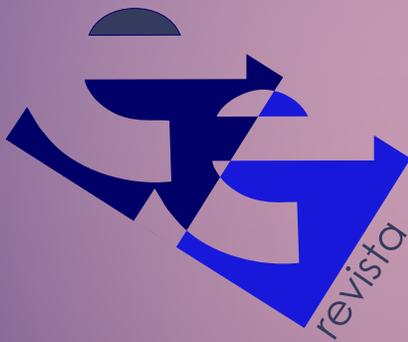


ISSN 2358-4319 (online)



**educação e
emancipação**

v.12, n.1, jan./abr. 2019

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. 12, n. 1, jan./abr. 2019

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitora

Nair Portela Silva Coutinho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

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

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo:

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Alice Melo

Conselho Científico

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

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 Ramirez - Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México

Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno - USP

Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -

Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft
- Alemanha

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecília 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 Kenya Félix Ribeiro de Souza

Jonilson Costa Correia

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

Revisão de Normalização

Weltiene Sirlei Nogueira Santos

Editoração Eletrônica

Matheus Soares Silva

Capa

Leandro Barroso Dias

Bolsista

Izamara Conceição de Abreu Rodrigues

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

IREISIE - 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

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.12, n.1 jan./abr. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1>

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.

CCD 370.5

CDU 37(05)

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

Sumário

Editorial9

Artigos

Atuação de educadores em prol de uma escola pública, laica e gratuita na cidade do Rio de Janeiro 11

Vania Finholdt Angelo Leite

Experiência existencial no pensamento freiriano 33

Leoni Maria Padilha Henning

O conhecimento, suas ameaças e limitações para a educação do futuro e a cidadania 54

Rodrigo Regert

Joel Haroldo Baade

Arã Paraguassu Ribeiro

Educação, formação humana e estado na contemporaneidade: breves reflexões 73

Fabiana Martins Pinto

Rita de Cássia Oliveira

O que querem ensinar do nosso sexo? a influência do Congresso Nacional sobre gênero e sexualidade nas escolas 94

Felipe Furini Soares

Gabrielle Chaves

Jeane Félix

Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais..... 118

Simone Sell

Na cozinha da pesquisa qualitativa: método em investigações sobre ensino e aprendizagem 143

Bruno Nunes Batista

Sentidos atribuídos à docência com bebês por educadoras de creche	166
Celi Costa Silva Bahia	
Adelice Sueli Braga	
Marileia Pereira Trindade	
Ensino de Libras em um Curso de Pedagogia por meio da aprendizagem baseada em problemas.....	186
Marcelo Franco Leão	
Francisca Melo Agapito	
As tecnologias da informação no currículo do Ensino Médio: análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	204
Jackeline de Freitas Nunes	
Ilzeni Silva Dias	
Literatura com conteúdo(s) matemático(s) na perspectiva do Mateludicando	227
Claudionor Renato da Silva	
Ensino Superior a distância no Brasil: ausência nos marcos legais e expansão da apropriação privada.....	250
Lidnei Ventura	
Dulce Márcia Cruz	
Consolidação da formação dos professores de Ciências Naturais na Região Araguaia/Xingu (1980 - 2016)	272
Danilo Fernando Luz Oliveira	
Ana Claudia Tasinaffo Alves	
Marcelo Franco Leão	
Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal	297
Graciele Andrade	
Graciela Coelho de Andrade	
Ana Lúcia Leal	
O pacto pela venda da escola pública no Pará	317
Marcelo Ribeiro de Mesquita	
Wladirson Ronny da Silva Cardoso	
Normas para Publicação.....	335

Contents

Editorial9

Articles

Enacting of educators in favor of a public, secular and free school in the city of Rio de Janeiro..... 11

Vania Finholdt Angelo Leite

Existential experience in freirian thought..... 33

Leoni Maria Padilha Henning

Knowledge, its threats and limitations for education of the future and citizenship..... 54

Rodrigo Regert

Joel Haroldo Baade

Arã Paraguassu Ribeiro

Education, human formation and state in the contemporaneity: brief reflections..... 73

Fabiana Martins Pinto

Rita de Cássia Oliveira

What do they want to teach about our sex? the Influence of the National Congress on gender and sexuality at schools 94

Felipe Furini Soares

Gabrielle Chaves

Jeane Félix

Education in Brazil: the dualism rooted since Brazil-Empire and the movement of rupture from the Integrated Secondary Education of the Federal Institutes.....118

Simone Sell

In the kitchen of qualitative research: method in teaching and learning research.....143

Bruno Nunes Batista

Senses attributed to teaching with babies by kindergarten educators	166
Celi Costa Silva Bahia	
Adelice Sueli Braga	
Marileia Pereira Trindade	
Teaching of Libras in a Pedagogy Course through problem-based learning (PBL)	186
Marcelo Franco Leão	
Francisca Melo Agapito	
The information technologies in the curriculum of Middle School: analysis based on the National Curricular Guidelines	204
Jackeline de Freitas Nunes	
Ilzeni Silva Dias	
Literature with mathematical content in the perspective of Matheplayful	227
Claudionor Renato da Silva	
Distance Higher Education in Brazil: absence in legal frameworks and expansion of private appropriation	250
Lidnei Ventura	
Dulce Márcia Cruz	
Consolidation of the formation of teachers of Natural Sciences in the Araguaia/Xingu Region (1980 - 2016)	272
Danilo Fernando Luz Oliveira	
Ana Claudia Tasinaffo Alves	
Marcelo Franco Leão	
Emotional education in child education: a perspective from the lúdico in the theater of the oprimido de Augusto Boal	297
Graciele Andrade	
Graciela Coelho de Andrade	
Ana Lúcia Leal	
The pact for the sale of the public school in Pará	317
Marcelo Ribeiro de Mesquita	
Wladirson Ronny da Silva Cardoso	
Publication Guidelines	335

Sumario

Editorial9

Artículos

Actuación de educadores en pro de una escuela pública, laica y gratuita en la ciudad de Río de Janeiro 11

Vania Finholdt Angelo Leite

Experiencia existencial en el pensamiento freiriano 33

Leoni Maria Padilha Henning

El conocimiento, sus amenazas y limitaciones para la educación del futuro y la ciudadanía 54

Rodrigo Regert

Joel Haroldo Baade

Arã Paraguassu Ribeiro

Educación, formación humana y estado en la contemporaneidad: breves reflexiones 73

Fabiana Martins Pinto

Rita de Cássia Oliveira

¿Qué quieren enseñar sobre nuestro sexo? la influencia del Congreso Nacional sobre género y sexualidad en las escuelas 94

Felipe Furini Soares

Gabrielle Chaves

Jeane Félix

Educación en Brasil: el dualismo arraigado desde el Brasil-Imperio y la ruptura con la Escuela Secundaria Integrada de los Institutos Federales 118

Simone Sell

En la cocina de la investigación cualitativa: método en investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje..... 143

Bruno Nunes Batista

Sentidos atribuidos a la docencia con bebés por educadoras de guardería	166
Celi Costa Silva Bahia	
Adelice Sueli Braga	
Marileia Pereira Trindade	
Enseñanza de Libras en un Curso de Pedagogía a través del aprendizaje basado en problemas (ABP)	186
Marcelo Franco Leão	
Francisca Melo Agapito	
Las tecnologías de la información en el currículo de la Enseñanza Medio: análisis a partir de las Directrices Curriculares Nacionales	204
Jackeline de Freitas Nunes	
Ilzeni Silva Dias	
Literatura con contenido (s) matemático (s) en la perspectiva del Mateludicando	227
Claudionor Renato da Silva	
Enseñanza Superior a distancia en Brasil: ausencia en los marcos legales y expansión de la apropiación privada	250
Lidnei Ventura	
Dulce Márcia Cruz	
Consolidación de la formación de los profesores de Ciencias Naturales en la Región Araguaia/Xingu (1980 – 2016)	272
Danilo Fernando Luz Oliveira	
Ana Claudia Tasinaffo Alves	
Marcelo Franco Leão	
Educación emocional en la enseñanza infantil: una perspectiva a partir del lúdico en el teatro del oprimido de Augusto Boal	297
Graciele Andrade	
Graciela Coelho de Andrade	
Ana Lúcia Leal	
El pacto por la venta de la escuela pública en el Pará	317
Marcelo Ribeiro de Mesquita	
Wladirson Ronny da Silva Cardoso	
Normas para publicación	335

Editorial

O ano de 2019 se inicia impondo-nos grandes reflexões e desafios na área da educação, especialmente no que tange à produção e socialização do conhecimento científico. Tempos de risco da liberdade de reflexão e da crítica, da pluralidade de ideias nos acenam, expressos, dentre outros, no projeto “Escola sem Partido”, somado à onda “fake news”, que nos coloca num cenário de instabilidade entre a verdadeira e a falsa informação, pondo à prova a nossa lucidez e às vezes até o bom senso. O sentimento que paira é de um total obscurantismo e imobilismo.

Assistimos à instauração de mudanças em diversos campos, retirada de direitos sociais, para atender aos ajustes da política neoliberal, com implicações para as conquistas sociais, adotadas como alvo principal das extinções, em detrimento desses ajustes, assim reafirmando, de forma mais profunda e aguda, o pensamento privatista como norteador das políticas sociais.

O desmonte social e democrático vivido pelo país, no âmbito da educação, traz consequências graves, ameaça à autonomia, à liberdade, cerceando processos participativos que vinham sendo gestados na educação, frutos de debates e participação ativa de educadores e da sociedade civil, de um modo geral. Essa prática deu voz e ampliou os horizontes na busca de um entendimento mais consciente e coletivo, por parte da população, na defesa de seus interesses, possibilitando, de certo modo, autonomia na definição e condução de interesses mais coletivos. Caminhar na contramão dessa conquista é desumanizar projetos emancipatórios em curso, visto que retira a esperança de uma sociedade mais justa.

O compromisso da Revista Educação e Emancipação é elucidar essas questões de forma crítica, reiterando a perspectiva da ampliação do debate sobre o espaço público e da escola pública, gratuita laica e de qualidade social para todos os níveis e graus. Nesta edição da revista, a primeira do ano de 2019, está evidenciada essa assertiva, na medida em que nos quinze artigos que a compõem são apresentadas aos leitores ricas reflexões em torno da educação, da escola e suas práticas, da diversidade, da pesquisa em educação, do conhecimento e da formação

humana, dentre outras, resultantes de estudos e pesquisas que tratam esses fenômenos, como expressão do valor da ciência e de sua contribuição na construção de uma sociedade que valoriza a liberdade de expressão, a reflexão crítica e a justiça social.

Nesse sentido todos estão convidados à uma profícua leitura destes artigos.

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Editora

Atuação de educadores em prol de uma escola pública, laica e gratuita na cidade do Rio de Janeiro

Vania Finholdt Angelo Leite¹

RESUMO

Este ensaio pretende refletir sobre o desmonte da educação pública, laica e gratuita que vem ocorrendo no Brasil desde 1990. Defendo a ideia de que há intenção dos governantes no desmonte da educação no Brasil, mas, em contrapartida, os educadores/atores na escola traduzem/interpretam as políticas de acordo com os valores e projetos pedagógicos de cada escola. Construo esse argumento, a partir do conceito de atuação das políticas (BALL et al., 2016) e dos exemplos de pesquisas desenvolvidas de 2009 a 2016, durante a proposta educativa da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, na gestão de Eduardo Paes na prefeitura da cidade. Nesse ensaio, os exemplos mostraram um peso significativo dos valores defendidos pelos educadores na interpretação/tradução da política. Os educadores cumpriram em parte a proposta, adequando-a a seus propósitos, isto é, que seus alunos aprendessem e se envolvessem com a leitura prazerosa. Eles não foram corrompidos pela lógica do novo gerencialismo e performatividade e nem mercantilizaram seu trabalho educativo.

Palavras-chave: Política Educativa. Atuação das políticas. Educação pública.

Enacting of educators in favor of a public, secular and free school in the city of Rio de Janeiro

ABSTRACT

This essay intends to reflect on the dismantling of public, secular and free education that has been taking place in Brazil since 1990. I defend the idea that there is the intention of the government in the dismantle

¹ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos formativos e desigualdades sociais. E-mail: vfaleite@uol.com.br

education in Brazil, but, on the other hand, that the educators / actors in the school translate / interpret the policies according to the values and pedagogical projects of each school. I construct this argument based on the concept of policy enactments (BALL et al., 2016) and the research examples developed from 2009 to 2016 during the educational proposal of the Municipal Network of the City of Rio de Janeiro in the management of Eduardo Paes in the city hall of the city. In this essay, the examples showed a significant weight of values advocated by educators in the interpretation / translation of politics. The educators partially fulfilled the proposal by adapting it to their purposes, that is, that their pupils learn and become involved in reading pleasure. They were not corrupted by the logic of new managerialism and performativity, nor did they market their educational work.

Keywords: Educational Policy. Policy enactments. Public education.

Actuación de educadores en pro de una escuela pública, laica y gratuita en la ciudad de Río de Janeiro

RESUMEN

Este ensayo pretende reflexionar sobre el desmonte de la educación pública, laica y gratuita que sigue ocurriendo en Brasil desde 1990. Defiendo la idea de que hay intención de los gobernantes en el desmonte de la educación en Brasil, pero, en contrapartida, los educadores/ actores en la escuela traducen/interpretan las políticas de acuerdo con los valores y proyectos pedagógicos de cada escuela. Construyo ese argumento, a partir del concepto de actuación de las políticas (BALL et al., 2016) y de los ejemplos de investigaciones desarrolladas de 2009 al 2016, durante la propuesta educativa de la Red Municipal de la ciudad de Río Janeiro, en la gestión de Eduardo Paes. En este ensayo, los ejemplos mostraron un peso significativo de los valores defendidos por los educadores en la interpretación/traducción de la política. Los educadores cumplieron en parte la propuesta, adecuándola a sus propósitos, es decir, que sus alumnos aprendieran y se involucraran con la lectura placentera. Ellos no fueron corrompidos por la lógica del nuevo gerencialismo y performatividad ni mercantilizaron su trabajo educativo.

Palabras clave: Política Educativa. Actuación de las políticas. Educación pública.

Introdução

Este ensaio pretende refletir sobre o desmonte da educação pública, laica e gratuita que vem ocorrendo no Brasil desde 1990.

Defendo a ideia de que há intenção dos governantes no desmonte da educação no Brasil, mas, em contrapartida, os educadores/atores na escola traduzem/interpretam as políticas de acordo com os valores e projetos pedagógicos de cada escola.

Construo esse argumento, a partir de exemplos ocorridos na reforma educativa da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2016, na gestão de Eduardo Paes na prefeitura da cidade.

O caso da reforma educativa dessa cidade não é isolado, está relacionado com mudanças globais, ao redor do mundo, e também, outros governos vêm adotando soluções semelhantes para os problemas educacionais. Essa política global para educação, geralmente centrada na performatividade, no novo gerencialismo, assume diferentes formas e graus em cada sociedade/contexto.

Performatividade (BALL, 2004; 2006) é um mecanismo de controle indireto ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e comparação.

O controle a distância das escolas ocorre por meio da descentralização, que passa a lhes dar autonomia financeira, administrativa e pedagógica. No entanto, o controle do Estado se mantém por meio da produtividade e/ou resultados alcançados pelas escolas, instituídos pelo novo gerencialismo, assinalado por Gewirtz e Ball (2011, p.154), que apresentam as seguintes características: "a) Sistema de valores orientado ao cliente; b) Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; c) Ênfase nas relações individuais; d) Autoritária; e) Racionalidade técnica; f) Competição."

Nesse contexto, o papel do diretor da escola passa a ser o de delinear, normalizar e instrumentalizar, enfim, de "gerenciar" a conduta das pessoas para alcançar objetivos e metas desejados. É uma nova forma de vigilância que se instala na escola, instituída pelo sistema de avaliação padronizado, possibilitando a comparação dos resultados entre instituições e redes de ensino. A escola passa a funcionar baseada nas teorias e técnicas da gerência empresarial, o chamado novo gerencialis-

mo (BALL, 2004; 2006). Isso significa pois, uma transformação organizacional da escola e das atribuições de “ser” professor. Os docentes são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação, sujeitos à avaliação, análise e a comparação de desempenho vinculada ao pagamento que é “um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo” (BALL, 2002, p.6).

A partir desses pressupostos, levanto as seguintes questões: quais são as propostas da política de educação da cidade do Rio de Janeiro que apontam para a perda do seu caráter público, laico e gratuito? Em que medida a atuação/interpretação dos educadores na escola resiste às propostas dessa política?

Nos próximos tópicos, apresento as contribuições de Ball e outros autores, trazendo o conceito de atuação das políticas para analisar exemplos de algumas pesquisas desenvolvidas na cidade do Rio de Janeiro, cujo o tema envolve a política educativa do município.

Conceito de atuação das políticas

O conceito de *policy enactments* ou atuação das políticas (BALL, et al., 2016), é um conceito que nos auxilia a pensar sobre como os educadores e as escolas lidam com as demandas trazidas pelas políticas.

A atuação de políticas se opõe as suas implementações, porque elas não são simplesmente adotadas pelos educadores nas escolas. Cada política educativa, que chega às escolas, é interpretada/traduzida de acordo com o contexto de cada instituição. Os educadores estão “envolvidos em processos, lutas, negociações sobre o que certas políticas significam, o que poderia ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas” (BALL et al., 2016, p.10).

Assim, abre-se um espaço entre os textos legais e as ações cotidianas, nas quais os educadores podem atuar. A atuação deles, segundo Ball et al. (2016) pode ocorrer de duas formas: pela *invenção* ou pela *obediência*.

Na primeira ação, os educadores podem usar sua criatividade para engajar-se na política; na segunda, eles podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Essas duas ações dos educadores frente à política, estão alicerçadas em condições objetivas e ao conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas por *interpretação* ou *tradução* (BALL et al., 2016).

Diante de uma nova política educativa, os educadores fazem uma interpretação por meio de uma leitura inicial da política, buscando apreender significados para eles das demandas trazidas.

Nessa leitura inicial, eles verificam o que está em jogo e as consequências em aderir ou não à proposta da política. Os educadores/atores avaliam se a adesão ou não à nova política interferirá no orçamento da escola, na classificação em um ranking – IDEB, no caso do Brasil –, além de analisar o tipo de determinação da política no contexto da prática.

Já na tradução, os educadores/atores implementam o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção para o contexto da prática, como ratifica Ball et al. (2016, p.45) “[...] é um processo repetitivo de criar textos institucionais e a colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”.

Tanto a interpretação como a tradução da política são influenciadas pela posição/função e pelo tempo de serviço dos educadores na escola. Se ocupam a função de discentes ou de coordenadores haverá interferência na leitura que farão da política em questão.

Além disso, Ball et al. (2016) destacam a importância das condições objetivas do contexto da prática no processo de interpretação e de tradução da política, a saber:

1. As condições materiais, a localização da escola e sua história

As condições materiais, para os autores – contexto material –, referem-se aos aspectos físicos da escola, incluindo recursos humanos, orçamento e condições de infraestrutura. Os tipos de materiais e equipamentos da escola influenciam nas atividades de ensino e nas possibilidades de interpretação/tradução da política.

2. O contexto situado

Relaciona-se à localização, à história da escola e aos alunos com os quais trabalha. Para Ball et al. (2016), a localização e a história da escola podem atrair ou repelir a escolha dos professores e dos alunos de uma determinada classe social para a escola.

3. A cultura profissional

Refere-se aos valores, a filosofia e aos compromissos dos educadores com as escolas. Esses aspectos interferem no processo de colocação da política em prática, porque os valores e a filosofia de uma política podem não “encaixar” com os princípios defendidos pela escola. Ao passar do texto para a prática, os atores poderão fazer ajustes secundários,

implementação performática ou se submeterem às determinações da política.

4. O contexto externo

Relaciona-se a um aspecto mais amplo, local/nacional. Como exemplo, podemos citar a classificação da escola em uma avaliação de larga escala (Prova Brasil, SAEB), o tipo de suporte das autoridades e as relações com as outras escolas.

Por perceber, portanto, que esses fatores interferem no processo de transformar a palavra escrita em ação, analisarei algumas propostas da política de educação da cidade do Rio de Janeiro, mostrando ao leitor que por isso ela está deixando de ser pública, laica e gratuita. Buscarei demonstrar, também, que a atuação/interpretação dos educadores na escola resistem algumas dessas propostas da política.

Rumo à privatização?

Nesse tópico, abordo algumas formas de privatizações que ocorreram na política educativa da cidade do Rio de Janeiro no período entre 2009 a 20016.

Para Ball (2014) existem várias maneiras de privatizar, como por exemplo, a venda de soluções políticas e melhoria para as escolas por meio de formação continuada, consultoria, treinamento, apoio, melhoria e serviços de gestão. Para o autor, as reformas são oportunidades para as empresas privadas obterem lucros com as propostas da política, pois, geralmente, operam junto com o Estado e as organizações do setor público.

