caso mais emblemático diz respeito à situação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que vive numa condição calamitosa. Conhecida por ser pioneira em muitos programas sociais, tais como políticas de acesso para estudantes negros/as e de baixa renda, a UERJ amarga uma crise sem precedentes. Uma crise imposta pelos governos que bancaram e celebraram parcerias com grandes grupos econômicos para realização de megaeventos e mergulharam em escândalos de corrupção, com prisão até do governador e outros políticos envolvidos.

Conforme o livro *Hoje acordei pra luta: intelectuais pela universidade pública*, organizado por Phellipe Marcel, Mauro Siqueira e Iuri Pavan (2017), no caso da UERJ, já havia um prenúncio da situação a que se chegou na crise de 2015. Porém, essa ofensiva não foi recebida passivamente pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Houve e está havendo muitas lutas e resistências a esses ataques lançados pela classe dominante e pelo seu governo de plantão.

Tais lutas e resistências é que podemos chamar de embrião de uma educação emancipatória. O que se quer realçar do exposto é que a luta pela defesa da educação e da universidade, contra seu caráter mercadológico, é uma necessidade efetiva para uma nova estratégia social. Essa perspectiva sinaliza os dilemas e conflitos face ao substancial da educação da classe trabalhadora. A via de acesso a tal substancial é o reconhecimento do processo de reprodução das relações materiais vigentes e de resistência a ele.

Isso significa, nesse particular, uma defesa incondicional do caráter e efetividade da educação pública. Portanto, gratuita, laica e de qualidade. E isso só ocorrerá a partir de um plano educacional, como diz Neto (2009, p. 49), que vise atacar a falência do ensino pelo fortalecimento

de um programa econômico centrado no combate à fome e à miséria, à desigualdade social e no rompimento com o imperialismo capitalista.

Implica também reorientar as práticas formativas da educação contemporânea, isto é, seguindo a lógica de Thompson, “a teoria tem consequências”. Nesse particular, a universidade seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão política de resistência crítica e não preparasse os seres humanos para a realidade social existente. Por isso, torna-se necessário compreender a educação universitária também no caminho da resistência aos ditames do mercado global. Isso significa promover a formação universitária no processo das lutas sociais para se construir a formação humana na perspectiva da educação emancipatória.

## Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 56, ano VXII, p. 388-411, dez. 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da, (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.83, n.24, 2003. p. 459-476.

MORAES, Maria Celia M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, mai/ago 2009. p. 585-607.

NETO, Edgard Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

PORCHMANN, Marcio. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Rev. Estudos Avançados**, v. 29, n. 85. São Paulo. set/dez, 2015.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A educação danificada**: contribuição à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdrietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Recebido: Setembro/2018

Aceito: Dezembro/2019

## **NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS NA REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**

A Revista Educação e Emancipação (ISSN Impresso 1677- 6097 e ISSN *Online* 2358-4319), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) é um periódico para publicação de artigos originais de autores brasileiros e estrangeiros que tratam de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Tem como objetivo incentivar o debate e a produção científica e ainda propiciar o intercâmbio entre o PPGE e outras entidades e pessoas que atuam no campo da Educação e que possam contribuir para a ampliação do conhecimento no referido campo, fomentando a realização de novos estudos.

Esta revista tem periodicidade quadrimestral e os interessados em publicar trabalhos deverão submeter pelo portal de periódicos no endereço <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao> ou encaminhá-los para o endereço eletrônico e-mail: [revistaeduc.emancipacao@ufma.br](mailto:revistaeduc.emancipacao@ufma.br), com o Assunto: Submissão de Trabalho . Ambas as formas de envio devem ser acompanhadas de Declaração de Responsabilidade e Transferência de Direitos Autorais, modelos fornecidos pela Revista, obedecendo às seguintes orientações:

- a) Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Pelo menos, o autor principal (primeiro autor) deve ter no mínimo o título de mestre.
- b) Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol, acompanhados do resumo em português, inglês e espanhol e deverão ser apresentados em formato papel tamanho A4 digitados com utilização de editores Word for Windows, com uso de fonte: times new roman, corpo 12 para o texto e 10 para o resumo (em português, inglês e espanhol), citações de mais de três linhas e notas de rodapé;
- c) Espaçamento justificado e entre linhas de 1,5 cm (um e meio) para o texto, com exceção para as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências e o resumo (em português, inglês e espanhol) que devem ser digitados em espaço simples;

- d) As margens esquerda e superior devem ter 3 cm; inferior 2 cm; direita com 2 cm;
- e) O recuo deve ser de 2 cm da margem esquerda para parágrafos e 4 cm para citações de mais de três linhas;
- f) Os artigos deverão conter entre 15 e 20 laudas, incluindo referências, tabelas, gráficos, ilustrações e notas, quando houver. Caso existam tabelas, gráficos e ilustrações, estas devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, obedecendo à especificidade de cada um. A identificação da tabela deverá ser feita acima desta e precedida da palavra Tabela, com a numeração correspondente. Já as ilustrações (quadros, fotos, organogramas, outros) devem ter sua identificação apresentada abaixo destes, com o título antecedido da palavra indicativa do tipo de ilustração. Em caso de tabelas e/ou ilustrações reproduzidas de alguma obra deverão conter a fonte, indicada abaixo destas. As fotografias deverão estar em preto e branco.

Para garantir o anonimato no processo de avaliação, os artigos deverão ser apresentados da seguinte forma: conter uma folha de rosto, separada do corpo do trabalho, com o título do artigo, nome do autor, profissão, vínculo institucional e título acadêmico, endereço, telefone e e-mail.