No caso da cidade do Rio, o primeiro exemplo de privatização que trago à discussão, é o projeto “Rio, uma cidade de leitores” que foi regulamentado pela Resolução SME nº 1072, de 31 de março de 2010. Teve como objetivo desenvolver o prazer de ler na Rede Municipal de Ensino do Rio, “a partir da mobilização e da articulação de ações entre as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e a sociedade” (SME, 2010, p.1). Percebe-se que no texto da política há brechas para prestadores de serviços para prefeitura, podendo ser voluntários ou privados. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação fez uma parceria com o Instituto C&A e a Fundação Nacional Literatura Infante-Juvenil (FNLIJ). A escola que fosse vencedora no projeto de leitura contaria com assessores do Instituto C&A e da FNLIJ para sua formação continuada.

Nesse exemplo, percebemos que profissionais externos farão parte das atividades na escola. É uma forma de converter bens públicos em privados, porque são profissionais pagos por empresas privadas, prestando serviços e interferindo nas relações, interesses e fins da educação.

De acordo com a Resolução SME n. 1072, “a proposta é estruturada a partir de três eixos norteadores: ampliação e melhoria de acervos; formação de mediadores de leitura e ações culturais de estímulo à leitura”. (SME, 2010, p.1).

Dentre as ações para estimular a leitura no município, havia o concurso Escola de Leitores, em parceria com o Instituto C&A e a FNLIJ. A lógica de estimular o prazer de ler nas crianças através de um concurso imprime uma lógica da competição, aproximando-se da perspectiva da performatividade.

As escolas vencedoras ganharam um prêmio de R\$ 40 mil reais, uma viagem para Colômbia para dois representantes da escola e um apoio de dois assessores do Instituto C&A para acompanhar a formação continuada na escola. Essa reestruturação no setor público por meio de parcerias com setores privados tem proporcionado uma transformação na configuração da gestão escolar, na experiência de aprendizagem, nas práticas de trabalho, nos métodos organizacionais e nas relações sociais.

Uma das escolas vencedoras foi onde realizei a pesquisa de doutorado (LEITE, 2012). A escola se localiza na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, seus alunos possuem condição socioeconômica de baixo poder aquisitivo e, na sua maioria, pais com baixa escolaridade.

Nas observações durante a investigação, percebi que o fato de a escola ter sido premiada com o projeto – “Uma viagem através da literatura” –, proporcionou espaços de formação continuada para os professores na área de leitura e de apropriação do código alfabético. Isso ocorreu porque a escola pôde contar com uma verba do prêmio para convidar dois assessores para acompanhar a formação continuada.

A tradução da política (BALL et al., 2016) pela coordenadora diante da proposta de contar com assessores externos, foi de aproveitá-los a seu favor, planejando com eles uma formação que estivesse de acordo com as necessidades identificadas por ela e as professoras. Assim, a escola passou a ser *locus* de formação continuada, o que possibilitou a articulação dos temas discutidos na formação com o trabalho desenvolvido pelas professoras no cotidiano escolar.

Neste caso, houve uma atuação inventiva (BALL et al., 2016) por parte dos educadores dessa escola. A parceria com o Instituto C&A, por meio de assessores externos da escola, possibilitou que a instituição se mantivesse próxima do que acreditava ser o papel da educação – a formação do ser humano, conforme um dos depoimentos da coordenadora: “a leitura nos faz melhor enquanto seres humanos” (Diário de Campo, 27 de outubro de 2010).

Dois aspectos contribuíram para essa atuação inventiva:

O primeiro era a cultura profissional da escola; lá, havia uma valorização do prazer em ler por todos da equipe. Observei que, apesar do concurso, já existiam atividades com o intuito de despertar o prazer pela leitura, por exemplo, as portas de cada sala exibiam uma poesia de diferentes escritores, como: Nicolas Behor, Luís Fernando Veríssimo, Roseana Murray, dentre outros. Além das poesias nas portas das salas, os murais da escola evidenciavam o valor da leitura fruição, da fantasia e do sonho das crianças daquela comunidade.

O segundo aspecto era o contexto material da sala de leitura, que lhe conferia um lugar de destaque na escola, com um acervo de 4.000 livros. A sala oferecia um ambiente agradável e aconchegante, com um tapete colorido e almofadas para que o leitor sentasse, confortavelmente, para escutar ou ler uma história. Realmente, era um convite à leitura, tamanha exposição de livros nas paredes e nas estantes.

Outro exemplo de privatização na Rede Municipal do Rio de Janeiro, foi o do “Projeto Rio Criança Global (PRCG)” regulamentado pelo Decreto Municipal nº 31.187, de 06/10/2009, destinado a ampliar o ensino da língua inglesa.

Esse decreto estabelece algumas ações gerais e específicas, tais como: “qualificação profissional dos professores de inglês, aquisição de material didático, contratação de novos professores, atividades de reforço no contraturno, orientadas pela parceria feita com instituições privadas, dentre outras.” (FERNANDES LOPES, 2017, p.30).

É um tipo de privatização na qual uma empresa privada (Learning Factory) oferece ao município formação aos docentes e material para ser usado no Ensino Fundamental I e II. A justificativa dessa parceria foi de proporcionar o desenvolvimento profissional dos docentes para que eles pudessem aumentar seu nível de ensino e aprendizagem.

Será que o município não poderia fazer parcerias de formação continuada com as universidades públicas? Nessas universidades há

pesquisadores especializados em formação nessa área. No entanto, a parceria foi realizada com uma empresa particular, que desconhece a realidade da cidade e dos alunos.

O material produzido pela Learnig Factory para os anos iniciais do Fundamental I foi a coleção Zip from Zog, voltada às crianças de 6 a 10 anos, com foco na produção oral e ludicidade.

Para o Fundamental II, a coleção chamava-se Interaction, que propunha um trabalho junto dos adolescentes com as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever. O fato da Learnig Factory vender materiais para o município é uma forma das empresas participarem nas políticas educativas, tornando-se um negócio lucrativo para muitas empresas. Nas palavras de Ball (2014, p. 157) “é a venda de política como uma mercadoria de varejo”.

A pesquisadora Barbosa (2016) observou o trabalho de uma professora de inglês que atuava em uma escola localizada no bairro de Rocha Miranda, que participa do PRCG. A professora é graduada em Letras, português-inglês, por uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro. Já trabalhou em cursos livres de idioma. Atua há sete anos na Rede Estadual do Rio de Janeiro e há quatro anos na Rede Municipal na área de inglês.

Barbosa (2016) aponta que na concepção dessa docente, o programa não é capaz de cumprir com o objetivo de desenvolver processo comunicativo. Nas palavras de Barbosa (2016, p. 65), o programa proporciona “à criança um breve contato com a língua. Ela, a criança, consegue memorizar um grupo de palavras, aprende a pronúncia, reconhece o significado em português, mas não consegue articular um processo comunicativo.”

De acordo com a pesquisadora, os fatores que dificultaram o alcance do objetivo do PRCG foi “o grande número de crianças nas salas; o material não atende ao contexto do aluno; indisciplina dos alunos” (BARBOSA, 2016, p. 75).

No caso da pesquisa de Barbosa (2016), o processo de interpretação/tradução da proposta do PRCG foi influenciado pelas condições objetivas, tais como: o tipo de material das aulas de inglês, as condições de infraestrutura das salas (35 alunos) e a falta de apoio da regente da turma e da coordenadora.

O fato de os professores de inglês não ficarem todos os dias com os alunos dificultou o estabelecimento de vínculos e regras. Além disso,

eles “não têm o apoio dos professores regentes dessas turmas” (BARBOSA, 2016, p.77), tendo que fazer alguns ajustes secundários (BALL et al., 2016) ao programa.

Pelo acima exposto, era evidente que não havia condições materiais e contextuais para desenvolver a comunicação em língua inglesa como esperado pelo PRCG. No entanto, ela conseguiu que os alunos aprendessem o vocabulário e a pronúncia de algumas palavras.

Na pesquisa de Costa (2017), foram entrevistadas sete professoras de escolas participantes do PRCG. A falta de infraestrutura das escolas, as salas lotadas e o número reduzido de aulas de inglês também representaram grandes dificuldades ao trabalho dessas docentes.

Apesar desses fatores intervenientes, nas entrevistas, as professoras relataram algumas estratégias utilizadas para motivar e mobilizar os alunos para as aulas. As professoras tinham mais de dez anos de experiência na docência e, no PRCG, já estavam há cinco anos. Todas eram graduadas em Letras (português-inglês) e a maioria possuía especialização em Língua Inglesa.

Diante dos relatos da pesquisa de Costa (2017), pude perceber que as professoras interpretaram/traduziram a proposta do PRCG de forma inventiva. Vou mostrar alguns exemplos retirados da pesquisa de Costa (2017):

- a) Milene levou à sala de aula algumas músicas que os alunos solicitaram. A partir daí ela explica que “a gente vai olhando palavras novas... eles anotam as palavras que querem (aprender) e assim a gente vai fazendo... eu acho que eles estão [aprendendo] o vocabulário... sempre trabalhamos” (COSTA, 2017, p. 184). Outra atividade desenvolvida por Milene foi a simulação do programa de TV “Soletrando”, na qual os alunos foram desafiados a aprender uma lista de palavras em inglês. De acordo com a professora, “eu não iria pegar palavra aleatória que eles ainda não tinham visto... não tinham conhecido... e eles estudaram... e assim a gente fez... conseguiu fazer uma final do “Soletrando”... tudo muito simples... mas foi bacana” (COSTA, 2017, p. 185).
- b) A professora Sônia relatou que usava o livro sugerido pelo programa e as atividades propostas com algumas adaptações à realidade das crianças. Ela mostrou o exemplo com uma atividade de um dos livros que trabalhava com as bandeiras

de países, pois em sua perspectiva, considerava muito distante da realidade dos alunos. Então, ela relacionou o tema das bandeiras com os times de futebol brasileiros. “Eu tentei usar uma coisa que eles conhecem... futebol... então... eu parti dos times grandes que eles conhecem... [...] então eu comecei a usar os times de futebol... néh... qual que você conhece?” (COSTA, 2017, p. 192).

- c) Giulia trabalha os conteúdos e atividades propostas no livro, mas não deixa de proporcionar o momento da brincadeira. Para ela, “é o momento que eu também me dou o prazer de estar com eles... então quando eu dou massinha” (COSTA, 2017, p.226).

Nesses três exemplos, percebemos que as condições e infraestrutura das escolas são semelhantes: salas de aula lotadas de crianças, localizadas na zona norte e oeste da cidade e crianças da classe de baixo poder aquisitivo. No entanto, em dois exemplos, o da pesquisadora Leite (2012) e Costa (2017), essas condições não foram impedimentos para que fizessem ajustes na política educativa do município.

Ensino religioso na cidade do Rio

Para discutir sobre a questão da laicidade, selecionei duas pesquisas sobre o ensino religioso, na cidade do Rio de Janeiro, para analisar o processo de interpretação/tradução da política dessa cidade. Não discutirei os prós e contras dessa disciplina no currículo, porque o foco desse artigo é o da atuação das políticas (BALL et al., 2016).

Em 19 de Outubro de 2011, o poder executivo da Cidade do Rio de Janeiro decretou a Lei n. 5.303 que criou o Quadro Permanente de Professor de Ensino Religioso do Município do Rio de Janeiro. No artigo 4º, explicita que o professor deve ser credenciado pela autoridade religiosa competente e aponta as seguintes atribuições desse docente: planejar, executar e avaliar as atividades de ensino religioso, cabendo ao docente “favorecer uma convivência fraterna e harmoniosa nos diferentes espaços sociais, preparando o aluno para a aceitação da diversidade e para o conhecimento da ideia de transcendência a partir de sua tradição religiosa”. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Deixa explícito no artigo 5º que a matrícula do aluno no ensino religioso será facultativa, corroborando com a Lei de Diretrizes e Bases

de 1996 (Lei 9.394), que aponta no seu artigo 33 “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade religiosa do Brasil [...]”.

Mesmo sendo uma disciplina facultativa, deveria ser ofertada para todos os alunos da rede, porém, não foi isso o que observou a pesquisadora Ferreira. Em suas palavras, o ensino religioso no município do Rio de Janeiro era ofertado “apenas para os quartos e quintos anos das escolas de turno único” (FERREIRA, 2017, p.55).

Apresento um exemplo de interpretação/tradução da Lei n. 5.303 nas escolas municipais cariocas.

A primeira pesquisa é de Ferreira (2017) que desenvolveu sua investigação em uma escola de Del Castilho, região norte da cidade do Rio, por ser professora da rede desde 2001, e ter presenciados diversos conflitos na escola, muitos deles ligados à questão de religião.

Assim, ao entrar no Mestrado, procurou por meio da pesquisa, analisar a implementação do ensino religioso, confrontando com o que a legislação dispõe a respeito da diversidade cultural no ambiente escolar. Nas palavras da pesquisadora, ela

[...] procurou entender o comportamento observado nessa escola, onde nenhum inscrito consta como matriculado no ensino religioso de matrizes afro [...] se tenta buscar algumas razões que elucidem como se negociam nesse espaço de convivência suas concepções identitárias e culturais (FERREIRA, 2017, p.30).

Chama-nos atenção no trecho acima, que nem todas as religiões possuem liberdade de se expressar nos espaços públicos. Nesse caso, as crianças de matriz africana não usufruem o seu direito de frequentar e/ou declararem sua religião, por receio de não serem aceitas ou perseguidas em um espaço que deveria ser de todos.

Selecionei o relato de uma docente entrevistada por Ferreira (2017), que ensina religião evangélica. A professora conta à pesquisadora que fazia o planejamento junto com a colega de ensino religioso católico. De acordo com o relato dessa professora, “preparamos um planejamento unificado, com conteúdos e atividades sobre o respeito às diferenças. Hoje infelizmente, trabalho sozinha”. (FERREIRA, 2017, p.55).

A interpretação/tradução da lei por essas duas professoras de religião de matriz cristã, resultou em um planejamento baseado em atividades sobre o respeito às diferenças, sem explicitar de que forma eram desenvolvidas as propostas. Mesmo assim, denotou que havia uma preocupação, por parte das professoras do ensino religioso, em assumir que a escola está marcada pelas diferenças culturais, étnicas, religiosas, etc.

Ao proporem essas atividades, as duas docentes não silenciaram e nem neutralizaram as diferenças presentes no cotidiano. O fato de discutir com as crianças a esse respeito proporcionou que elas vivenciassem o direito de conviver em uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

Nesse exemplo, a atuação da política (BALL et al., 2016) dessas duas professoras, foi de obediência à proposta da lei de ensino religioso.

Os valores e a filosofia das duas educadoras “eram semelhantes” com o texto da política do município, uma vez que havia na lei do município um favoritismo para as religiões de matriz cristã, evidenciado na distribuição das vagas, que de acordo com os dados apresentados por Roif (2016, p. 20), “as vagas ficaram: 55 para credo Católico, 35 para o credo Evangélico e 10 vagas para o credo Afro”.

Outro fator, externo à escola, que interferiu nessa interpretação/tradução, é o fato das educadoras terem uma religião de matriz cristã, que traz como princípio, o respeito humano, que deveria incluir todos os credos e os sem-religiões. Buscavam garantir uma convivência fraterna e harmoniosa, preparando o aluno para lidar com a diversidade.

Esses aspectos, anteriormente citados, estão associados aos conceitos de igualdade e diferença que, de acordo com Candau et al. (2013), o ponto a ser considerado é o lugar e a importância da diferença; é trabalhar, ao mesmo tempo, contra a padronização e contra as desigualdades presentes na sociedade. Muitas vezes, quando pensamos em igualdade, relacionamo-nos à ideia de igualitarismo, que pensado ao extremo, pode nos levar ao totalitarismo proposto por Hitler. Esses todos/as não são padronizados. Não é essa a proposta que defendemos.

A proposta que abraçamos se baseia na garantia do respeito às diferenças e aos direitos, combatendo as desigualdades sociais. Nosso foco está em negar a padronização e lutar contra as desigualdades na sociedade e no ambiente escolar; está no reconhecimento dos direitos que todos temos, sem que estes produzam nossa uniformização, pois somos seres de direitos, mas também, com diferenças identitárias.

Portanto, temos o direito de ter ou não uma religião, sem sofrer-mos nenhum tipo de preconceito em relação a nossa escolha.

A seguir, discutiremos outro exemplo de interpretação/tradução da proposta do ensino religioso.

A escola em que a pesquisadora Roif (2016) coletou seus dados se localiza na Vila Cruzeiro, uma comunidade do bairro da Penha, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Roif realizou o concurso para o cargo de professora de ensino religioso Afro e o motivo de sua opção fica claro através de suas próprias palavras: “decidi fazer o concurso de Ensino Religioso optando pelo credo Afro. Foi o meio que encontrei para estar dentro da situação”. (ROIF, 206, p.20).

Na pesquisa de Roif (2016), a autora traz um exemplo da busca pela padronização da escola por um único estilo de alimentação.

Um dia a diretora me chamou para conversar sobre a aluna. Dona Aparecida, conhecida como tia Cida contou que Cristiane se recusou a comer feijão preto. Era sexta-feira e, quando se está de resguardo, não se come feijão preto, assim outros alimentos. A menina pediu para trocar o prato, mas a diretora disse que era um abuso e que, na escola dela, todo mundo come igual e, se a menina não quisesse a comida, que jogasse fora. Assim Cristiane fez. Não reclamou e jogou imediatamente todo o prato de comida na lata do lixo do refeitório. Na mesma hora eu retruquei à diretora (ROIF, 2016, p.77).

A aluna estava de “resguardo”, como era designado por sua religião, que a impedia de ingerir feijão, naquele período, cumprindo uma prática religiosa. A atitude-ação da diretora evidenciou a não aceitação e desrespeito aos preceitos religiosos da aluna.

Assim como Cristiane não “pode” se alimentar de feijão na sexta-feira, outra criança poderá não desejar/não dever ingerir determinado tipo de alimento. A escola pública laica não pode desconsiderar “sentidos” da cultura alimentar da criança, que necessita em certos momentos, alimento diferente das demais.

Por que exigir que todos comam os alimentos oferecidos na merenda?

As crianças não podem exercer a escolha conforme suas marcas identitárias?

Não podem dialogar sobre algo que não concordam?

No relato acima, a diretora não permitiu à Cristiane o exercício de seu direito, de suas convicções religiosas, de falar sobre o que se passava, configurando uma forma de subalternização. O diálogo, na visão de Freire, “é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

A diretora não oportunizou a relação dialógico-comunicativa, na qual os sujeitos entram em acordo sobre determinado ponto de vista e, sem comunicação, não haverá compreensão entre as pessoas sobre diferentes questões.

Para Freire (2002), a dialogicidade ocorre quando todos os envolvidos se perguntam em torno dos motivos pelos quais estão fazendo de determinada forma alguma ação, qual a finalidade dessa ação, como e o porquê delas. Enfim, o diálogo ocorre pela construção entre envolvidos, de pontos de vistas diferentes, mas nunca pela imposição de uma ideia sobre a outra.

No exemplo supracitado, foi apresentada à criança uma única opção – jogar fora todo alimento presente em seu prato – porque não podia comer feijão às sextas-feiras.

Além da violência do não diálogo, não lhe foi permitido se alimentar com o restante do cardápio da merenda escolar daquele dia como, algum legume, arroz e/ou proteína; ficou sem nutrição adequada e indispensável ao período escolar diário. Na escola laica, os alunos de todas as confissões religiosas, assim como aqueles que não professam nenhuma religião, devem ser admitidos indistintamente e igualmente respeitados na sua condição de indivíduos em formação.

Nessa escola, houve o rompimento do direito da criança expresso em duas leis. A primeira, é a da Convenção internacional sobre direitos da criança (1989), que aponta no seu artigo 2º, o princípio da não discriminação e o direito à proteção contra todas as formas de discriminação, expresso nos seguintes termos:

Artigo 2 – 1. Os Estados-partes respeitarão os direitos previstos nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita à sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais

ou de seus representantes legais (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE O DIREITO DA CRIANÇA, 1989, p.2).

Além dessa Convenção, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que foi promulgado pela Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990, no seu artigo 5º, também aponta a não discriminação das crianças e está expresso que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990, s/p).

Nessa escola, a interpretação/tradução da política é performática (BALL et al., 2016), porque os valores e a filosofia da Lei n. 5.303 e da Lei 9394/96 não são condizentes com os princípios defendidos pela direção.

As referidas leis preconizam uma relação, entre profissionais e alunos, baseada na aceitação da diversidade, enquanto a diretora valoriza a padronização na escolha alimentar e, conseqüentemente, de atitudes únicas e mesma religião/crença para todos.

Ball et al. (2016) aponta que não é fácil pôr em prática uma política; a passagem da palavra escrita para ação é desafiadora para as escolas.

No caso em questão, percebemos que não foi fácil à direção colocar em ação essa lei que propõe conviver com a diversidade. Ao interpretar a Lei n. 5.303, na escola, todos partem dos valores que trazem quando entram na instituição. As crianças e professoras não renunciam às suas religiões, seus valores e crenças ao entrarem em um espaço público, na medida em que tudo isso faz parte da identidade de cada um.

Quando estamos em uma escola, precisamos conviver com a crença e descrença das pessoas que convivemos. Isso não significa “defender o fundamentalismo e/ou proselitismo religioso nas escolas públicas” (ANDRADE, 2016, p.412).

Corroborando com o pensamento de Andrade (2016), Cecchetti et al. aponta que cada um tem o direito de olhar o mundo com suas próprias lentes, não há um único modo de ver. “A defesa de um único ponto de vista representa o fechamento de inúmeras outras possibilidades de olhar a realidade, a partir de outros ângulos, matizes e horizontes – outras formas de concretizar a existência humana” (CECCHETTI et al., 2013, p.207).

Considerações finais

Retomando a ideia inicial desse texto, se por um lado a política educativa da cidade do Rio de Janeiro busca imprimir uma lógica baseada no novo gerencialismo e performatividade; por outro lado, cada ator interpreta/traduz a política de acordo com seus conhecimentos prévios, com a proposta de educação e seus valores.

Nos dois exemplos sobre a privatização da educação por meio de parcerias com empresas como a C&A e o Programa Rio Criança Global (PRCG), pudemos notar que o conceito de atuação das políticas (BALL et al., 2016), contribuiu na identificação dos fatores que levaram os educadores da escola a reescreverem o texto da política no contexto da prática educativa escolar(???)

A primeira pesquisa de Leite (2012) apontou que a interpretação/tradução da política foi favorecida pela aproximação entre valores presentes na política e os defendidos pela coordenadora e professoras, no desempenho do papel de educadoras.

A coordenadora organizou uma formação continuada junto aos assessores das empresas privadas, articulando a proposta externa de projeto de leitura com as necessidades da escola e de suas professoras. Essa formação contribuiu para que a escola continuasse trabalhando com o prazer de ler, com a formação de seres humanos e leitores, além de manter a parceria.

A segunda, a pesquisa de Costa (2017), indicou que as professoras não deixaram de usar o material da Learning Factory, mas fizeram adaptações às atividades, adequando-as aos conhecimentos de seus alunos, por meio de estratégias pedagógicas que conferissem sentido ao processo de aprendizagem, como: soletrando, bandeiras dos times, dentre outros.

Nesses dois exemplos, a atuação inventiva dos educadores, na escola, foi fundamental para promover ajustes na proposta externa e nas atividades dos respectivos livros, ou seja, na política educativa. Eles fizeram valer os valores – formação humana, prazer de ler etc – e seus conhecimentos didáticos – adaptação das atividades ao conhecimento prévio dos alunos –, ajustando a política a favor do que professores/escola defendiam como projeto de escola/educador.

Em relação à proposta do ensino religioso, tanto no exemplo de Ferreira (2017) como no de Roif (2016), o que interferiu na interpretação/

tradução da política foram os valores defendidos pelas professoras e a diretora.

Na pesquisa de Ferreira (2017), o trabalho das professoras era baseado na valorização e no respeito à diversidade cultural, independentes do tipo de religião dos alunos. Reafirmo que, mesmo Ferreira (2017) não tendo explicitado o modo pelo qual as professoras trabalharam o tema, o reconhecimento das diferenças foi um passo fundamental para pensar em formas de enfrentamento. Havia uma preocupação da equipe em promover a interação dos alunos, discutir as diferenças, para que eles pudessem relativizar maneiras de se situar diante do mundo e das pessoas. Entretanto, essa discussão teria sido mais proveitosa e ampliada, se todos os alunos pudessem matricular-se em qualquer disciplina de ensino religioso, sem sofrer bullying ou preconceitos por escolher uma religião de matriz afro.

A pesquisa de Roif (2016) também mostrou uma interpretação/tradução da política baseada no valor da direção da escola pela padronização.

A escola é um lugar de trânsito de culturas, por isso, “não compete buscar homogeneizar, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo os direitos humanos e a justiça cultural” (FLEURI et al., 2013, p.15).

Mesmo que esse exemplo tenha apontado esse achado, Roif (2016) por meio de sua pesquisa expôs processos de exclusão e desigualdades sofridos pelas crianças que professam uma crença diferente da direção da escola.

Considero que cada instituição deveria trabalhar com seus alunos para romper com relações de poder que encobrem e naturalizam estereótipos, discriminações e preconceitos.

Nesse ensaio, os exemplos mostraram uma predominância significativa dos valores defendidos pelos educadores na interpretação/tradução da política. No conceito proposto por Ball et al. (2016), não houve nenhum destaque/hierarquia em relação aos fatores envolvidos no processo de interpretar/traduzir a política do contexto do texto à prática. Penso que mereça ser mais investigado esse fator na atuação das políticas, porque Ball (2014) menciona que a performatividade tenta mudar as subjetividades dos educadores. Isso não foi observado nesse ensaio e, mesmo tendo apresentado somente três exemplos, entendo que seja um indício a ser

mais estudado. Esses docentes não foram capturados pela lógica da política; não passaram a agir calculando suas ações, pensando nos impactos e nos resultados de desempenho mensuráveis de sua turma. Na verdade, não mercantilizaram seu trabalho educativo; pelo contrário, eles baseavam suas decisões visando e priorizando à aprendizagem de seus alunos. Por isso, cumpriam a proposta da política do município adequando-a a seus propósitos e valores que defendiam enquanto educadores.

Portanto, enquanto tivermos atores, na escola, comprometidos com a formação humana e aprendizagem dos alunos, a escola pública, laica e gratuita continuará a ser defendida e frequentada por nossas crianças e jovens.

Para que esses educadores continuem existindo e trabalhando nas escolas públicas, laicas e gratuitas, é imprescindível valorizar a profissão docente por meio de cursos de formação continuada nas escolas, de acordo com as necessidades dos docentes e dos projetos políticos pedagógicos dessas instituições, e investir em salários dignos para todos e não ligado a bônus e/ou competições entre educadores e escolas.

Referências

ANDRADE, Marcelo. A intolerância religiosa como experiência escolar: um desafio para a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. cap 2, p.394-418.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal. v.15, n.2, p.3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

_____. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Suellen do Nascimento. **Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa rio criança global**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases n.9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 11 abr. 2011.

CANDAUI, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAIVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; Hardt, Lúcia Schneider. Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLIVEIRA, Lilian Blanck; HARDT, Lucia Schneider; CECCHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske. **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013. cap 1, p.203-228.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. 1989. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

COSTA, Dilermando Moraes. **Atividade de trabalho e invenções de si**: um estudo de narrativas autobiográficas de professoras de inglês do Programa Rio Criança Global. 2017. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Duque de Caxias, 2017.

FERNANDES LOPES, Cristina. **Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no Município do Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação

(Mestrado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, Paula Helena Nacif Pereira Pimentel. **História oral e conflitos no ensino religioso: narrativas de professores e estudantes de uma escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes). Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLIVEIRA, Lilian Blanck; HARDT, Lucia Schneider; CECCHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske. **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013. 232 p

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 8, 193-221.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, Joana. **SME distribui os livros que irão compor a Biblioteca do Professor**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 13 abr. 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=674709>. Acesso em: 10 abr. 2018.

RESOLUÇÃO SME Nº 1072, DE 31 DE MARÇO DE 2010. Publicada no Diário Oficial de 05 de abril de 2010. Disponível em: portais.rioeduca.rio.gov.br/.../RESOLUÇÃO%20DE%20SALA%20DE%20LEITURA. Acesso em: 10 jan 2012.

RIO DE JANEIRO (cidade). **Decreto n.º 31.187**, de 06 de outubro de 2009. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de

Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, ano XXIII, nº138, 07 de out. de 2009, p. 5.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 1072**, de 31 de março de 2010. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: portais.rioeduca.rio.gov.br/.../RESOLUÇÃO%20DE%20SALA%20DE%20LEITURA Acesso em: 20 jun 2011.

_____. **Lei Ordinária Nº 5.303** de 19 de Outubro 2011. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso e dá outras providências. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e23e957096b94f918325792f0068141e?OpenDocument&CollapseView>. Acesso em: 01 jun 2018.

ROIF, Patrícia de Oliveira. **Narrativas de uma professora de Ensino Religioso Afro em escolas do município do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Recebido em: setembro /2018

Aprovado em: novembro/2018

Experiência existencial no pensamento freiriano

Leoni Maria Padilha Henning¹

RESUMO

Estudo bibliográfico que visa compreender a *experiência existencial* no pensamento freiriano, atentando para três questões principais: 1. Em que consiste a *experiência existencial em Freire*? 2. Por que ela é fundamental ao trabalho que pretende ser realmente educativo? 3. Por que a *experiência existencial*, como princípio educativo, e *educação bancária* não se correspondem? Esses questionamentos conduziram ao aprofundamento do conceito, em torno do qual gravitam outras noções básicas da Pedagogia da Humanização. Pautada na educabilidade dos homens e das mulheres e no seu inacabamento, a teoria freiriana é esperançosa, amorosa em relação ao mundo. Trata-se de uma contínua busca da conscientização e libertação humana em relação ao império de ações afogadoras de suas experiências reais, desrespeitando homens e mulheres como intérpretes inofismáveis de sua própria existência. O *modo existencial de viver* é próprio aos humanos, configurando-se na busca de *ser com os outros*, possibilitando a comunicação, a convivência e a experiência compartilhada realizada na mediação das ações em torno do mundo. Na imediata leitura de mundo *é que reside a experiência existencial primária e fundamental dos humanos*, em que se experimenta o existir inédito e se apreende subjetivamente a realidade. Para o autor, é impossível a educação que desconsidere a cotidianidade transcorrida nessa esfera existencial. Por fim, a situação, que se constitui num dos aspectos indispensáveis relacionados à *experiência existencial*, não se constituem aspecto caro aos agentes educativos bancários que apresentam sua proposta em pauta pronta, padronizada, montada sobre premissas fixas cujos questionamentos são tidos por improdutivos.

Palavras-chave: Experiência. Existência. Freire.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho . Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Filosofia e Educação - Departamento de Educação - Universidade Estadual de Londrina. Professora convidada pela Posgraduación en Educación (Maestría y Doctorado) da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN. Email: leoni.henning@yahoo.com

Existential experience in freirian thought

ABSTRACT

A bibliographical study in order to understand the existential experience in Freirean thinking, considering three main questions: 1. What is the existential experience in Freire? 2. Why is it fundamental to work that is meant to be truly educational? 3. Why do existential experience, as an educational principle, and banking education, do not correspond? These questions led to the deepening of the concept, around which basic notions of the Pedagogy of Humanization gravitate. Based on the educability of men and women and their incompleteness, the Freirian theory is hopeful, loving towards the world. It is a continuous search for human awareness and liberation in relation to the empire of drowning actions of their real experiences, disrespecting men and women as unmistakable interpreters of their own existence. The existential way of living is proper to humans, configuring itself in the search of *being with others*, enabling the communication, the coexistence and the shared experience realized in the mediation of the actions around the world. In the immediate *reading of the world* lies the primary and *existential experience* as humans, in which one experiences the unprecedented existence and subjectively grasps reality. For the author, it is impossible education that disregards the everyday life passed in this existential sphere. Finally, the situation, which constitutes one of the indispensable aspects related to *existential experience*, does not constitute an important aspect for the banking educational agents who present their proposal according to a ready agenda, standardized, based on fixed premises whose questions are considered as unproductive.

Keywords: Experience. Existence. Freire.

Experiencia existencial en el pensamiento freiriano

RESUMEN

Estudio bibliográfico que pretende comprender la experiencia existencial en el pensamiento freiriano, respondiendo a tres cuestiones principales: 1. ¿En qué consiste la experiencia existencial en Freire? 2. ¿Por qué es fundamental para el trabajo que pretende ser realmente educativo? 3. ¿Por qué la experiencia existencial, como principio educativo, y educación bancaria no se corresponden? Estos cuestionamientos

condujeron a la profundización del concepto, en torno al cual gravitan otras nociones básicas de la Pedagogía de la Humanización. En la educación de los hombres y de las mujeres y en su inacabado, la teoría freiriana es esperanzada, amorosa en relación al mundo. Se trata de una continua búsqueda de la concientización y liberación humana en relación al imperio de acciones ahogadas de sus experiencias reales, desatendiendo a hombres y mujeres como intérpretes insofiables de su propia existencia. El modo existencial de vivir es propio a los humanos, configurándose en la búsqueda de ser con los demás, posibilitando la comunicación, la convivencia y la experiencia compartida realizada en la mediación de las acciones en todo el mundo. En la inmediata lectura de mundo es que reside la experiencia existencial primaria y fundamental en cuanto humanos, en que se experimenta el existir inédito y se aprehende subjetivamente la realidad. Para el autor, es imposible la educación que desconsidere la cotidianidad transcurrida en esa esfera existencial. Por último, la situación, que se constituye en uno de los aspectos indispensables relacionados con la experiencia existencial, no se constituye en un aspecto caro a los agentes educativos bancarios que presentan su propuesta en pauta acabada, estandarizada, montada sobre premisas fijas cuyos cuestionamientos son considerados por improductivos.

Palabras clave: Experiencia. Existencia. Freire.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraçar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (FREIRE, 2010, p. 25).

Introdução

Nesta oportunidade, busco extrair dos escritos de Paulo Freire (1921-1997) um conceito que muito me tem chamado a atenção, mesmo porque se trata de uma noção cara a muitos dos filósofos que elegem a educação como um dos assuntos centrais dos seus interesses. Refiro-me ao conceito de *experiência* que, em Freire, aparece quase sempre acoplado a outro conceito, não menos complexo, que é o da *existência*, compondo então, a *experiência existencial* humana. Nos meus

estudos sobre o autor, venho observando a presença desse conceito na obra freiriana que, a meu ver, não é casual tampouco indiscernível em relação ao conjunto das suas ideias que permeiam o seu pensamento. Venho percebendo, assim, um nexos particular e orgânico desse conceito com as ideias que se interconectam no campo conceitual freiriano. Penso ainda que não seria possível, de nenhum modo, desconsiderar o adjetivo vinculado à experiência em Freire, como também, substituí-lo por um outro, sob pena de se produzir dificuldades no trânsito livre de interpretação do seu pensamento. Por essas razões, elegi esse conceito para apresentar no presente artigo uma tentativa de entendimento, quicá lúcida e esclarecedora.

Além de algumas leituras de apoio notadamente utilizadas em estudos dessa natureza e que estão indicadas nas referências, debrucei-me em algumas das principais obras de Freire, na ânsia por compreender o sentido da locução aqui em apreço, o que oportunizou ir tecendo os traços característicos daquilo que Freire entende, como parte de seus conceitos basilares, a *experiência existencial*, compondo a tessitura filosófico-educacional que o marcou como um pedagogo humanista, libertador, problematizador, dentre outros. Esse estudo fez parte de um projeto maior em que procuramos relacionar em nosso Grupo de Pesquisa, alguns autores, a começar por John Dewey (1859-1952) que, como sabemos, inspirou o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971) que, por sua vez, provocou a curiosidade intelectual e admiração pessoal nas leituras feitas por Freire. Nessa rede de pensamentos, localizamos a noção de experiência, presentes no cabedal rico de ideias que constituíram as suas teorias, tão bem demarcadas, e com as quais não somente interpretaram o fenômeno educacional, como também as utilizaram como ferramenta crítica da educação do seu tempo, sugerindo importantes mudanças de rumo e configuração de outros modelos possíveis.

Palavras Iniciais

Antes mesmo de penetrar no assunto aqui em pauta, penso que seria oportuno e elucidativo tratarmos, mesmo que de forma rápida e pouco ambiciosa, de *existência* para facilitar a nossa lida com o conceito de *experiência existencial*, tentando mostrar que este adjetivo exige, de algum modo, considerações próprias para o tratamento do conceito.

No *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (1982), encontramos um verbete nesse sentido esclarecedor. O autor nos mostra que “existência”, de modo geral, designa um modo de ser definido, delimitado, determinado ou determinável, mas cujos sentidos podem expressar além deste “[...] 2º. o modo de ser real ou de fato; 3º. o modo de ser próprio do homem” (ABBAGNANO, 1982, p. 378). Conforme a postulação geral, refere-se à “existência” tratada mesmo na linguagem comum ou aquela que se apresenta de acordo com significados relativos a entes e objetos próprios aos campos de algumas ciências particulares como, por exemplo, a matemática, cuja assunção da existência diz respeito aos entes matemáticos, às soluções garantidas para um problema, à prova, etc.; a física, que se refere aos entes definidos por operações de medida ou controle para poderem ser observados; a lógica, que admite a existência de objetos aos quais não se admite qualquer contradição; o direito, que se pauta na existência das leis fundadas na Constituição e dos fatos quando relacionados às primeiras; a economia, quando os eventos observados existem em conformidade à estatística; e assim por diante. No segundo modo, “existência” diz respeito àquilo *que é* ou *subsiste* na realidade. É o caso mais frequente na história da filosofia, podendo ser citados Aristóteles, Santo Tomás, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume e Dewey, por exemplo. Para este último, explica Abbagnano, baseado no livro *Experience and nature*:

[...] a metafísica é definida [...] como ‘conhecimento dos traços genéricos da E.’ e fala da pretensão dos filósofos ‘de lidar com o conhecimento da E. mais do que com a imaginação’ [...] [entendendo] pelo termo justamente a realidade de fato, anterior e independentemente do embelezamento e da deformação que ela sofre na descrição dos filósofos” (ABBAGNANO, 1982, p. 379, aspas do autor, acréscimos nossos)².

O terceiro sentido de *existência* é o que mais nos interessa particularmente, pois se trata do “[...] modo de ser do homem no mundo” (ABBAGNANO, 1982, p. 379), considerando categorias como ser-aqui, ser em relação ao Ser superior, singularidade humana, a relação do indiví-

2 *A experiência existencial* em Dewey se refere à experiência elementar e natural, substrato primário das experiências que envolvem todos os organismos que existem na Natureza, dentre os quais, os humanos que podem aprimorá-la pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo e da ação controlada que antecipa as consequências do quefazer humano (numa linguagem freiriana). O naturalismo empirista ou humanismo naturalista é o pano de fundo no qual o conceito de experiência existencial deweyano busca aporte.

duo e a espécie, ser-em-situação, a finitude do ser humano e suas relações consigo mesmo ou consigo mesma, com os outros, com o mundo e com Deus, ser em projeto, etc., questões centrais para os existencialistas, especialmente.

Embora não trate, neste texto, diretamente de algumas outras relações do conceito de *experiência existencial* com outras noções citadas a seguir, acredito que vale a pena o destaque, justamente para observar o contexto conceitual amplo em que se situa a *experiência existencial* freiriana, discernindo-a das demais. Por exemplo, *erlebnis*, que significa experiência viva ou vivida, vivência e/ou expressão da consciência. Experiência, como contínua participação pessoal para a solução de um problema; a insistência de alguém na repetição de uma ação em vista do alcance e controle da situação; a experiência comum vivida em contraste com aquela que é da ordem do conhecimento metódico e sistematizado ou, simplesmente, aquela que diz respeito ao que é experimentado pessoal e subjetivamente; experiência empírica como validação para o conhecimento seguro. Experimentação é uma outra noção merecedora de ênfase por se tratar de uma experiência, mas que é circunscrita a um ambiente delimitado em que todas as ações aí realizadas são planejadas, previstas e controladas e que faz uso principalmente da observação e verificação, num esforço para o alcance de uma conclusão que corrobore ou não com hipótese(s) pautadas em estudos bem fundamentados, especialmente.

Diante do exposto, trato de focalizar o conceito de *experiência existencial* com o intuito de captar as categorias diretamente vinculadas a ele, caracterizando-o e, pelo menos anunciando, mesmo que implicitamente, diferenças emblemáticas com outras noções de experiência presentes em outros referenciais teóricos.

Com efeito, ao perceber Freire referindo-se com certa frequência à *experiência existencial humana*, já à primeira vista me parece sugerir com essa adjetivação algo substancialmente distintivo em relação à outra qualificação que poderia caber à experiência. Assim, procuro esmiuçar o conceito nas linhas que se seguem.

Primeiramente, é digno assinalar a enorme importância que o termo *experiência* possui no contexto do pensamento freiriano. Mas, ao mesmo tempo em que uma análise a respeito dessa noção pode reivindicar, de imediato, uma perspectiva eminentemente epistemológica, há em Freire a exigência de um tratamento antropológico de base, que se

amplia para uma visão gnosiológica, político-cultural e social. E tudo isso sendo coroado com a sua pedagogia libertadora ou da humanização. Tais observações sobre experiência no contexto freiriano parecem fazer mais sentido quando consideramos com atenção o adjetivo *existencial* a ela associado.

Trata-se, pois, da *experiência existencial* que caracteriza homens e mulheres nas diversas fases ao longo da vida, nos diversos lugares e tempos em que se encontram, para produzirem continuamente a cultura e a história, nem sempre com liberdade, nem sempre com alegria de se viver. Lembra-nos, na verdade, a triste, pesada, incansável ventura destinada a Sísifo!³ Contudo, se retirássemos dos homens e das mulheres essa experiência, eles perderiam seu real sentido de existir. Daí ser a *experiência existencial*, o que os atravessa por inteiro à medida que vivem.