A primeira página do artigo deve conter somente o título do trabalho em português, inglês e espanhol antes de cada resumo, com as iniciais em caixa alta negrito, centralizado, acompanhado do subtítulo, se for o caso, em caixa baixa sem negrito, seguido dos Resumos (em português, inglês e espanhol) de 100 até 250 palavras, acompanhados de palavras-chave, no máximo três, que identifiquem o conteúdo do trabalho, espaço simples e sem parágrafos.

O corpo do trabalho deverá começar com a INTRODUÇÃO, a qual deve apontar o propósito do estudo, a metodologia utilizada, se for o caso. Em seguida, deverão ser trabalhadas as demais seções que constituem o desenvolvimento do trabalho, tendo como último item a CONCLUSÃO ou CONSIDERAÇÕES FINAIS, cada uma delas antecedida do indicativo (algarismo) correspondente e alinhada à margem esquerda.

Os títulos das seções primárias deverão vir em versal (maiúsculas) e em negrito; os das seções secundárias deverão estar em letras minúsculas e também em negrito; os títulos das demais seções deverão vir em minúsculas e sem negrito.

O sistema de chamada deverá ser o autor-data, devendo-se no texto indicar junto a cada citação, direta ou indireta, o sobrenome de cada autor pessoal ou nome de entidade responsável, seguido do ano da publicação do documento e da(s) página(s) da citação, separados entre si, por vírgula, podendo estar tudo entre parênteses ou o sobrenome do autor estar fora deles. Neste último caso, o sobrenome do autor deverá estar só com a inicial em letras maiúsculas e quando estiver dentro dos parênteses deverá estar em caixa alta. Tratando-se de dois autores, quando fora dos parênteses, deverão ser ligados pela conjunção “e”, mas estando dentro dos parênteses serão separados entre si, por ponto e vírgula, como na referência. Quando houver três autores, é semelhante. No caso de mais de três, fora dos parênteses, deverá colocar-se o sobrenome do 1º, seguido da expressão “e outros”. Estando dentro dos parênteses, dever-se-á, após o sobrenome do 1º, utilizar-se a expressão latina “et al’.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas em conformidade com o disposto na versão atualizada da NBR da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Citações no texto:

Citação direta curta:

- a) a chamada “[...] pandectística havia sido a forma particular pela qual o direito romano fora integrado no século XIX na Alemanha em particular” (LOPES, 2000, p. 225).
- b) Derrida (1967, p. 293) menciona que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]”.
- c) Longarezi e Puentes (2011, p. 168) explicam que, no campo disciplinar, “[...] enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino”.
- d) “[...] para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente

caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15 *apud* SILVA et al., 2007, p. 5).

Citação direta longa (recuar a 4 cm da margem esquerda):

Eles possuem uma formação que consiga valorizar e tornar essas orientações possíveis? Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis com poucos conhecimentos pedagógicos, que não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais. Há a necessidade de se preocupar com a formação dos formadores. Estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa à prática educativa, que, como tal, é relativa ao ensino e à aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 245).

Citação indireta:

a) Merriam e Caffarella (1991) observam que a localização de recursos tem um papel crucial no processo de aprendizagem autodirigida.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas de conformidade com disposto na versão atualizada da NBR 6023 da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Referências conforme a NBR 6023:

a) Livro com um autor:

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

b) Livro com até três autores:

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**. São Paulo: Scipione, 1995. 136 p.

c) Livro com mais de três autores:

EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

d) Livro em formato eletrônico:

LOPES, Vieira Marta. **O meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2000. v. 4. Disponível em: <http://www.saraivaonline.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2004.

- e) Capítulo de livro:  
BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 12, p. 63-118.
- f) Artigo de periódico:  
MANSILLA, H. C. F. La controversia entre universalismo y particularismo en la filosofía de la cultura. **Revista Latinoamericana de Filosofía**, Buenos Aires, v. 24, n. 2, primavera 1998.
- g) Artigo de periódico em formato eletrônico:  
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1115, out./dez. 2005. Edição especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 dez. 2006.
- h) Decretos, Leis:  
BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, p. 3-4, jan./mar. 1943. Suplemento.  
BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999.
- i) Dissertações e Teses:  
OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- j) Trabalho publicado em Congresso Científico:  
SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-39.

## CRITÉRIOS PARA ACEITAÇÃO DE TRABALHOS

Todos os trabalhos submetidos a este veículo de publicação serão avaliados, no mérito científico, por membros do conselho científico e por consultores ad hoc, sendo considerados os seguintes critérios:

- a) Pertinência do trabalho em relação ao campo da educação;
- b) Quanto à qualidade linguística: clareza e correção na comunicação;
- c) Quanto ao conteúdo: fundamentação teórica consistente, originalidade e contribuição para a produção do conhecimento no campo da Educação;
- d) Quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento, conclusão e resumo, palavras-chave, abstract e keywords.
- e) Quanto à apresentação: obediência às normas aqui especificadas para apresentação do trabalho.

Cabe ao Conselho Científico condicionar a aprovação dos trabalhos apresentados para publicação a modificações especificadas em pareceres emitidos por estes.

Emitidos os pareceres pelo Conselho, em seguida, serão encaminhados para que os autores tomem conhecimento.

O trabalho aceito para publicação será comunicado para o autor que deverá encaminhar Declaração de Transferência de Direitos Autorais a ser fornecido pelo Conselho Editorial Executivo da Revista Educação e Emancipação, não sendo permitido publicá-lo em outro veículo.

Os trabalhos submetidos para a publicação, quando não aceitos, ficarão à disposição dos autores.