Assim, portanto, nos espaços-tempos da existência dos homens e das mulheres, nem sempre o retorno sobre si mesmos de tudo o que eles mesmos produziram - o que se dá num processo de feitura humana histórico-cultural interminável - traduz uma *experiência existencial* salutar para o desenvolvimento humano, pois isso pode se apresentar de forma conflituosa, causando-lhes sofrimento, como mostra a citação abaixo:

A sua 'domesticação' e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se, [de mover-se permanentemente num processo de busca interminável]. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como de-venir constante (FREIRE, 1978, p. 70, aspas do autor, grifos e acréscimos nossos).

Nesse caso, veem a realidade num processo de permanente mudança, mas veem-se a si próprios impedidos de acompanhar essas transformações, como que se estivessem sido rigidamente atados numa

3 Sísifo, deus grego, é conhecido por executar sistematicamente um trabalho rotineiro, cansativo e incessante, imputado a ele como castigo. Sua lição leva-nos a observar que os mortais são seres subordinados e não livres (como os deuses o são), muito embora possam manifestar escolhas em sua vida cotidiana, na qual devem se dedicar para torná-la mais aceitável, buscando a criatividade para suportar a repetição e o marasmo.

dura corrente ou arrastados por uma torrente de força, de controle, de domínio indomáveis.

Com efeito, Freire preocupou-se em oportunizar, pela educação, as condições para a conscientização da *situação objetiva* em que se encontram os homens e as mulheres, possibilitando especialmente a apreensão do resultado em si mesmos dessa operação executada *nela, com ela e a partir* da realidade em que vivem “[...] ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 1978, p. 85). Com isso em mente, o autor formula uma ideia transformada em adágio educacional, que estabelece: se na escola, não se levar em conta a *experiência existencial* dos educandos, se potencializa profundamente os malfeitos da *educação bancária*.

Desenvolvimento

Diante do exposto, estamos com o seguinte problema e seus desdobramentos:

1. Em que consiste a *experiência existencial freiriana*?
2. Por que ela é fundamental/essencial/indispensável ao trabalho que se entende ser realmente educativo?
3. Por que a *experiência existencial*, como princípio educativo, e *educação bancária*, não se correspondem mutuamente?

Essas questões serão tratadas de forma bem particular na sequência da exposição. Antes, é preciso pontuar que a *experiência existencial* é característica da vida de *todos* os humanos, independentemente de qual estágio de consciência da realidade em que possam se encontrar. E, se na situação real, objetiva, da existência, homens e mulheres experimentam o mundo com um *modo existencial de viver* - forma mais fundamentalmente apropriada enquanto humanos - a experiência humana é algo que, mesmo rudimentarmente, enreda a todos, possibilitando o (con)vívio social. Assim, tal experiência é compartilhável, pela linguagem, pela comunicação. Trata-se da *busca de ser com os outros*, ou seja, é *con-viver, sim-patizar, comunicar, intercomunicar* mediatizados pelo mundo, pela mesma realidade experimentada existencialmente. Por isso, “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1983, p.11-12). Esse postulado se torna um ponto indispensável no

humanismo proposto pelo autor que aponta para o ser humano como aquele ou aquela que é *dotado da palavra* com a qual se expressa e se comunica com os outros, estes que lhe são fundamentais para o próprio reconhecimento de si. É, pois, no contexto da *leitura de mundo* que reside essa *experiência existencial primária e fundamental* humana, em que se experimenta o existir inédito, expresso pelo *logos* (razão molhada de sensibilidade) - já que o ser humano é o animal que, mesmo inconcluso ou inconclusa (como a vida, o mundo, o são), deve ser consciente dessa condição primordial de inacabamento. Exprime-se, portanto, *pela palavra*, pela comunicação (por mais elementar que seja), manifestando através dela a consciência da finitude, da inconclusão. E essa manifestação não-silenciosa, quando em condição dialógica, é impregnada por um sentimento genuíno diante da vida, da existência, ligando ser humano-mundo por vínculos de afetividade, sensibilidade, eticidade e esteticidade, dentre outros.

A *experiência existencial* é, assim, imbuída de linguagem. Pois, a existência é expressa em palavras com as quais os homens e as mulheres *denunciam* a realidade, *anunciam* e profetizam, mas substancialmente, *pronunciam* as coisas do mundo, permitindo assim, a rigor, a sua ação transformadora. E, num mesmo movimento dinâmico de retorno da própria realidade modificada, o próprio agente se altera, e assim sucessivamente. Somente quando a pronúncia do mundo é algo frágil, vazio, abstrato, mágico, etc., os homens e as mulheres apenas discursam, papagueiam vocábulos, obedecem e repetem frases e parágrafos. Da mesma maneira, quando não entendem profundamente a *força* da palavra - e, que por isso, é sempre carregada de potencial para a mudança, para uma ação diferenciada pela teoria -, acabam simplesmente se agitando sem projeto definido, sem compreensão dos sons que emitem e das atitudes que exteriorizam. Assim, *pronunciar o mundo*, nomeá-lo, implica a compreensão profunda do significado da relação íntima estabelecida entre homens/mulheres-mundo-homens/mulheres, e assim por diante. A problematização então só se torna possível, na presença da palavra autêntica como impulso para uma efetiva transformação. Mas, isso só acontece quando não há mistificação da realidade, domesticação, pura adaptação, postura dogmática e autoritária, pensamento ingênuo, imposição de verdades, de opiniões e de ideias em geral, manipulação das contradições reais que desafiam a inteligência na busca por resolução dos problemas, etc. A exigência do diálogo nesse contexto se justifica

porque se trata do necessário e autêntico “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 1978, p. 93, itálico do autor), isto é, na simples relação entre homens e/ou mulheres em conversação, mesmo que de horizontalidade, por mais aprofundada que possa se tornar. Somente, pois, por meio do diálogo é que é possível a aproximação estreita entre o pensar e o agir, isto é, reflexão-ação-reflexão, e assim sucessivamente, num trabalho eminentemente humano. Para Freire, “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’⁴, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (FREIRE, 1978, p. 99, grifos nossos).

Nota-se a importância do conceito de “experiência existencial” em Freire, para a educação que propõe a partir dos referenciais pedagógicos que se reporta e critica. O autor entende que educador-educandos formam um conjunto de sujeitos cognoscentes, os *não-eus pessoais*, ‘desejosos’ de conhecer a realidade, de exercitar a cognoscibilidade em torno do mesmo objeto, a sua realidade, a ser conhecida por todos pelos atos cognoscentes que incidem no mundo que os mediatiza. Desse modo, por definição, se de um lado temos o *sujeito* – aquele que é dotado de *consciência intencionada* ao mundo; um *corpo consciente* que precisa do *não-eu* para constituir-se singularmente – e, de outro lado, a *realidade*, isto é, a situação, o *não-eu geográfico* – observamos uma composição, uma unidade que implica a íntima relação *ser humano-mundo*. Trata-se de seres *no* e *com* o mundo, sujeitos que estão permanentemente *sendo* num mundo que, do mesmo modo, é transformação, mas que, de qualquer forma, absorve as marcas humanas e incorpora-se do espírito humanizador, resultados que se voltarão sobre os próprios sujeitos, e assim sucessivamente. A educação transformadora vem ao encontro do atendimento a essa dinamicidade própria do humano, sua historicidade, seu potencial para a reflexão-ação que deve

4 Observamos que em muitas das próprias citações de Freire há o uso generalizado da palavra “homem” numa exposição sexista da problemática humana. Conhecemos o relato feito por ele mesmo em que nos conta (ver: STRECK et al (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, p. 277-279) que na década de 1970/71 recebeu muitas cartas de mulheres estrangeiras reivindicando a necessária utilização em suas obras da linguagem inclusiva na designação do “ser humano” ou ainda melhor, dos “homens e das mulheres”, contemplando então as relações de gênero – o que passa a ocorrer nos seus últimos escritos. Buscando a coerência, procuramos no que foi possível, ao longo deste artigo, usar a terminologia distintiva ao gênero, reclamado pelas feministas e acolhida pelo autor.

ser aperfeiçoada e voltada ao seu crescimento, à sua vocação de Ser Mais.

Do exposto, podemos retirar que o ser humano é um *ser-em-situação*; um *ser-de-relações*; um *ser de linguagem*; um *ser de busca interminável* pela plenitude do existir; um ser que não apenas vive no mundo, mas que vivendo nele, *vive com ele e junto com os demais seres vivos e humanos* presentes no seu meio, os indispensáveis *não-eus*, constituindo-se então em *eu*, ou seja, “Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante” (FREIRE, 2010, p. 25), etc.

Com efeito, os seres humanos não se encontram, assim, desligados do mundo, nem são consciências des-espacializadas, vazios de realidade, os quais para se tornarem humanos necessitariam da introdução de elementos do mundo para dentro de si; tampouco, são mentes acopladas a um corpo, mas sim, são *corpos conscientes*, que experimentam o mundo existencialmente.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível; um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo (FREIRE, 1978, p. 38-39, *itálico do autor*).

Desse modo, *experiência existencial* não prescinde da realidade sobre a qual a *consciência intencionada* se dirige *necessariamente* ao mundo. Os humanos não são abstrações, seres isolados ou separados autossuficientemente do mundo e dos outros seres humanos. Repito: “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e

objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 1978, p. 39). Além disso, esse traço essencial da consciência, sua *intencionalidade*, propicia, ainda, que a mesma exercite a reflexão, o voltar-se para si mesma, se conhecendo e se reconhecendo, colocando-se diante de si própria - situação radicalmente diferente de uma suposta condição de si como coisa ou de objeto ou qualquer expressão irracional (FREIRE, 1978, p. 77).

A título de aprofundamento do conceito em questão, recupero uma ideia já anunciada, a saber, que a relação *ser humano-mundo* de que fala Freire, *por ser existencial*, não é puramente gnosiológica, pois dela participam necessariamente a *amorosidade*, a *esteticidade*, a *eticidade*, a *boniteza*, a *dramaticidade* do vivido, a *esperança*, dentre outros elementos próprios do humano.

[...] minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça.

Minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade [...]

Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves [...] (FREIRE, 2010, p. 26).

O *mundo* para Freire é um composto de muitos olhares e perspectivas, sentidos e sentimentos, pluralidade e dimensões variadas, muitas das quais devem se perder na medida da atenção a ela dedicada por alguém. Interessante observarmos que, no mesmo texto, o autor adverte: “[...] Nunca pensei minha Terra de modo piegas [...]” acrescentando em seguida: “[...] Minha Terra não é, afinal, uma abstração” (FREIRE, 2010, p. 28). Dessas últimas observações devemos retirar, penso eu, pelo menos duas lições. A primeira delas é que o autor deixa-nos claro de que se trata, nestas afirmações, de princípios epistemológicos estabelecidos e adotados por ele, a fim de tratar a realidade do mundo a que lhe interessa entender. Não seria, pois, apenas um estilo literário desligado do arcabouço teórico que construiu. Em segundo lugar, para ele, o objeto de qual fala, sua Terra, está impregnado de *pessoalidade*, frente ao qual

qualquer empenho na construção de *pura objetividade* seria definitivamente um trabalho malogrado.

Na sequência, recupero as questões postas linhas atrás, procurando esmiúça-las.

1. De quais elementos se constitui a experiência existencial?

Já de imediato, devemos considerar a *situação*, o mundo ou a realidade imediata e *objetiva* e, de outro, a consciência, a percepção ou apreensão subjetiva do mundo, a própria *subjetividade*, de cuja dimensão participa a sensibilidade, o modo próprio de cada qual olhar e sentir o mundo, somente possível pelas próprias experiências, ocorridas na situação objetiva, referidas ao mundo concreto e real.

São inúmeras páginas escritas por Freire que revelam ilustrações marcantes dessa experiência. Citamos uma abaixo:

Porque sou um ser no mundo e com ele, tenho não um *pedaço* imediato do *suporte* mas possuo o meu mundo mais imediato e particular: a rua, o bairro, a cidade, o país, o quintal da casa onde nasci, aprendi a andar e a falar, onde tive os meus primeiros sustos, meus primeiros medos [...]

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de frente quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles davam como espaço para seus cantares [...]

Não foi por acaso a escolha do título deste livro [*À sombra desta mangueira*], aparentemente desligado do texto. Ele me devolve a meu quintal cuja importância na minha vida sublinho (FREIRE, 2010, p. 23-24 – itálicos do autor; acréscimos e grifos nossos).

Desse modo, avento ser uma possibilidade apenas aparente ao leitor a presumível dificuldade em estabelecer a relação do título do livro - como mostra a citação acima - cheio de emotividade e afeição, com um texto que o autor elabora, pleno de teoria, de conhecimento, e que expressa um contexto transbordante de *experiência existencial*. Pois, para ele, uma leitura verdadeiramente crítica não permite a desconexão do texto e do contexto com o qual estabelece relação vital.

É digno de nota apontarmos aqui as tantas páginas que Freire escreveu tratando da leitura e da escrita (1983; 1994; 1997; 2003; etc.), mostrando-nos o seu esforço em ilustrar como devemos tratar um texto e qual é a relação entre aquele que lê ou que escreve com a palavra es-

crita. Contudo, as reflexões de Freire sobre o tema revela um significado que vai além da simples técnica de construção de textos, pois mostra a integração necessária texto-contexto, e a indispensabilidade dessa apreensão para a criticidade. O texto, quando bem elaborado, manifesta ricamente os elementos presentes na “experiência existencial”, revelando-a, permitindo o acesso ao contexto. Também, propicia nos vermos mais radicalmente, no sentido de compreendermos o que a realidade, produzida pelos seres humanos fez de nós mesmos, e a que nível de consciência sobre ela e sobre nós, chegamos. A reapropriação da primeira objetividade registrada na memória, como demonstra Freire na citação acima, por uma elaboração intensamente sensível e permeada por significados profundos, permite ampliar ainda mais a compreensão da realidade vivida, ao mesmo tempo em que possibilita a apreensão mais clara da situação imediata, compondo assim uma visão mais crítica de mundo. Daí percebermos que a “experiência existencial” é importante princípio pedagógico, pois fonte indiscutível de criticidade, lucidez, devendo manter-se viva, clara e esclarecedora, possibilitando a promoção de sentido à vida humana, ao mesmo tempo em que inspira a transformação operante, realizada assim por sujeitos históricos.

Nessa linha de raciocínio, cito Silveira (2011):

A oportunidade de narração das histórias que marcam nossas trajetórias de vida se apresenta como uma conquista importante para a tomada de consciência sobre os processos de nossa formação e autoformação. Paulo Freire alertava que narrando passagens da vida se revelam os acontecimentos da condição humana, vivente e vivida. Surgem à consciência os condicionamentos e as circunstâncias que também nos colocam à frente os momentos em que podemos optar, fazer escolhas de inserção no mundo e não de adaptação (SILVEIRA, 2011, p. 71-72).

Nesse processo de construção de nós mesmos no transcurso das experiências existenciais entranhamente vivenciadas, pois que produzem marcas profundas em nós mesmos, é possível percebermos os condicionamentos, não determinismos, a que fomos/estamos sendo submetidos em nossa vida, permitindo com isso também observarmos que a história, o futuro, são marcados por possibilidades, não se constituindo num traçado de fatalismos ou destinações fortemente demarcadas. A “experiência existencial” revela seres que estão *sendo* e não simplesmente

te que “são”. Daí, a esperança; daí, a percepção de que os homens e as mulheres são dotados da capacidade de viverem e de pensarem de forma autêntica, podendo destacar da realidade muitas coisas e elementos antes não-percebidos mas que já estavam lá na objetividade do mundo desde sempre, passando então a ser evidenciados e a oferecer uma outra qualidade à “experiência existencial” antes vivenciada e àquelas que ainda o serão. Com isso, haverá uma percepção feita com mais detalhes, de modo mais crítico, sobre como se *está sendo* no mundo e com *quem* se *con-vive* nessa relação íntima em torno da mesma realidade (objeto cognoscente) – o que é promovido somente pelo exercício do diálogo, fato de valor educativo inestimável.

2. Levando em conta a nossa segunda pergunta posta no início deste artigo, a saber, **por que a experiência existencial é fundamental/essencial/indispensável para o trabalho realmente educativo?** Acredito, ter já, em parte, encaminhado algumas respostas. Porém, cito Duarte Jr, que alerta:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JR apud SILVEIRA, 2011, p. 72 – grifos nossos).

O *saber primeiro* referido acima diz respeito à leitura do mundo, a leitura realizada na cotidianidade pelos homens e pelas mulheres que recolhem da *experiência sensível* os frutos de sua inteligência natural e a compreensão do objeto intencionado por sua consciência. E é a partir daí que as generalizações são possíveis, são produtivas à vida individual no contexto da *experiência escolar*, e que deverá se encaminhar para o concreto e tangível. A experiência de leitura da palavra que se faz no contexto escolar permite o *distanciamento* do objeto presente no mundo lido e relido na cotidianidade, mas que não é, de fato, apreendido facilmente devido à imersão das consciências, mergulhadas, nessa realidade. Daí o necessário despertar da consciência crítica em vista da obtenção de uma compreensão mais clara do mundo, do contexto. No entanto, é sempre preciso lembrarmos que a *experiência existencial* de que fala o autor, implica a experiência sensível acima referida, contudo, é social e histórica. É nela que um conjunto de relações é experimenta-

do diariamente no mundo comum da vida, a saber, das coisas entre si, das palavras e frases, observadas na comunicação que estabelecemos no mundo social, entre as pessoas, etc. Contudo, para além dessas *relações fundamentais* entre coisas e pessoas, nós os humanos, podemos captar tais relações por outra perspectiva, pois somos capazes de nos tornarmos objetos e sujeitos no contexto em que vivemos, fazendo e refazendo o processo de viver. Há, com efeito, nas relações que os seres humanos estabelecem, consciência e apreensão perceptível, mesmo que isso se dê por níveis diferenciados de compreensão dos humanos em relação ao mundo, portanto, inexistindo tal capacidade em qualquer outro ser vivo. Nesse sentido, Freire argumenta:

O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 1994, p. 30, itálico do autor).

No contexto concreto de nossa cotidianidade, não temos a apreensão da razão de ser dos fenômenos, nem dos fatos ao nosso redor. Vivemos! Utilizamos-nos de saberes acumulados e automatizados, sem nos valermos de uma curiosidade investigativa, gnosiológica. É o pensar criticamente a prática com distanciamento dela e pelo uso dos instrumentos teóricos possíveis devido a ela, é que nos elevamos a um grau cada vez mais apurado de compreensão do mundo. Segundo seus próprios argumentos:

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1994, p. 105).

Com efeito, reivindicando um estudo realmente crítico que implica o ensinar e o aprender, o autor afirma que ele “[...] demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto”. (FREIRE, 1994, p. 33). Podemos ampliar essas considerações para a atualidade, frente às denúncias do descrédito hoje encontrado na ambiên-

cia escolar, cujo saber tem frequentemente sido visto como um tipo de conhecimento aparentemente improdutivo, conversas de pouca importância, uma espécie de discussão de perfumaria, sem um produto final de grande monta para a sociedade. Há, em contrapartida, aqueles que apontam para o excesso na valorização do aproveitamento do tempo escolar na busca por resultados imediatos, numa ganância de conquistas e combates a um trabalho tomado como contraproducente. Encontramos os que apresentam atitudes reveladoras de rigidez ao analisarem as relações humanas nutridas em nossos ambientes educativos, em que a *experiência existencial*, talvez, não faça muito sentido. No entanto, para Freire, o conhecimento só terá valor se implicar uma leitura crítica da realidade vivida, possibilitando a re-escrita do que já foi *lido* num momento anterior à apreensão convencional do ensino formal das palavras e das expressões linguísticas. Essa ideia está em conformidade, a meu ver, com as palavras de Dewey, que estabelece que à educação cumpre promover a reconstrução da experiência!

Segundo Freire, há um processo de saber próprio das relações que são estabelecidas no contexto vital em que, por princípio, nos desenvolvemos e crescemos, isto é, nosso curso da vida não foi interrompido; há um outro saber, sócio-histórico e cultural, cultivado no universo da *existência* com os instrumentais colhidos no mundo da vida, e no qual os humanos podem interferir e, de alguma forma, gestar o domínio do seu próprio complexo crescimento, pois podemos aprender, somos educáveis. Desse modo, a *experiência existencial* implica a experiência do crescimento, a qual apresenta aspectos naturais e biológicos, mas envolve elementos psicológicos, culturais, históricos, estéticos, éticos, e tantos outros. São expressões de saberes enraizados no *contexto concreto da cotidianidade*, mas que, ao se fazerem teorias, muitas vezes impossibilitam o crescimento humano marcado ricamente pela rede de aspectos comumente defendidos na educação por crescimento integral, dentre outras expressões.

Diante do exposto, entendemos que no mundo humano há relações estabelecidas com a realidade concreta, a partir de *corpos conscientes* atravessados pela sensibilidade, emotividade, memória, curiosidade, etc.. Dessa experiência, resultam formas diferentes de compreensão, desde o saber espontâneo, mágico, puramente sensível, do senso comum, etc. identificadas pela imersão na cotidianidade, pela falta de rigorosidade, de curiosidade epistemológica e, portanto, de criticidade.

Retomando a pergunta a que nos endereçamos nesta parte do trabalho, a saber, “por que a ‘experiência existencial’ é fundamental/essencial/indispensável para o trabalho realmente educativo?”. Podemos afirmar simplesmente que seria para possibilitar o crescimento, mas levando em conta a complexidade do conceito próprio da existência humana. Sabemos que é urgente o conhecimento da *objetividade* sobre a qual educador e educandos devem incidir o seu ato cognoscente para dela apoderar-se, pelo diálogo, e o que é mais radical, para se fazerem sujeitos. Também, porque é preciso a apreensão clara sobre os níveis de percepção que os envolvidos têm de si mesmos e da referida situação em que se encontram. Tal é o caráter da situação real, concreta, existencial, frequentemente contraditória, que deve ser problematizada enquanto proposta de desafio às gentes nela implicadas. Assim, bem ilustramos com as próprias palavras do autor:

Sendo os homens sêres (sic) em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre (sic) ela [...] Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir (FREIRE, 1978, p. 119, aspas e itálicos do autor).

Parece-me ter chegado a um ponto importante para o argumento em defesa da necessidade de uma maior compreensão do conceito de *experiência existencial* no âmbito da educação. Não devemos, assim, propor assuntos, programas e atividades alheias à situação em que os envolvidos se encontram. Justamente porque é nela que haverá o acolhimento desses conteúdos, em razão do auxílio que farão na elucidação da problemática contida nesta situação, favorecendo a mobilidade reflexivo-ativa dos sujeitos então mais livres das amarras que os prendiam a alguns pontos e aspectos do mundo. Ademais, se bem efetivados, esses conteúdos educativos colaborarão para a *emersão* desses indivíduos da realidade opaca em que estariam imersos, tornando-se prontos para assumirem a posição de *insertados*, colocando-se de fato numa condição de maior conscientização da situação em que vivem. Nesse sentido, a

experiência existencial pode ter sido alterada para um estado de maior lucidez e de renovação.

3. Quanto à última pergunta posta na introdução deste artigo, isto é, **por que a *experiência existencial*, como princípio educativo, e *educação bancária*, não se correspondem mutuamente?** inicialmente, podemos dizer que o acesso e a valorização da *experiência existencial* - em que encontramos os indivíduos vivendo em meio a aspectos contraditórios presentes na situação opressiva - não é estratégia favorável à continuidade da docilidade, da obediência ingênua, do falso saber para evitar que quando provocados, se desafiados, os homens e as mulheres despertem do sono letárgico da imersão. Por isso, sabiamente, Freire utiliza a expressão *educação bancária*, em vez de educação tradicional, uma vez que a primeira nem possui uma teoria pedagógica propriamente dita que lhe dê fundamentação ou sustentação, contentando-se em bem desempenhar o seu papel de serviçal domesticador do poder.

Ademais, a narrativa, própria da educação bancária, trata da realidade como se fosse acabada, conclusa, bem compartimentalizada pronta à interpretação pelos saberes construídos correspondentes, e que precisam ser conhecidos para que os homens e as mulheres coroem o seu acabamento com sucesso e satisfação. Na verdade, são ensinamentos que, frequentemente, nada tem a ver com a *experiência existencial* dos indivíduos em processo de feitura permanente, com suas angústias, buscas, sofrimentos e desejos de penetrar nos segredos da *existência*. Além disso, a situação, que se constitui num dos aspectos indispensáveis relacionados à *experiência existencial*, dita aos homens e às mulheres um universo temático pleno de assuntos e interesses, frequentemente, ignorados pelos agentes educativos bancários. A palavra, veiculada nesses ensinamentos, é “proferida e professada” por esses educadores, através de dissertações frequentemente sem sentido para os educandos, esvaziadas de significações, acontecendo como doações de alguém que sabe para quem nada sabe. Esse conjunto de saberes tido como necessário se constitui, na verdade, em abstrações da realidade vivida reveladas na pura transmissão de informações relativas a retalhos do mundo que é, contudo, efetivamente experienciado. Diante disso, Freire lamenta:

[...] nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe

saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1978, p. 66).

Considerações Finais

Diante do exposto, reforçamos a importância do conceito de *experiência existencial* como princípio da educação libertadora de Paulo Freire, como proposta combativa a um modelo que inviabiliza a proximidade cada vez mais lúcida dos homens e mulheres em relação ao meio no qual vivem e humanizam ao depositar nele as suas marcas, num processo contínuo. Esses sinais precisam ser interpretados e reinterpretados, e a partir deste trabalho permitir que o caminho seja reinventado. Possibilitar entender que a trajetória humana possa ser experimentada como algo, embora permanentemente indefinido, como incansavelmente construído. A amorosidade dessa experiência justifica os sucessos e os insucessos dessa jornada. E, assim, a *prática formadora* é chamada a esse campo eminentemente humano, desafiador, mas esperançoso, marcado pelo inacabamento, fonte da educabilidade. E, assim, a conclusão possível até aqui segue o próprio autor que reafirma em suas obras sua inabalável crença na humanidade e no seu poder de melhorar o mundo.

Com isso em vista, percebe-se o convite de Freire para que o propósito da educação dos homens e das mulheres se constitua num trabalho de esperança, mas também, de muita dedicação e compromisso com a libertação daqueles cujas estratégias de domesticação bloqueiam o seu desenvolvimento, tornando-os assujeitados a uma situação inconciliável com a realidade apreendida em sua *experiência existencial*. Sua Pedagogia, em contrapartida, se estabelece para que todos se movam consciente e criticamente num processo constante de humanização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Trad. coord. e rev.: Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A importância do ato de ler.** 1. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez editora, 1983.

_____. **Professora sim, tia não.** 1ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cartas a Cristina** – reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira.** 1. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2010.

SILVEIRA, F. T. da. Experiência de beleza na formação humana de professores(as) pesquisadores(as). In: FREITAS, A.L.S. de; GHIGGI, G.; CAVALCANTE, M. H. K. (Org.). **Leituras de Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 71-74.

STRECK, D. et al (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: outubro/2018

Aprovado em: dezembro/2018

O conhecimento, suas ameaças e limitações para a educação do futuro e a cidadania

Rodrigo Regert¹

Joel Haroldo Baade²

Arã Paraguassu Ribeiro³

RESUMO

É sabido que o ser humano é, por si só, muito curioso e está sempre em busca do conhecimento. Desse modo, é necessário cada vez mais compreender o próprio conhecimento, seja por meio da educação formal ou não. Essa compreensão é necessária para que os indivíduos, ao exercerem sua cidadania, tenham mais certezas em suas ações corriqueiras. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender o conhecimento, suas ameaças e limitações para a educação do futuro voltada à busca da cidadania. A pesquisa é de natureza básica; utilizou-se do método descritivo e da forma bibliográfica como procedimento técnico. Conclui-se que para a educação do futuro estar realmente voltada à atuação cidadã, ela deve auxiliar os indivíduos a agirem de forma efetiva no dia a dia e na comunidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Cidadania.

Knowledge, its threats and limitations for education of the future and citizenship

ABSTRACT

It is well-known that the human being is, by itself, very curious and is always in search of knowledge. In this way, it is increasingly necessary to

1 Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Mestre em Educação pela Universidad Tecnologica Intercontinental (UTIC). Docente da UNIARP. E-mail: regert.rodrigo@gmail.com

2 Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e do Programa Profissional em Educação da UNIARP. E-mail: baadejoel@gmail.com

3 Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela UNIARP. Docente da UNIARP. E-mail: araqmc@gmail.com

understand one's own knowledge, whether through formal education or not. This understanding is necessary so that individuals, when exercising their citizenship, have more certainty in their ordinary actions. In this sense, the present article aims to understand the knowledge, its threats and limitations for the education of the future focused on the search for citizenship. The research is of a basic nature; the descriptive method was used; as well as the bibliographic form as technical procedure. It is concluded that for the education of the future to be really focused on citizen action, it should help individuals to act effectively in the day-to-day life and in the community in which they are inserted.

Keywords: Knowledge. Education. Citizenship.

El conocimiento, sus amenazas y limitaciones para la educación del futuro y la ciudadanía

RESUMEN

Ya se sabe que el ser humano es, por si propio, muy curioso y está siempre en búsqueda del conocimiento. De esa manera, es necesario cada vez más comprender el propio conocimiento, sea por medio de la educación formal o no. Esa comprensión es necesaria para que los individuos, al ejercer su ciudadanía, tengan más certidumbre de sus acciones habituales. En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo comprender el conocimiento, sus amenazas y limitaciones para la educación del futuro vuelta a la búsqueda de la ciudadanía. La investigación es de naturaleza básica; se utilizó el método descriptivo y la forma bibliográfica como procedimiento técnico. Se concluye que para la educación del futuro estar realmente actuando sobre la formación ciudadana, ella debe auxiliar a los individuos a actuar de forma efectiva en la comunidad en que están insertados.

Palabras-clave: Conocimiento. Educación. Ciudadanía.

Introdução

O conhecimento sempre foi e será uma busca constante do ser humano. Isso se dá devido ao ímpeto dos indivíduos de conhecerem o desconhecido. Sanar as dúvidas e anseios é algo inerente à história da vida humana.

No entanto, as dúvidas e anseios, ou seja, a busca por algo novo, nem sempre é a mesma e muda no decorrer da história, conforme a própria humanidade muda. Todavia, na atualidade, uma das principais buscas é pelo exercício de uma educação para o futuro que vise ao desenvolvimento da cidadania. Devido a isso, o presente artigo tem como objetivo compreender o conhecimento, suas ameaças e limitações para a educação do futuro voltada à busca da cidadania.

Ademais, a educação teve, e ainda tem, um papel fundamental. No entanto, é necessário entender alguns pontos importantes para isso, sendo o primeiro deles a própria ideia sobre o que é o conhecimento e como se comportar diante dele, pois o mesmo pode apresentar erros e falhas.

De acordo com Morin (2007), o próprio erro pode se tornar um instrumento de aprendizagem, pois com ele o conhecimento se fortalece e, em seguida, o aluno ou cidadão se torna mais apto à ação, ou seja, tem mais capacidade de discernimento sobre o que é bom ou ruim para si mesmo e para toda a sociedade, exercendo, assim, sua cidadania.

Para explanar de forma mais detalhada essa discussão, o artigo foi pensado em quatro momentos essenciais: no primeiro será abordada a ideia das ameaças do conhecimento; no segundo, os erros mentais e intelectuais; no terceiro, os erros da razão e paradigmáticos; e por último, as limitações.

Por fim, buscando contemplar a temática e dar conta do objetivo proposto, no aspecto metodológico, a pesquisa foi de natureza básica, pois não havia a intenção de aplicar as reflexões feitas, e sim, apenas torná-las possíveis, uma vez que essa discussão é sempre pertinente. Da mesma forma, utilizou-se do método descritivo, pois se visou estabelecer ou descobrir a existência de relações. Por último, o procedimento técnico deu-se de forma bibliográfica e se buscou o embasamento teórico em alguns pensadores conceituados que abordam a temática, sobretudo em Edgar Morin e em livros, artigos e outros materiais sobre o tema.

As ameaças do conhecimento

Edgar Morin considera que a educação deve se voltar para o futuro, por isso, para ele, a educação do futuro não tem nenhum programa educativo escolar ou universitário e, aliás, não está concentrado

no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis, que precisam ser apresentados (MORIN, 2007).

A questão-chave, nesse momento, volta-se ao conhecimento e como ele pode auxiliar na formação cidadã dos jovens, pois, uma vez que ele pode se tornar o suporte para o desenvolvimento da sociedade, o mesmo é cercado por muitas ameaças que podem dificultar a sua verdade.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2007, p. 19).

Subestimar a possibilidade de errar e iludir-se nesse processo seria um risco tão grande que colocaria à prova o próprio conhecimento, por isso, nesse momento, a certeza inicial que se possa ter está relacionada exatamente à possibilidade de entender que o conhecimento possa esconder verdades, por isso, descartá-las não seria coerente.

Segundo Freire (2003a), o grande capital do homem é o conhecimento, por isso, é necessário que tanto os docentes e discentes, bem como a escola, de modo geral, entendam como pode se dar o conhecimento e de que forma. É necessário que a Filosofia volte a auxiliar o homem para que seja possível ir à busca do verdadeiro conhecimento, desprendido de conceitos vazios e livres de espírito, para o indivíduo não ser manipulado e enganado facilmente por não saber pensar, refletir e agir, ou ainda, fazer isso tudo, mas estando sujeito a erros e ilusões.

Desse modo, o conhecimento não reflete exatamente as coisas do mundo externo. Todas as percepções que os homens e as mulheres têm do mundo exterior são traduções e reconstruções cerebrais com base nos estímulos e sinais captados pelos sentidos, por isso está sujeito aos erros (MORIN, 2007).

Japiassu e Marcondes (2008, p. 53) definem conhecimento como:

Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo conhecimento designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer.

Quando a pessoa passa a conhecer determinado objeto, pode-se dizer que o conhecimento é o ato, um processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo, estabelecendo uma ligação e, para isso acontecer, é necessário um sujeito capaz e apto a conhecer sem que haja erros.

Dessa forma, estando diante do mundo, é natural se estabelecer uma relação sujeito-objeto, nascendo então o conhecimento expressado por uma linguagem. Porém, essa relação é feita da mesma maneira pelo analfabeto, a pessoa sem instrução escolar (FREIRE, 2003b).

Nesse sentido, de acordo com Morin (2007, p. 20), “o conhecimento, sob a forma de palavra, de idéia [sic], de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”.

Nesse sentido, um indivíduo com instrução escolar tem mais possibilidade do conhecimento correto, em relação àqueles que não têm, pois, o mesmo está voltado à capacitação do dado objetivo que se faz somente pela via reflexiva, por isso, quanto menos se tem conhecimento, é natural que menos se possa conhecer e ter uma postura crítica do que o cerca.

A criticidade é o que permite às pessoas tomarem decisões com mais precisão e possibilidades de acerto. É por meio da educação que o ser humano a desenvolve e permite uma maior capacidade de julgar o que é mais adequado aos interesses da sociedade em que ele está inserido (CANIVEZ, 1991).

Para Morin (2007, p. 21), “a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem dos erros, ilusões e cegueiras”. Por isso, o conhecimento construído na escola passa a ter essa função, pois só assim é possível ter menos possibilidades de erros.

Devido a isso, a escola passa a ser um importante instrumento que pode proporcionar de forma mais adequada o conhecimento do objeto, no entanto, o bom educador acredita ter essa percepção e prega a liberdade de escolha a todos (FREIRE, 1975).

De acordo com Assmann (2001, p. 21):

A educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos.

Dessa forma, é possível fazer com que os indivíduos evoluam da consciência ingênua à consciência crítica. Presume-se que a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como eles se dão na existência empírica (FREIRE, 1975).

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático é permeável em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (MARINHO; OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Nesse sentido, a criticidade parece estar diretamente relacionada ao processo de cidadania e participação social. Talvez seja ela a forma ativa de participação dos homens e mulheres dentro da sociedade.

A consciência crítica possui uma função muito importante no processo de formação cidadã. Sem ela se torna difícil às pessoas terem clareza da verdade proporcionada pelo conhecimento, uma vez que cidadania e conhecimento são complexos.

De forma desenvolvida por Thomas H. MARSHALL, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: 1) direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) direitos políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) direitos socioeconômicos, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (JOHNSON, 1997, p. 34).

Por meio disso, é possível entender que a cidadania vai muito além do que simplesmente ter o direito político. A cidadania engloba também os direitos civis e os direitos socioeconômicos, ou seja, englobam um campo de atuação interdisciplinar. De acordo com Fazenda (2008, p.14), a interdisciplinaridade “pretende um diálogo entre os pares, capazes de compreender a mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas”.

Esse diálogo entre os pares possibilita uma atuação correta que parece ser marcante no processo de cidadania, e pode se tornar o fator-chave do desenvolvimento cidadão, porém, para tudo isso é necessário entender que a atuação correta passa primeiramente pelo conhecimento correto das coisas. Desse modo, a interdisciplinaridade deve ser realizada na escola, na universidade e no exercício profissional (PAVIANI, 2014).

No primeiro caso, requer um planejamento institucional e uma organização curricular adequada. No segundo caso, além do planejamento institucional e da organização curricular, exige uma atenção especial na elaboração das ementas dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa. Finalmente, a interdisciplinaridade pode ser praticada na atuação profissional, especialmente quando se requer a busca e a sistematização de conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento para resolver problemas reais (PAVIANI, 2014, p. 19-20).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite a troca de ideias locais e a busca pela universalização das mesmas, não confundindo as coisas da lógica com a lógica das coisas (FAZENDA, 2008). A universalização do conhecimento se dá de modo geral por meio da ciência.

No entanto, igualmente, o próprio conhecimento científico, que as pessoas homens e mulheres julgam ser o mais correto, encontra sua fundamentação na existência empírica e se torna um poderoso meio para detectar erros. Porém, os paradigmas que controlam a ciência não estão livres de desenvolver ilusões e desse modo nenhuma teoria científica está imune para sempre do erro (MORIN, 2007).

De acordo com Bombassaro (1995, p. 63), “a base da educação científica é essencialmente dogmática. Sem a adesão a um paradigma ou a um conjunto de conhecimentos considerados válidos, não existe a possibilidade da educação”.

Por isso, de acordo com Morin (2007), os erros podem ser muitos, uma vez que a educação se fundamenta em paradigmas dogmáticos, sendo os principais: os erros mentais; os erros intelectuais; os erros da razão e as cegueiras paradigmáticas.

Erros mentais e intelectuais

Referente aos erros mentais, para Morin (2007, p. 21), “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo”.

Os principais erros mentais estão relacionados à fantasia e ao imaginário, ao potencial de mentira para si próprio e por último a própria memória dos seres humanos (MORIN, 2007).

Fantasia e imaginário se referem à ideia de algo artístico, ou seja, uma imaginação reprodutora das imagens que já foram percebidas na memória. O potencial de mentira para si próprio está relacionado à capacidade que a pessoa tem de acreditar em algo que ela acredita ser verdadeira, mesmo sabendo que talvez possa não ser (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

Entender a mente do ser humano, os pensamentos, as intenções humanas e, portanto, como ocorre o processo da memória é um dos fenômenos mais complicados e suscitadores de reflexões do mundo, sobretudo dos jovens, pois sempre estará relacionada aos seus interesses individuais (BERGER, 2003).

Desse modo, memória é a “capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico” (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 183).

Por meio da internet, os jovens aumentam, e muito, a sua capacidade de memorizar, mas, por outro lado, ela deixa para trás o que é de mais peculiar ao cérebro humano, à capacidade de pensar (FREIRE, 2003b).

A educação continua atuando com uma linguagem escrita, enquanto a cultura atual está impregnada com uma linguagem da informática e da televisão. A internet parece ser o meio mais eficiente de impacto aos jovens, porém está longe de não conter erros.

A falta de clareza dessa situação impossibilita a formação cidadã, uma vez que a confusão dada pela fantasia, à mentira para si própria e a

própria memória dos seres humanos invalidam de certa forma a atuação dos homens e mulheres que estão em busca da verdade, obtida apenas por meio das relações interdisciplinares que permeiam o objeto a ser conhecido.

Referente aos erros intelectuais, para Morin (2007, p. 22):

Nossos sistemas de idéias [sic] (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles descritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias [sic] resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários.

Teoria, “na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática” (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 266).

Embora a teoria tenha a pretensão de ser um conhecimento puro e abstrato, também é carregada de preconceitos e estigmas que resistem a novas ideias, bem como aos argumentos que são contrários a ela.

Nesse sentido, a teoria na ação cidadã permite aos indivíduos levar sua vida como querem, pois não acarreta a responsabilidade política, o que parece ser bom, porém, dessa forma, eles sempre acabam sendo governados, e nunca governantes (CANIVEZ, 1991).

Assim fazendo, as pessoas podem cair nos erros intelectuais, pois acreditam firmemente que com o fato de elas simplesmente terem votado já cumpriram com sua função. Na verdade, as pessoas só se tornam cidadãos ativos na medida em que se envolvem e participam nos assuntos da cidade (CANIVEZ, 1991).

Erros da razão e paradigmáticos

A razão é o meio que permite a distinção entre vigília e sonho, subjetivo ou objetivo, é a própria atividade racional da mente, que é corretiva, ou seja, que controla de certo modo o ambiente, a prática, a cultura etc. (MORIN, 2007).

A correção está voltada para que as percepções humanas passem a fazer sentido de modo geral, unindo-as e acertando com todas as coisas que cercam os indivíduos.

Nesse sentido, a racionalidade é a melhor precaução contra o erro e ilusão, mas, por outro lado, ela é construtiva, ou seja, elabora as teorias coerentes por meio do caráter lógico da organização teórica (MORIN, 2007).

Na realidade, a ideia construtiva está relacionada à interação que ocorre entre as pessoas, permitindo a interpretação recíproca e, com isso, atribuindo significado às percepções e experiências tidas na vida delas (JOHNSON, 1997).

Por isso, a verdadeira racionalidade é aquela que, por natureza, é dialógica, ou seja, dialoga com o real que existe, opera através do pensamento lógico e do pensamento empírico, pois ignorar os seres, a subjetividade, a afetividade e a própria vida, seria irracional (MORIN, 2007).

Esse diálogo, na educação, deve ser contínuo, pois os aspectos mais práticos estão relacionados à própria prática social, em que ocorre o encontro concreto das pessoas, compondo a didática (WACHOWICZ, 1989).

A ideia do diálogo fortalece a própria ideia de cidadania e interdisciplinaridade, em que podem ser discutidas as fundamentações e com isso ter mais clareza pela busca da verdade.

Assim, pois, a verdadeira:

[...] racionalidade não é uma qualidade da qual são dotadas as mentes dos cientistas e técnicos e de que são desprovidos os demais. [...] Da mesma forma, a racionalidade não é uma qualidade da qual a civilização ocidental teria monopólio (MORIN, 2007, p. 23-24).

Desse modo, as pessoas só começam a se tornar verdadeiramente racionais, quando reconhecem a própria racionalização e se libertam dos próprios mitos, entre eles, o mito de que a própria razão é toda poderosa (MORIN, 2007).

De acordo com Sears (2015, p. 11), “uma definição simples de mito é que se trata de uma história fictícia ou meia verdade [...]”, ou seja, não é, de modo algum, algo em que se possa confiar plenamente.

Portanto, nesse momento, é necessário que as pessoas se libertem do mito de que a razão é o meio mais seguro para se chegar ao conhecimento. Inclusive, porque dentro do ponto de vista crítico sobre a visão humanista, o próprio homem não passa de um mito (JAPIASSU, 1986).

Por isso, surge a necessidade de reconhecer, para a educação do futuro, um princípio de incerteza racional. Como a racionalidade corre

risco constante, é necessário que ela se mantenha sempre vigilante, fazendo a sua própria autocrítica para não cair na ilusão da racionalização (MORIN, 2007).

Nestas condições, “a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica” (MORIN, 2007). A crítica deve ser sempre constante, inclusive sobre si mesma.

Por isso, a escola não deve ser entendida como mera agência que repassa conhecimentos prontos, mas sim, deve ser vista dentro de um contexto que propicia vivência personalizada do aprender a aprender (ASSMANN, 2001).

Portanto, é essencial a escola fazer sua autocrítica no que diz respeito a estar ou não exercendo o seu papel, pois todos têm um papel na sociedade, que é exercido por meio da cidadania.

Os erros e ilusões se voltam também para as cegueiras paradigmáticas. Dessa forma, Morin (2007, p. 24) afirma:

Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas. A educação deve levar isso em consideração.

Assmann (1994) elucida a ideia de paradigma, afirmando que o mesmo tem a ver com a forma de pensar e agir historicamente, sendo um conceito cheio de tensões, pois, ao mesmo tempo em que está relacionado ao que se deseja, relaciona-se também com o que é viável.

Nesse sentido, percebe-se também que a educação pertence a esse jogo invisível e de viabilidade de interesses. Cabe a ela ter clareza, estar atenta e defender os interesses humanos em busca de uma formação cidadã.

É o paradigma que efetua a seleção e conceptualização das operações lógicas. É ele que designa as categorias que são fundamentais para a inteligibilidade e opera o controle da forma que é empregado. Por isso, as pessoas conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas que estão impregnados por meio da cultura (MORIN, 2007).

De acordo com Clyde Kluckhohn, apud Ferréol e Noreck (2007, p. 148), “a cultura pode ser considerada como aquela parte do meio ambiente que é criação do próprio homem”. Os seres humanos estão inseridos na natureza, e ocorre uma troca de influência entre ambos.

Tomemos um exemplo: há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre esses dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia [sic] da natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma da simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural) (MORIN, 2007, p. 26).

Nesse sentido, as pessoas simplificam constantemente o mundo a sua volta, fazendo com que não se analise com profundidade praticamente nada, ficando acomodadas com qualquer resposta. Desse modo, acabam vendo as coisas como algo simples e ao mesmo tempo complexo, e se sentem fragilizadas para agir, acomodando-se e aceitando facilmente a imposição ou ideias dos demais.

De modo geral, essa simplificação que o paradigma causa é muitas vezes inconsciente. Assim como o próprio paradigma é, mas dá suporte ao consciente, controlando-o.

Morin (2007) menciona o que seria o grande paradigma do Ocidente, formulado por Descartes, que separa sujeito e objeto, filosofia e pesquisa. De um lado, o mundo dos objetos sendo submetido às experimentações; e do outro, o mundo de sujeitos sendo submetida aos problemas da existência, ciência etc.

Para Wachowicz (1989, p. 28), “o ‘Cogito ergo sum’ de Descartes é uma intervenção racional à qual se opôs o cientificismo da época”. Essa oposição cria o grande paradigma mencionado acima, separando o sujeito do objeto.

[...] o método em Descartes é “pré-intuitivo e tem como propósito essencial conseguir a intuição”. Esta seria obtida pela procura de uma ordem após dividir em partes todo objeto que se apresenta ao pensamento como confuso, obscuro e não-evidente [sic] (WACHOWICZ, 1989, p. 29).

Percebe-se que é desta forma que os indivíduos da atualidade acabam encarando o mundo, como se fosse possível separar essas duas instâncias e assim encontrar o que se julga ser o conhecimento verdadeiro.

Porém, a busca pelo conhecimento verdadeiro deve ser sempre incessante e interdisciplinar, caso contrário, as pessoas acabam não agindo de acordo com os interesses da educação, que devem ser pertinentes a todos para que a própria atuação cidadã cumpra o seu papel.

As limitações

Existem, porém, além de ameaças no processo do conhecimento, algumas limitações que impedem o conhecimento verdadeiro. Dentre elas, o determinismo de convicções e crenças, os seres mentais, a falta de estrutura para acolher o novo e as próprias interrogações sobre as possibilidades de conhecer (MORIN, 2007).

Na sociedade em que se vive, existem várias crenças e dogmas que procuram orientar as condutas humanas e da mesma forma as doutrinas e ideologias dominantes exercem sobre a sociedade grande influência, procurando convencer a mesma sobre o que é certo ou errado (MORIN, 2007).

Nesse sentido, por dogma, pode-se entender uma doutrina que é transmitida de modo impositivo, sem abertura para questionamentos, fazendo com que a adesão seja incondicional (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Algo semelhante ocorre com a ideologia que é “um conjunto de crenças, valores e atitudes culturais que servem de base e, por isso, justificam até certo ponto e tornam legítimo o *status quo* ou movimentos para mudá-lo” (JONHSON, 1997, p. 126).

De modo geral, o dogma não abre possibilidade para contestação, anulando de certa forma a razão e a ideologia que propaga a cultura dominante sem que a sociedade consiga se dar conta, impossibilitando assim o agir racional do cidadão.

Os dogmas voltam-se mais uma vez para o poder imperativo e proibitivo dos paradigmas⁴, fazendo com que todas as determinações

4 O conceito de paradigma procede do grego paradigma, que significa “exemplo” ou “modelo”. Inicialmente, era aplicado na gramática (para definir o seu uso num determinado contexto) e na retórica (para se referir a uma parábola ou a uma fábula). A partir da década de 60, começou a ser empregado para definir um modelo ou um padrão em qualquer disciplina científica ou contexto epistemológico.

Nas ciências sociais, o paradigma encontra-se relacionado com o conceito de *Weltanschauung* (visão de mundo). O termo é usado para descrever o conjunto de experiências, crenças e valores que incidem sobre a forma segundo a qual um indivíduo percepção a realidade e na sua forma de resposta. Significa que um paradigma é igualmente a forma segundo a qual o mundo é assimilado (CONCEITO, 2018).

sociais, econômicas, políticas e culturais voltem-se ao conhecimento de imperativos, normas e proibições (MORIN, 2007).

Isso, de modo geral, é o que Morin (2007, p. 28) chama de *imprinting* cultural, que para ele “marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”.

É desse modo que ocorre a interação social, no entanto, nem sempre há relação recíproca entre os participantes. Em alguns casos apenas um elemento influencia o outro, como os determinantes. Exemplo disso ocorre ao assistir à televisão, escutar o rádio ou ainda ir ao cinema (OLIVEIRA, 2001).

Nesse contexto, o processo de cidadania não ocorre, pois não há diálogo e, conseqüentemente, relação interdisciplinar, o que poderia permitir uma melhor reflexão sobre o proposto. É nesse momento que os determinantes agem e demonstram todo o seu poder, impondo suas teorias e paradigmas sobre os demais.

Dando continuidade, outra limitação tida para o conhecimento, de acordo com Morin, (2007, p. 28) está relacionada com o fato de que “as crenças e as idéias [sic] não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder”. Dessa maneira, podem possuir-nos.

As ideias, de modo geral, são representações mentais, imagens e pensamentos ou conceitos que os seres humanos têm acerca de algo (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

Por isso, quando se observa a humanidade, nela está contida a noção de noosfera, um produto de mente humana, que é a esfera das coisas do espírito, por isso a humanidade vive numa selva de mitos que fazem parte da sua cultura (MORIN, 2007).

Dessa forma, a sociedade acaba sendo domesticada pelos mitos e ideologias, destruindo os fatos e impossibilitando a tradução do real, por isso, “devemos manter uma luta crucial contra as ideias [sic], mas somente podemos fazê-lo com a ajuda das idéias [sic]” (MORIN, 2007, p. 30; grifo do autor).

Nesse sentido, o próprio:

[...] professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação. A prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado in-

serida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência (GAUTHIER, 2013, p. 352).

Quando o professor acredita fielmente que a ideia defendida por ele é o verdadeiro conhecimento, ele mesmo está se enganando, e com isso engana seus alunos/as, dificultando o processo da formação cidadã, pois sem a possibilidade da crítica e da relação interdisciplinar, não há verdade.

Contudo, não se pode esquecer que as ideias têm um papel mediador e, por isso, elas não podem se identificar com o real (MORIN, 2007). Cabe ao professor ser mediador desse processo e auxiliar os alunos/as, procurando torná-los críticos e cidadãos ativos.

Dessa mudança de mentalidade sobre o papel do mediador e sua postura recaiu a falta de estrutura que as pessoas têm para acolher e aceitar o novo, que brota e nasce a cada instante, surgindo como algo inesperado e por isso necessitando sempre de reflexões sobre as teorias e as ideias já tidas, o que dificulta a sua aceitação (MORIN, 2007).

O professor tem um papel estratégico nesse processo, uma vez que é o mediador entre os alunos e o conhecimento. Ele é o intelectual que deverá entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 60).

O papel do professor tem uma função estratégica para a formação cidadã dos alunos/as. É ele o responsável por instigar os discentes ao novo e ao mesmo tempo refletir sobre as possibilidades do conhecimento.

Dessa forma, a educação deve auxiliar as pessoas no processo, interrogando inclusive sobre as próprias possibilidades de conhecer, pois o mesmo parece ser uma grande aventura a que a educação deve dar o apoio que puder (MORIN, 2007).

Nesse sentido, “começemos por pensar sobre nós mesmos e tentemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental que sustente o processo de educação” (FREIRE, 2003a, p. 27).

Estar atento a esse processo interdisciplinar é o mesmo que contribuir para a formação cidadã dos alunos/as e ter clareza de que “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente” (MORIN, 2007, p. 31).

Diante disso, fica claro que o conhecimento também sofre influência e, por isso, a educação deve observar essa possibilidade para não subestimar as incertezas e ajudar as pessoas nesse processo.

Existem várias condições que podem influenciar o conhecimento na busca da verdade, dentre elas as aptidões do cérebro, a cultura e as próprias teorias abertas, pois tanto o homem quanto a mulher são inseparáveis do mundo que está a sua volta (MORIN, 2007).

Portanto, devemos aprender que a procura da verdade pede a busca e a elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade e comporta especialmente a integração observador-conceitualizador na observação-concepção e a “ecologização” da observação-concepção no contexto mental e cultural que é o seu (MORIN, 2007, p. 31).

Assim como a cidadania e o conhecimento interdisciplinar, a verdade tem muitos pontos a serem relacionados. Todos esses metapontos de vista irão dar possibilidades reais sobre o conhecimento por meio da reflexividade da ação que o sujeito exercer.

Na realidade, de acordo com Morin (2007, p. 32-33):

As possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

Por isso, é necessário ter ciência das limitações, e tentar superá-las se torna fundamental para as pessoas, por isso a educação tem como dever principal armar as pessoas para que elas consigam combater as cegueiras do conhecimento e ir à busca da lucidez (MORIN, 2007).

Paulo Freire (2003a, p. 29) afirma que “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo e não o respeita”.

Na luta contra o egoísmo, o amor pela verdade e o respeito devem prevalecer, pois ambas implicam o conhecimento interdisciplinar, fonte imensurável para a formação cidadã que auxilia no processo de

emancipação e valorização do outro, respeitando e agindo de modo que todos se beneficiam.

Considerações finais

Conforme exposto, o conhecimento apresenta várias ameaças, limitações e erros, sejam eles mentais ou paradigmáticos.

Dentro dessa análise, entende-se que o conhecimento não é seguro e que não se limita a uma área apenas. Pelo contrário, ele diz respeito a todas as áreas e em todos os níveis educacionais. No entanto, por ser o conhecimento aquele que dá suporte à educação do futuro, a qual visa à construção da cidadania, o mesmo deve ser sempre entendido como inacabado e incompleto.

Dessa forma, fica evidente que o conhecimento é uma construção contínua, mas que se encontra perenemente ameaçado, e subestimar essa combinação se tornaria um erro grave, uma vez que essa construção se dá de diversas formas, inclusive no campo imaginário dos indivíduos, exatamente por, nesse campo, não predominar a razão, não permitindo, assim, a distinção entre a vigília e o sonho.

Outra limitação diz respeito aos dogmas e crenças, que orientam a conduta humana e, por meio do seu determinismo, não permitem possibilidades de interrogações, limitando, assim, o conhecimento.

Diante disso, é necessário ter clareza das limitações existentes, para que, no processo educacional, o professor se torne um mediador, o que não lhe permite ser o detentor e dono do conhecimento. Essa postura lhe permite orientar o indivíduo para o despertar da cidadania, tornando-o apto para agir no meio a que pertence.

Por fim, conclui-se que, para a educação do futuro estar realmente voltada à atuação cidadã dos indivíduos, ela deve auxiliá-los a agirem de forma efetiva no dia a dia e na comunidade em que estão inseridos.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a Educação:** epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2001.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da Pessoa:** da infância à terceira idade. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e mudança conceitual**: notas sobre epistemologia e história da ciência. Porto Alegre: EPICUCRS, 1995.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CONCEITO. **Conceito de Paradigma**. Disponível em: <http://conceito.de/paradigma>. Acesso dia: 27 mar. 2018.

COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRÉOL, Gilles; NORECK, Jean-Pierre. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, S/A, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003b.

GAUTHIER, Clemont *et al.* **Por Uma Teoria Da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas Sobre O Saber Docente. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARINHO, Dorian Ribas; OLIVEIRA, Luiz Antônio de. **Direitos Humanos e Cidadania**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 3. ed. Caxias do Sul: Educus, 2014.

SEARS, Kathleen. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia:** dos deuses e deusas aos monstros e mortais, seu guia sobre a mitologia antiga. Tradução, Leonardo Abromowicz. São Paulo: Editora Gente, 2015.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática.** Campinas: Papir

Recebido em: agosto /2018

Aprovado em: outubro/2018

Educação, formação humana e estado na contemporaneidade:
breves reflexões

Fabiana Martins Pinto¹

Rita de Cássia Oliveira²

RESUMO

O presente estudo analisa a relação entre educação, formação humana e Estado. O recorte histórico abrange a segunda metade do século XX até a contemporaneidade. Entendendo haver forte interligação nesta tríade e indagamo-nos sobre como tem ocorrido a referida relação. Qual o papel do Estado e da educação na formação humana? Quais ideologias têm influenciado o tipo de educação ofertada? A partir deste tema e questionamentos o artigo foi estruturado em quatro seções. Na primeira delas, discutimos sobre como as relações humanas ocorrem na sociedade atual. Após, analisamos o papel assumido pelo Estado perante a economia e as suas influências na educação, perscrutando a formação humana neste processo. Na terceira seção, abordamos o modo como a educação tem sido apropriada por grupos hegemônicos, os quais assumem as técnicas próprias do mercado e os valores da ideologia liberal para organizar a estrutura e as práticas educacionais. Na última seção, abordamos os sentidos dados pelos atores educacionais às suas práticas, dadas as influências externas ao campo educacional. Em meio a essas transformações, os referidos sentidos estão relacionados à capacidade de resposta daqueles sujeitos educacionais. A finalização aponta para o fato de que a tríade educação, Estado e formação humana tem sido ressignificada de forma cíclica, influenciando a direção para a formação humana inscrita nos processos de oferta da educação formal. No contexto complexo

1 Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Servidora pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: biamp@bol.com.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora na graduação e no Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Colaboradora no Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão da Educação da FAGED/UFJF. Membro do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE), da UFJF. Coordenadora do grupo de estudos, pesquisa e extensão em política pública e gestão educacional (GEPEPPGE-UEMG). E-mail: ritadgf@yahoo.com.br

de influências liberais e luta pela hegemonia, os reflexos exteriores à essência dessa formação humana podem ser interpretados e adequados para que a educação não seja alterada.

Palavras-chave: Formação humana. Educação. Estado.

Education, human formation and state in the contemporaneity:
brief reflections

ABSTRACT

The present study analyzes the relationship among education, human formation and State. The historical cut spans the second half of the 20th century until the contemporaneity. Understanding that there is a strong interconnection in this triad, we wonder how has been occurring the cited relationship. Which is the role of the State and of the education in the human formation? Which ideologies have been influencing the type of education to be offered? From this theme and questionings, the article was structured in four sections. In the first we report how the human relationships occur in today's society; in the second, we analyze the role taken by the State in front of the economy and its influences in education, peering the human formation in this process. In the third we approach the way how the education has been appropriated by hegemonic groups, which take their own techniques of the marketing and the values of this liberal ideology to organize the structure and the educational practices. In the last and fourth section, we approach the question of the meanings given by the educational actors to their practices due to external influences and to the educational field. In the midst to these transformations the cited meanings are related to the capacity of answer of those educational subjects. The conclusion points to the fact that the triad – education, State and human formation – has been given new meaning in a cyclic way, influencing the direction to the human formation inscribed in the processes of offer of formal education. In the complex context of liberal influences and fight by hegemony, the external reflexes to the essence of this human formation can be interpreted and suitable in order that the education does not be altered.

Keywords: Human formation. Education. State.

Educación, formación humana y estado en la contemporaneidad:

breves reflexiones

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre educación, formación humana y Estado. El recorte histórico abarca desde la segunda mitad del siglo XX hasta la contemporaneidad. Dada la fuerte interrelación en esta tríada, nos cuestionamos sobre cómo ha ocurrido dicha relación. ¿Cuál es el papel del Estado y de la educación en la formación humana? ¿Cuáles son las ideologías que han influenciado el tipo de educación ofertada? A partir de este tema y estos cuestionamientos, el artículo fue estructurado en cuatro apartados. En el primero discutimos sobre cómo las relaciones humanas ocurren en la sociedad actual. Después, analizamos el rol desempeñado por el Estado ante la economía y sus influencias en la educación, averiguando la formación humana en este proceso. En el tercer apartado abordamos el modo en que la educación ha sido apropiada por grupos hegemónicos, los cuales asumen las técnicas propias del mercado y los valores de la ideología liberal para organizar la estructura y las prácticas educacionales. En el último apartado, abordamos los sentidos dados por los actores educacionales a sus prácticas considerando las influencias externas al campo educacional. En medio de estas transformaciones, los sentidos referidos están relacionados con la capacidad de respuesta de los sujetos educacionales. La conclusión apunta para el hecho de que la triada educación, Estado y formación humana ha sido resignificada de forma cíclica, influenciando la dirección para la formación humana inscrita en los procesos de oferta de la educación formal. En el complejo contexto de influencias liberales y la lucha por la hegemonía, los reflejos exteriores a la esencia de esta formación humana pueden ser interpretados y adecuados para que la educación no sea alterada.

Palabras clave: Formación humana. Educación. Estado

Introdução

O presente estudo parte de uma análise sobre a relação entre educação, formação humana e Estado, com o objetivo de refletir a atuação desses três elementos no contexto contemporâneo, pois entendemos que esta relação tem ocorrido de forma interligada. A compreensão desse processo, suas características e suas particularidades possibilita

analisar o tipo de formação humana que vem sendo fomentada, especialmente na educação pública. Indagamo-nos da seguinte forma: Como tem ocorrido esse processo? Qual o papel do Estado e da educação na formação humana? Quais ideologias têm influenciado o tipo de educação ofertada?

Inicialmente abordamos, brevemente, as relações humanas na sociedade atual. Para tanto, pautamos breve análise por pensamentos de Badiou (2012), Bauman (2015) e de Castro (2014), uma vez que instigam importantes reflexões sobre as variáveis que podem influenciar as relações humanas e, nesse processo, sobre como os comportamentos têm sido modificados. *Pari passu* a esses referenciais, Ball (2001) e Castells (2001) retratam as transformações no ambiente mais amplo, como a globalização e as novas tecnologias. Por meio de tais abordagens nos situamos diante de reflexões sobre os processos de individuação, de mudanças sociais e das relações de ambos com a formação humana.

Na segunda seção, trataremos o perfil que o Estado tem assumido perante as ideologias econômicas e o tipo de educação e formação humana contemplada nesse processo. Escolhemos o período de 1945 até os dias atuais para essa abordagem. Entre outras, destacamos as análises de Libâneo (2012) sobre as correntes econômicas do social-liberalismo e do neoliberalismo, bem como o trabalho de David Harvey “O neoliberalismo: história e implicações”, em que o autor realiza uma análise sobre o neoliberalismo. Já Lessard (2016) tornou-se relevante por trazer contribuições importantes para pensar a relação entre o papel assumido pelo Estado e o tipo de educação ofertada no período de 1945 até os dias atuais, bem como tem sido fundamental dialogar com Frigotto (2009) sobre a teoria do capital humano difundida a partir de 1950.

Na terceira seção deste trabalho, analisamos o modo como a educação tem sido apropriada por grupos hegemônicos para fins mercadológicos. E, nesse processo, como os valores dessa ideologia vêm sendo incorporados à estrutura e à ação educativa. Apoiamo-nos nos conceitos de Gramsci, organizados por Rummert (2007), para abordar a ideologia, a hegemonia, o Estado e as relações pedagógicas. Nesse processo, as análises de Robertson e Verger (2012) tornam-se importantes por mostrarem a influência dos organismos internacionais no fortalecimento da hegemonia neoliberal, já Sacristán (1999) e Lessard (2016) para análise sobre como o mercado tem adentrado na educação pública, instrumentalizando-a.

Por fim, abordamos os sentidos desses processos para os agentes educacionais, como esse fazer sentido está imbricado na capacidade de resposta desses agentes em meio às transformações no setor educacional. Assim é que alcançamos a abordagem do modo como o conflito entre as metas oficiais do Estado e os interesses dos referidos agentes têm influenciado a formação humana nas instituições escolares. Nesse tópico foram fundamentais as análises de Ball (2001), Lessard (2016) e Sacristán (1999).

É esse percurso que esperamos acalantar nossas reflexões sobre as indagações iniciais e, tendo como norte o tipo de formação que vem sendo estabelecida entre a relação, Educação, Formação humana e Estado, problematizar e fortalecer as análises sobre esta temática extremamente relevante no tempo presente.

Relações Humanas na Sociedade Contemporânea

Ao refletir sobre a educação e a formação humana na contemporaneidade, partimos da concepção de que a cidadania está intrinsecamente relacionada a este processo, contribuindo para a participação ativa e propositiva dos sujeitos na sociedade. Esta perspectiva de formação humana não deve ser negligenciada, porque a educação é direito social e, nessa direção, há que se pensar o teor da formação dos sujeitos que, continuamente, tomarão decisões, ou não, sobre os meios de proteção do referido direito. Nesse sentido, é que damos relevo a uma formação para sujeitos éticos e, portanto, com alto grau de consciência de responsabilidade social e poderá levar à participação, cooperação, solidariedade e respeito para com as individualidades e a diversidade (RODRIGUES, 2001).

Ao realizarmos uma breve análise sobre como tem ocorrido as relações humanas na atualidade, lembramos Badiou (2012), quando afirma que temos vivido em um materialismo democrático, caracterizado por um sistema humano no qual tudo passa a ter um valor mercantil. Nesse processo as relações humanas têm se alicerçado em uma base material, produzindo uma postura compartimentada e importada de um mercado que procura atender a todos os nossos interesses individuais. Estamos perdendo, como pontua Bauman (2015), a nossa habilidade social, ou melhor, a capacidade humana de interagir socialmente. E, esta perda tem sido estimulada por uma sociedade de consumo que, por meio da venda de artefatos, tem nos condicionado ao isolamento.

Desse modo, nos tornamos um novo ser mercantilizado, de maneira a operacionalizar nossas atitudes e suas possíveis consequências. Por isso é que Castro (2014) enfatizou que estamos agindo aleatoriamente, porque muitas vezes não percebemos as consequências das nossas ações. Contudo um simples gesto como, por exemplo, o apertar um botão em um determinado lugar pode gerar consequências, sem ao menos termos acometidos por pelas mesmas (id., 2014).

Temos atravessado um período em que os valores humanos, como o nosso instinto protetor, nossa sensibilidade e a nossa necessidade de viver em grupo têm sido influenciados por um projeto econômico neoliberalista que visa reduzir todos os tipos de relações a uma única relação de mercado. Esse tipo de ideologia mercantilista tem utilizado de mecanismos globalizantes para promover a circulação de valores culturais, sociais, políticos e econômicos, pois “a essência da tese da globalização repousa na questão do futuro Estado Nacional como uma entidade cultural e política” (BALL, 2001, p. 101). Mas esta circulação não tem contemplado todas as diversidades existentes, e sim uma homogeneização de todos estes valores e um direcionamento da formação humana.

No contexto atual, temos, também, presenciado a emergência de um novo paradigma tecnológico baseado na informação, as quais têm mudado a capacidade da força produtiva. Esse novo paradigma tem sido difundido e implementado por uma economia informacional que não utiliza apenas a informação, mas também atributos culturais e institucionais de todo sistema social (CASTELLS, 2001).

Sendo assim, os países são compelidos a participarem desse novo processo econômico, informacional e institucional, de tal forma que toda uma conjuntura deve ser construída desde o remodelamento do Estado até o direcionamento da postura, da conduta e dos valores dos indivíduos em meio à sociedade. E, aprofundando esta análise, na próxima seção abordaremos o perfil que o Estado tem assumido diante desse propósito e seu reflexo na formação humana.

Papel do Estado na contemporaneidade e sua implicação para a formação humana

Nesta seção realizamos uma breve abordagem do papel do Estado no séc. XX, precisamente após 1945, até o tempo presente. Esta análise das características assumidas pelo Estado nos respectivos perío-

dos, destacadamente das funções próprias do campo educacional, são relevantes neste estudo, porque apoiam nossa discussão sobre o modo como a formação humana foi influenciada nesse processo histórico, social e político.

O ponto inicial do estudo nas primeiras décadas do séc. XX é importante por mostrar como a ideologia econômica de cunho liberal ainda vigorava, embora com menos intensidade do que no século XIX. Dado o período histórico, importa pontuar a compreensão do liberalismo, como conceituado por Adam Smith (1723-1790) para o qual, o indivíduo é livre para realizar atividades econômicas visando o lucro, podendo ser essa conduta benéfica para o crescimento da sociedade. Para Smith (2009), tal liberdade individual é vista de forma natural. Por isso, tem como correlato o Estado *Laissez-faire*, com menos intervenção no mercado e na regulação social em geral. Há, de um lado, maior liberdade para buscar o lucro. De outro, menor proteção do Estado aos cidadãos, processo no qual se inscreve também a discussão sobre a formação.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tem-se o início de mudanças nesta conjuntura liberal. Há intensa produção crítica sobre os processos de sujeição humana aos processos de acumulação do capital, conforme registrado nas teses de Karl Marx. Posteriormente, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com a retomada do crescimento industrial, o Estado passou a ser de certa forma, pressionado pela população, especialmente pelo movimento de trabalhadores, a assumir um papel mais efetivo no campo econômico e, conseqüentemente, no social. Desse modo, surge um novo paradigma social-liberalista, ou um novo liberalismo, que se sustenta por um projeto de modernização caracterizado por uma democracia política, bem como por ações próprias de um Estado de bem-estar social.

Gomes (2006) argumenta que a formação desse tipo de Estado estaria mais atrelada às lutas entre as classes sociais, sendo estas as principais responsáveis pela constituição dos sistemas de seguridade social, dentre eles o da educação. No entanto, no novo liberalismo, o Estado passa a exercer a função tanto de provedor de crescimento e de serviços sociais, como de interventor e organizador da economia (LIBÂNEO, 2012), o que coloca em pauta o tipo de formação humana que será elencada nesse processo.

Para Lessard (2016), o período citado foi marcado por um processo de modernização e democratização identificado por um Estado-pro-

vidência que procurou desenvolver, especialmente na área da educação, um sistema educativo democrático e de massa balizado por princípios de equidade e, de acordo com a época, pela Teoria do Capital Humano. Assim é que este autor mostra como a educação foi pensada e organizada como solução para os problemas sociais e econômicos mais amplos. A educação era concebida como um modo de regulação de populações em pleno crescimento. Assumida pelo Estado como uma forma de intervenção na sociedade.

Neste contexto, tornou-se relevante a noção de capital humano, com teoria elaborada por Theodoro Schultz em 1956-57, o qual teve como objetivo explicar o crescimento da desigualdade entre os países, entre os indivíduos e entre os grupos sociais. Schultz partiu do pressuposto de que o aumento da produção é resultante de investimento em habilidades e conhecimento. Assim, o investimento em educação seria a solução para que os países saíssem da condição de subdesenvolvimento para um nível superior de desenvolvimento (FRIGOTTO, 2009).

Ao contrário do que apregoava Schultz, Frigotto (2009) critica os argumentos que balizam a teoria do capital humano, pois a mesma parte do pressuposto de que todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais e, tendo todos os indivíduos condições iguais para escolher, tornar-se-ia útil a busca racional, em outras palavras, a competitividade. Para o autor, este fundamento **que** ignora os processos de individuação e, também as desigualdades historicamente construídas nos diferentes países. Frigotto (2009) afirma que a teoria do capital humano não responde se os países subdesenvolvidos e as pessoas pobres e de baixa renda estão nessa condição por falta de uma escolaridade mínima, ou se as condições de baixo desenvolvimento seriam, justamente, por essas pessoas permanecerem nas condições dadas pela pobreza (FRIGOTTO, 2009).

Mesmo diante dessas incoerências, a noção de capital humano tem influenciado toda uma lógica de formação humana para o mercado, apontando pressupostos para a solução dos problemas de desigualdade social. Sendo assim, percebe-se que o Estado-providência, influenciado por esse tipo de pensamento econômico, estimulou uma formação humana mais técnica, priorizando a demanda de formação de mão de obra industrial em detrimento da formação humana. E, embora os fundamentos do projeto social-liberal tivessem, no Brasil do início do século XX, dentre os seus objetivos a construção de uma escola única, pública,

gratuita, laica, universal e obrigatória que promovesse uma formação para a cidadania, ainda nos situamos no paradigma da formação dualista (LIBÂNEO, 2012). Entre outros efeitos da organização da oferta da educação escolar, atualmente, há forte tendência de aprofundamento da formação dual: para o trabalho e propedêutica, esvaziando ações que pudessem fortalecer a formação humana³.

Este Estado Providência, também denominado por Di Piedro (2012) como um Estado Social-Liberal Keynesiano, começa a mostrar-se insustentável devido ao crescimento desmesurado do Estado e a sua atuação interventiva em todas as esferas da vida social (id.,2012). Isto coloca em risco a própria liberdade individual e pode levar à ineficiência na prestação de serviços (id.,2012).

Desse modo, a ideia de um Estado ineficaz é disseminada por um regime capitalista, que o responsabiliza pela crise, especialmente no âmbito econômico (COMERLATTO, 2013). A partir desse pensamento é que surgem o projeto neoliberal e a terceira via como propostas para superarem essa suposta crise causada pelo Estado, defendendo a ideia de que os serviços públicos poderão ser ofertados de maneira eficiente, tendo como parâmetro a lógica desses dois modelos.

Em 1970, os ideais neoliberalistas se corporificam em um projeto econômico sendo efetivado inicialmente no governo inglês de Margaret Thatcher (1979-1992) e, posteriormente, no governo de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos (LIBÂNEO, 2012). O projeto neoliberal tem como objetivo promover a fragmentação das políticas estatais protecionistas, visando facilitar a circulação comercial, financeira e da força de trabalho através das fronteiras nacionais; estimular a concorrência entre o setor privado e o setor público, processo este guiado pela noção de eficiência; bem como a privatização das atividades estatais (ROBERSTON; VERGER, 2012). Percebe-se a estruturação de um novo nicho de mercado para atuação da iniciativa privada com a entrada do setor privado no público.

Diante disso, o Estado deve possibilitar a criação e a preservação de uma estrutura institucional para viabilizar os propósitos neoliberais, pois o neoliberalismo precisa da construção de uma cultura neoliberal tanto no aspecto econômico como no político com o objetivo de pro-

3 Lembrar que no início do século XXI foi formulado o Plano de Desenvolvimento da Educação e um dos seus programas tinha como fundamento a educação integral em tempo integral. Trazia novas possibilidades e estas foram modificadas a partir de 2016, recolocando a Teoria do Capital Humano em pauta.

mover um consumismo diferenciado e um liberalismo individual (HARVEY, 2014). Nesse processo, a educação é direcionada para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e de novas competências sociais visando à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, bem como para a formação de um futuro consumidor (LIBÂNEO, 2012).

O neoliberalismo lança mão dos mecanismos da globalização para inserir um ordenamento, isto é, uma conformação dos valores culturais e sociais a uma lógica de mercado que condiciona o indivíduo a um regime de acumulação. A conduta neoliberal visa à liberalidade como forma de garantir “[...] os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro.” (HARVEY, 2014, p. 17)

Segundo Lessard (2016), o Estado, atualmente, é conduzido a mudar sua maneira de intervir, sendo sua atuação menos direta, de forma a exercer mais controle a distância, juntamente com a sociedade civil, bem como avaliando a eficiência e eficácia das ações públicas. Essa não intervenção do Estado traz prejuízo para os sistemas públicos de educação, que organizados para atender massivamente a população, seriam um instrumento fundamental para propor e até impor um sistema de valores e de expectativas para todos os cidadãos (SACRISTÁN, 1999).

Contudo, a educação opera preponderantemente sob um viés mercadológico, principalmente em um cenário de minimização do Estado na realização de políticas sociais, caracterizada pela inserção crescente do setor privado na oferta de serviços, antes executados pelo Estado. Desse modo, a formação humana tem sido influenciada também por princípios mercantilistas com o objetivo de atender aos interesses do mercado em detrimento de uma formação que possibilite ao indivíduo não somente a questão do trabalho, mas também a capacidade de agir criticamente e politicamente em um mundo tão adverso.

Abordaremos no próximo segmento como a educação vem sendo utilizada para difundir e manter ideologias hegemônicas e quais os atores ou os grupos que têm operado no interior do Estado para tal utilização.

A educação como aparelho hegemônico

Para analisarmos a questão da educação como aparelho hegemônico iremos ressaltar, brevemente, o fundamento de Gramsci sobre

Estado, ideologia, aparelhos de hegemonia e relações pedagógicas, pois esses conceitos são utilizados pelo autor para retratar a temática educação e trabalho. Salientamos que recorreremos ao trabalho Rummert (2007) para desenvolver um diálogo com os pensamentos de Gramsci em relação à educação. Nesse tópico, buscaremos compreender como a educação tem sido apropriada para fins hegemônicos, relatando as forças presentes nesse processo e como certas diretrizes estão sendo aplicadas na área educacional com o objetivo de conduzir sua ação.

Inicialmente, a figura do Estado na ideia marxiana e engelsiana surge no momento em que a oposição entre interesses individuais e coletivos alcançam um patamar de acirramento insustentável na sociedade (RUMMERT, 2007). Seguindo essa direção, Gramsci enfatiza que o Estado seria um complexo de atividades práticas e teóricas através das quais a classe dirigente mantém seu domínio, além do consentimento ativo dos governados (id., 2007).

A governança do Estado abrange duas áreas: a sociedade política, na qual o Estado faz o uso da força para manter a ordem e a sociedade civil, composta por um determinado grupo hegemônico que mantém sua hegemonia sob toda a sociedade, por meio de mecanismos de liderança e de consentimento (id., 2007). Essas duas áreas, apesar de apresentarem uma diversidade estrutural, atuam sob um regime de complementaridade caracterizado pela síntese entre a hegemonia e a dominação (id., 2007).

Nesse sentido, observa-se que o Estado, mesmo possuindo uma titularidade que lhe respalde o caráter de soberano, é influenciado por forças de determinados grupos que possuem um grau de representatividade dentro da sua própria estrutura. Para analisar como essas forças atuam sob o Estado, é preciso compreender as variáveis presentes na formação de uma determinada ideologia. Nesse aspecto, Gramsci pontua que a ideologia não atua somente como um elemento fundamental para as práticas de dominação, mas também como um instrumento que aglutina e organiza as diversas forças sociais (id., 2007).

A ideologia está imbuída no processo de construção de concepções, desempenhando política e culturalmente um papel ordenador na criação e na difusão de discursos que procuram explicar a realidade, sendo estes construídos por um sistema de referências compartilhado, o qual vai efetivando, desse modo, a ideologia pelo convencimento (idem, 2007). Contudo, Gramsci afirma que dentro da própria estrutura da ideo-

logia dominante ocorrem contradições internas, uma vez que a mesma não expressa uniformemente as concepções do grupo que a elabora (id., 2007).

Diante desse breve esboço sobre o processo de construção de uma determinada ideologia analisaremos como as relações pedagógicas vão sendo conduzidas para sua difusão e ampliação. Primeiramente, o conceito de relações pedagógicas; segundo, o pensamento gramsciano seria um conjunto de relações ligadas às práticas sociais, por meio das quais o homem apropria-se dos costumes, dos valores, da cultura e dos elementos que fundamentam a concepção de mundo de uma determinada sociedade (id., 2007). Dessa maneira, as relações pedagógicas, orientadas por uma ideologia, vão integrando a vida social possibilitando ao homem a compreensão de si mesmo enquanto ser histórico-social, permitindo a sua transformação de indivíduo alienado para um sujeito crítico capaz de se posicionar. Entretanto, elas podem apresentar também um efeito contrário ao criar mecanismos que impedem a transformação política e crítica desse sujeito (id., 2007).

Para Gramsci, a análise das relações pedagógicas não pode estar desvinculada da relação de hegemonia, pois ao considerar esta como a capacidade de determinado grupo manter-se unificado socialmente, por meio de sua atuação no campo ideológico, cultural e moral, ele irá imprimir sua ideologia aos demais grupos por meio de uma ação educativa (id., 2007).

Gramsci enfatiza que esse processo educativo, ou melhor, essas relações hegemônicas irão operar por meio de aparelhos hegemônicos que são os instrumentos ou os mecanismos utilizados pelo grupo dominante para difundir a sua ideologia. Nesse sentido, as igrejas, os meios de comunicação de massa, as instituições e as escolas são considerados aparelhos hegemônicos por atuarem como canais abertos de difusão (RUMMERT, 2007).

Nesse aspecto de disseminação hegemônica, o Estado no contexto contemporâneo, imbuído de uma ideologia neoliberal, assume a figura de um repressor ativo que faz uso da sua força coercitiva para conter movimentos opositores ao seu programa de ação (HARVEY, 2014). Este programa é formado por variáveis inerentes à própria estrutura interna do Estado, bem como por influências de grupos que visam difundir todo um pensamento neoliberal. Essa atuação é percebida especialmente na década de 1990, quando a ideia de livre mercado foi pro-

pagada por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a *United States Agency for International Development* (USAID) (ROBERTSON; VERGER, 2012)

Esses grupos utilizaram-se de meios para influenciar os países a adotarem essa nova ideologia, lançando diretrizes globais como forma de cercear as nações às propostas de minimização do Estado, na oferta de serviços sociais e da sua não intervenção no mercado. Percebe-se também a busca pela criação de uma sociedade pautada, social e culturalmente, por valores mercantilistas. Porém, as hegemonias não são construídas a partir de conjuntos estreitos de interesses, pois o seu surgimento se deve à capacidade de articular várias preocupações, dispondo-as num espectro de soluções possíveis (ROBERTSON; VERGER, 2012). O mercado atua de forma estratégica, lançando sob o Estado a responsabilização pelas crises capitalistas, além de se colocar como solução ao suposto fracasso do aparelho Estatal.

A educação, nesse cenário, vem sendo apropriada como aparelho hegemônico para disseminar novos tipos de valores culturais, sociais e políticos. Concomitantemente a isso, tem seu *modus operandi* também alterado para esse fim, principalmente após 1995, quando a Organização Mundial do Comércio (OMC) a inseriu no seu rol de serviços ofertados. Desse modo, a educação passa a ser considerada um serviço de mercado ao invés de um bem público como pregado pelo pensamento moderno, para o qual a mesma deve “apoiar-se sobre o papel do conhecimento e da cultura, em certos valores éticos e no conceito de cidadania responsável e solidário, considerando o papel do ser humano no mundo [...]” (SACRISTÁN, p. 251, 1999).

A lógica de mercado tem introduzido na área educacional mecanismos de cunho gerencial, dentre eles: foco nos resultados, instrumentos de controle para acompanhamento das ações e atuação de uma gestão forte, pois acredita-se que a liderança pode exercer um papel importante para a inserção desse tipo de administração no trabalho docente; delegação de responsabilidade sob o argumento de dar mais autonomia aos profissionais de educação e adoção da competitividade como motivação. Observa-se desse modo o desaparecimento das “noções do poder público, na medida em que os usuários de serviços públicos foram redesenhados como clientes ou consumidores” (NEWMAN; CLARKE, p. 370, 2012).

Esse novo tipo de gestão pública tem se fundamentado em um tipo de política baseada em evidências com o objetivo de avaliar a eficiência e a eficácia das ações implementadas. A Educação Baseada em Evidências (EBE), alicerçada em dimensões técnicas, procura oferecer dados para sustentar a adoção de determinadas políticas educacionais, visando conter desperdício de gastos, bem como de verificar sua efetividade (LESSARD, 2016). No entanto, observa-se uma instrumentalização do processo educativo, sendo enfatizado mais o aspecto técnico em detrimento da questão cognitiva.

Nesse processo, outro fator que tem orientado a ação educativa seria a chamada Teoria da Escolha⁴ que tem impulsionado a concorrência intrainstitucional e interinstitucional entre as escolas. Segundo Sacristán (1999), essa teoria apresenta os seguintes desdobramentos: implantação de um sistema de admissão de alunos, em que a determinação proximidade escola-residência é abandonada para propiciar maior poder de escolha; desregulamentação para gerar competição entre escolas públicas e privadas; promoção da autonomia para que as escolas exponham suas ofertas; recebimento de subvenções atrelado à captação de alunos; adoção de sistemas de informação ao consumidor carregados com informações oriundas de sistemas de avaliação externa; remuneração dos profissionais educacionais associada ao desempenho e também à atratividade por mais clientes; limitação do poder dos sindicatos para que as condições salariais dependam da variável produtividade; autonomia financeira da escola para gerenciar recursos e para buscar outras formas de captação e a oferta de especializações educativas voltadas para o mercado de trabalho.

Observamos que o campo educacional público tem se transformado em um verdadeiro balcão de negócios, onde determinados grupos empresariais desconsideram totalmente suas particularidades, pois “as instituições escolares são organizações complexas que não podem ser orientadas por simples lógicas de mercado” (SACRISTÁN, 1999, p. 246). O mercado precisa ter em mente que a função da educação é for-

4 Teoria da escolha pública tem como “objetivo é o de aplicar um método da ciência econômica a um objeto que tradicionalmente tem sido considerado no âmbito da ciência política: grupos de interesse, partidos políticos, processo eleitoral, análise da burocracia, escolha parlamentar e análise constitucional [...] a origem mais recente da teoria da escolha pública pode situar-se em seis obras, hoje clássicas, escritas por economistas e um cientista político, nos finais da década de 50 e década de 60: Duncan Black (1958), James Buchanan e Gordon Tullock (1962), Mancur Olson (1965), Kenneth Arrow (1951), Anthony Downs (1957) e William Riker (1962).” (PEREIRA, 1997, p. 419- 420)

mar pessoas, sendo que esta formação apresenta suas especificidades e operá-la a partir de pressupostos meramente mercantilistas, tais como a concorrência entre as instituições para a captação de determinado perfil de aluno, visando subsidiar a elevação do desempenho institucional, seria ignorar a adversidade presente na sociedade, aumentando ainda mais a segregação populacional. Nesse parâmetro, observamos uma educação para formar os considerados “melhores” em detrimento de uma maioria.

No próximo tópico, iremos abordar a capacidade de resposta e os sentidos dos agentes educacionais diante dessa nova organização educacional e como a postura desses profissionais tem influenciado a formação humana.

Os sentidos dos agentes diante de uma nova organização educacional

As diretrizes globais difundidas por grupos hegemônicos, pautadas em uma ideologia mercantilista, têm produzido uma série de reformas nos Estados Nacionais. O processo de transposição dessas reformas pode ocorrer por meio de fragmentos específicos, cópias de outros contextos, abordagens que apresentam bom êxito e investimento no que realmente pode funcionar (BALL, 2001). Na administração pública, especialmente na educação, essas reformas têm sido operadas por meio de um conjunto de tecnologias de políticas que procura promover novos valores, novas relações e novas subjetividades (id., 2001).

Para Ball (2001), o que tem ocorrido é uma convergência de forma mais ampla que não abarca somente a questão da estrutura, da base curricular e da própria pedagogia, mas que contempla também novas formas de disciplinamento que o Estado, no nível micro, vem inserindo nas práticas de trabalho e na subjetividade dos profissionais. No nível macro essas mesmas disciplinas geram uma base em que um novo pacto é formado entre o Estado e o capital, com o surgimento de novos modos de regulação social tanto no Estado quanto nas organizações privadas. O autor afirma que, mesmo havendo diferenciações no grau de intensidade e de implantação dessas tecnologias de políticas, elas pertencem ao mesmo conjunto de políticas flexíveis, sendo parte delas implementadas de maneira distinta e em situações e locais diferentes.

Considerando que as tecnologias de políticas implicam na criação “de técnicas e artefatos para organizar as forças e as capacidades humanas em redes funcionais de poder” (BALL, p. 105, 2001), observamos que determinadas orientações de grupos internacionais direcionam tais tecnologias. Nesse aspecto, o relatório da OCDE de 1995 enfatiza os elementos do mercado que visam constituir um novo ambiente moral no interior das escolas e das universidades, onde o interesse comum é substituído por um viés de auto-interesse; da gestão que possibilita a inserção de um novo modelo de poder na administração pública, atuando na substituição de regimes éticos profissionais por regimes empresariais competitivos e da performatividade que mensura o desempenho dos profissionais e das instituições, objetivando medir a produtividade e/ou resultado (id., 2001).

Ball (2001) considera que a gestão, o mercado e a performance têm ocasionado problemas nas relações funcionais e interpessoais nas escolas e nas universidades, como o aumento no nível de estresse emocional; alteração das relações sociais; intensificação do trabalho; competição entre professores e entre setores no interior das universidades e uma diminuição da socialização nas escolas.

Diante desse quadro, várias políticas educacionais são implantadas sem considerar os sentidos dos agentes educacionais, de forma que parte dessas políticas não alcançam os resultados almejados, por não considerarem esse fator (LESSARD, 2016). Mas elucidar o sentido da ação humana e educativa é um processo complexo (SACRISTÁN, 1999). Assim sendo, iremos recorrer à explicação de Weber (1984 apud SACRISTÁN, 1999, p. 34), pois para esse autor as ações dos sujeitos são movidas por determinadas finalidades que pertencem a três dimensões: a do interesse pessoal, a dos valores e a dos desejos.

No âmbito da educação geralmente as metas são orientadas pelos valores, mas pode ocorrer que o professor, de maneira natural, oriente sua ação a partir dos seus interesses e dos seus desejos, havendo desse modo um conflito entre o aspecto normativo e dinâmico em que a superposição de ambos permite compreender as manifestações dos educadores, já que as ações sociais podem seguir, paralelamente, os grupos de interesse ou os acordos normativos (SACRISTÁN, 1999). Devem-se observar os sentidos das ações individuais e a forma de enlace e de embate que poderão apresentar diante de metas que orientam um projeto mais geral, pois a articulação da dimensão normativa e di-

nâmica pode ser fundamental para entender as interações e as incongruências entre as metas formais e os interesses pessoais dos agentes (id., 1999).

Lessard (2016), ao refletir sobre o processo de fazer sentido, pontua a questão da regulação sociocognitiva do trabalho, pois as interações ocorridas entre os agentes no ambiente laboral produzem a atividade de fazer sentido, implicando interpretações que apresentam certa similaridade, o que permite a coordenação do trabalho. No entanto, segundo o autor, essas interpretações podem ser abaladas por algo inesperado, de maneira que as mesmas devem ser revistas e, conseqüentemente, todo o processo de interpretação é iniciado novamente.

A forma como um sujeito atribui sentido a um determinado acontecimento depende de quem ele é, como pensa e precisamente o que ele entende sobre a questão. Nesse esforço de manter, positivamente, o aspecto afetivo e cognitivo, além de ter a sensação de apresentar competência e eficácia no trabalho, bem como de ver uma coerência e continuidade da sua experiência, essa construção do sentido mostra-se importante para o agente, pois ele o utiliza para balizar a concepção positiva de si mesmo como profissional (id., 2016).

Essas injunções, ou melhor, essas novas políticas educacionais ocorridas no contexto atual têm desconsiderado o sentido dos profissionais da educação. Conforme exposto, há uma dimensão dinâmica que está relacionada aos valores, aos interesses e aos desejos desses profissionais e essa dinamicidade está presente na sua ação. Sacristán (1999) afirma que a ação do ensino não pode ser considerada um instrumento, uma técnica que visa alcançar determinadas metas, já que a educação ocorre em contextos incertos e na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a ação deve comportar-se de maneira aberta, possibilitando ao profissional a escolha de direções alternativas. Como a ação não está totalmente institucionalizada, ela implica a responsabilidade desses agentes no exercício de uma ética profissional (id., 1999).

Portanto, o tipo de formação humana que será promovida também perpassa pela construção de sentido dos agentes educacionais, principalmente o sentido que é compartilhado a esse respeito e como ele é imbuído na ação de ensino. Assim sendo, a construção de sentido, mesmo diante da complexidade presente no processo de revisão das interpretações compartilhadas, deve estimular a capacidade de resposta desses profissionais diante de um tipo de educação que vem sendo

difundida por um projeto econômico neoliberal. Essa imposição de um novo modelo educacional deve provocar uma reação de resposta, especialmente no que se refere à proposta de uma formação humana caracterizada por um viés mercantilista. Ressalta-se também que o Estado nesse cenário deve considerar que “os sujeitos têm necessidade de serem mais atores do que receptores de projetos forjados na distância dos sistemas despersonalizados” (SACRISTÁN, p. 214, 1999) e que a apreensão do sentido de uma política ocorre por meio da percepção de mundo ou de saberes tácitos similares que são acordados em um grupo ou em uma organização (LESSARD, 2016).

Considerações finais

Após a trajetória que esse trabalho propôs a percorrer, procurando levantar reflexões sobre a relação entre a tríade Educação, Formação Humana e Estado, já que consideramos que estas três dimensões estão interligadas na promoção da educação, podemos nos indagar se a educação está totalmente engessada por relações de poder que a direciona para fins diversos ou se ela, por ser um canal aberto, pode vir a fazer um caminho inverso em que essas relações de poder sejam direcionadas ou influenciadas por ela.

Considerando que os pressupostos da educação pública não visam ao lucro que fomenta o capital financeiro, os sujeitos que compõem sua estrutura podem assumir uma posição de enfrentamento quando ela é apropriada por *stakeholders* que possuem um sentido totalmente diferente em relação à sua concepção. No entanto, nesse embate, devemos considerar a força desses atores no interior da máquina estatal e como eles vão se associando aos grupos representativos que têm poder de decisão na agenda governamental, orientando a legalização de diretrizes que veem a educação como um nicho de mercado.

Valendo-se das nossas reflexões sobre a hegemonia na educação, podemos observar que determinados grupos não têm se articulado apenas com os representantes das estruturas do Estado, mas na verdade uma parte considerável desses representantes compõe o próprio setor empresarial que tem interesse em fazer negócios na área educacional. Desse modo, vemos um espaço do Estado sendo parasitado para fins mercadológicos e também para promover, implicitamente, novas condutas e subjetividades, por meio de tecnologias de políticas de conformação.

Conforme analisado neste trabalho, vemos na educação a inserção dessas tecnologias direcionando as ações de ensino e tentando produzir um novo perfil de profissional educacional que tem sido cerceado por técnicas de gerenciamento que procuram instrumentalizar sua prática, além de aferir seu desempenho através de um banco de dados que informa se seu rendimento é satisfatório. Esse novo modelo gerencial também lança mão de discursos para instalar novas condutas éticas que procuram balizar o agir desse profissional.

Mas a tríade educação, Estado e formação humana tem sido ressignificada de forma cíclica, influenciando a direção para a formação humana inscrita nos processos de oferta da educação formal. Nesse sentido, em um contexto complexo de influências liberais e luta pela hegemonia, os reflexos exteriores à essência dessa formação humana podem ser interpretados e adequados para que a educação não seja alterada, ao se basearem em uma concepção de educação como meio em que o homem apreende saberes para lidar em seu entorno com um tipo de formação alicerçada por conceitos éticos que possibilite o agir desse sujeito de maneira defensável e em um Estado guardião e provedor de instrumentos que possibilitem que essa educação e que esta formação sejam realizadas de maneira equânime.

Referências

BADIOU, Alan. O comunismo é a ideia da emancipação de toda humanidade. Entrevistador: Eduardo Febbro. **Carta Maior**, fev. 2012. Entrevista.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Comunicação líquida. Entrevistador: Nara Almeida. **Observatório da Imprensa**, n. 981, Jan. 2015. Entrevista.

CASTRO, Eduardo Viveiros; DANOWSKI, Déborah. Diálogos sobre o fim do mundo. Entrevistador: Elaine Brum. **El País**, set. 2014. Entrevista.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 87-172.

COMERLATTO, Luciani Paz. A **Gestão da educação no contexto da sociedade capitalista**: a parceria público-privada. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. In: Saúde. PEREIRA, I; LIMA, J.C. Dicionário da Educação Profissional. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**. p. 201-236, mar./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LESSARD, C. **Políticas educativas**: aplicação na prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Revista Educação real**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PEREIRA, Paulo Trigo. A teoria da escolha pública (public choice): uma abordagem neoliberal? *Análise Social*, v. xxxii, nº 141, 1997, p. 419-442. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221841484T5sAW2pw7Dh10FX8.pdf>. Acesso: 9 out. 2018.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n. 121, p.1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018

RUMMERT, Sônia Maria. **Gramsci, trabalho de educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual**. Educa Unidade de I&D de Ciência da Educação, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Madras, 2009.

WEBER, M. La acción Social: ensayos metodológicos. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018

O que querem ensinar do nosso sexo¹? a influência do Congresso Nacional sobre gênero e sexualidade nas escolas

Felipe Furini Soares²

Gabrielle Chaves³

Jeanne Félix⁴

RESUMO

Este artigo busca contribuir com o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, além de refletir sobre as implicações que a discussão ou sua ausência se expressam no ambiente escolar e na formação dos/as estudantes. Para tanto, nos debruçamos sobre o processo político de disputa entre grupos conservadores atuantes no legislativo federal, Câmara dos Deputados e Senado Federal, que visam interferir no currículo escolar. Como percurso metodológico realizamos pesquisa documental *on-line* dos projetos de lei (PLs) entre os anos de 2006-2016, sendo identificados e analisados 06 PLs do Senado e 09 PLs da Câmara. Os dados revelam PLs que atentam contra a discussão necessária sobre gênero e sexualidade nas escolas, mas também identifica projetos que buscam trabalhar pedagogicamente esta temática para transformação social. Cada proposição de PLs tem suas particularidades, no entanto, de maneira articulada podem promover ou silenciar o debate sobre questões de gênero na escola, haja visto que há projetos que interferem na atuação de professores/as, em componentes curriculares, nos conteúdos dos materiais didáticos e no fazer pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Escola. Gênero e Sexualidade. Projetos de Lei

1 Este trabalho é resultado da participação de Grupo de Pesquisa DIVAgens (Diversidades e Vivências sobre Gênero e Sexualidades) e contou com a revisão e contribuição das seguintes integrantes: Ana Carolina Lima, Ayune Bezerra, Felipe Furini Soares, Gabrielle Cabral, Jeanne Félix, Gabrielle Chaves, Marina Kadidja, Laianna Januário Alves e Lidiane Pinheiro.

2 Mestrando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC), licenciado em Ciências Sociais (UFPB), bacharel em Administração de Empresas (Universidade Presbiteriana Mackenzie), especialista em Gestão de Organizações do Terceiro Setor e especialista em Desenvolvimento Local e Regional pela Universidad de los Andes (Colômbia). E-mail: felipefurini@gmail.com

3 Graduanda do curso de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa/PB. Integrante do Grupo de Estudos DIVAgens (Diversidades e Vivências sobre Gênero e Sexualidade). E-mail: gabichavees@gmail.com

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta I no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jeanefelix@gmail.com

What do they want to teach about our sex? the influence of the National Congress on gender and sexuality at schools

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the gender and sexuality debate at schools, and also to reflect on the implications that the discussion or its absence is expressed on the school environment and the students' education. To do so, we focus on the political process of dispute between conservatives groups operating in the federal legislature, Chamber of Deputies and Federal Senate, that aim to interfere in the school curriculum. To conduct the research was used a online documentary research of bills (projects of laws - PLs) between the years 2006-2016, identifying and analyzing 06 PLs of the Senate and 9 PLs of the Chamber of Deputies. The data reveal bills acts against a necessary discussion about gender and sexuality at schools, at the same time were found bills acts that seek to work this issue for social transformation. Each project has its own particularities; however, in an articulated way they can promote or avoid the debate about gender issues at schools, since there are projects that interfere in curricular components, in the content of courseware and in the pedagogical know-how of schools and teachers.

Keywords: School. Gender and Sexuality. Project of Law (Bill)

¿Qué quieren enseñar sobre nuestro sexo? la influencia del Congreso Nacional sobre género y sexualidad en las escuelas

RESUMEN

Este artículo busca contribuir con el debate sobre la temática género y sexualidad en las escuelas, además de reflexionar sobre los impactos que la discusión o su ausencia se expresan en el ambiente escolar y en la formación de los/las estudiantes. Por lo tanto, investigamos el proceso político de disputa entre grupos conservadores actuantes en el legislativo federal, Cámara de Diputados y en el Senado Federal que pretenden interferir en el plan de estudios. Nuestra apuesta metodológica fue la realización de una investigación documental en línea de los proyectos de ley (PLs) entre los años de 2006-2016, en los que identificamos y analizamos 6 PLs del Senado y 9 PLs de la Cámara. Los datos revelan PLs que atentan contra la discusión necesaria

sobre género y sexualidad en las escuelas, pero también identifican proyectos que buscan trabajar pedagógicamente esta temática para la transformación social. Cada proposición de PLs tiene sus particularidades, pero, de manera articulada promueven o silencian el debate sobre la temática de género en la escuela, ya que hay proyectos que interfieren en la actuación de profesores/as, en componentes curriculares, en los contenidos de los materiales didácticos y en el quehacer pedagógico de las escuelas.

Palabras clave: Escuela. Género y Sexualidad. Proyectos de Ley

Introdução

*“Quem nos media
Dia-a-dia o nosso sexo amor
O anexo
O nexo
O ‘x’ da nossa dor
O amor eu apostou no jogo entre cartas, cervejas, fogo e queijo coalho
No baralho jogo os ‘As’
Te embaralho, sou dama de paus (Caralho!)”⁵*

Sob inspiração da canção *Jaqueta Amarela*, interpretada pelo grupo *As Bahias e a Cozinha Mineira*, o título deste trabalho traz a palavra *sexo* em um duplo sentido, se referindo tanto as diferentes expressões da sexualidade como as identidades de género. Além disso, a música remete às questões discursivas, o *nexo* e o *anexo* que buscam controlar o que se pode ou não no campo das sexualidades e do género, na tentativa de enquadrar indivíduos e suas práticas, a partir de diversas fontes produtoras de verdades. Nesse contexto, a heterossexualidade é vista como a única forma possível de expressão de uma sexualidade considerada normal, aceitável, desejável. Assim, nessa canção, a subversão à norma se materializa *na dama de paus*, algo que, no modelo da “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003) seria considerado anormal, inaceitável e indesejável.

Dessa forma, acreditando na potência da subversão dos modelos convencionais relacionados à sexualidade e ao género e às diversas

5 Trecho da música *Jaqueta Amarela*, interpretada por *As Bahias e a Cozinha Mineira* e de composição de Raquel Virgínia.

formas de expressão e vivência deles, visamos compreender como a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas vem se tornando preocupação no âmbito legislativo a partir da proposição de projetos de lei (PL) para instaurar um modelo de normalidade no tocante ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas. Para isso, nos debruçamos a analisar como essa representação política na esfera federal busca interferir, a partir das escolas, na construção da dinâmica escolar, nas práticas pedagógicas e nos materiais educativos.

Este trabalho se configura como recorte da pesquisa de iniciação científica “Gênero, sexualidade e diversidade nas escolas: uma reflexão sobre a chamada ideologia de gênero no cenário legislativo brasileiro”, financiada pelo PIBIC/CNPq/UFPB, desenvolvida entre 2016 e 2017. Na referida pesquisa, objetivamos compreender como as questões de gênero, sexualidade e diversidade circula(va)m em Projetos de Lei (PL) em tramitação nas três esferas do legislativo. Neste artigo, focamos em buscar compreender a atuação do Congresso Nacional, a partir das proposições de projetos de lei de deputados/as e senadores/as especificamente por questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola.

A pesquisa maior, cujo objetivo foi investigar e analisar os modos pelos quais a legislação vigente, bem como os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, tem tratado as questões de gênero e sexualidade nas escolas, foi desenvolvida por meio de pesquisa documental e pesquisa *online*. O material empírico foi produzido a partir de buscas realizadas nos *websites* oficiais da Câmara e do Senado Federal, considerando que todo o registro legislativo encontra-se disponível, desde as proposições de PLs até a respectiva tramitação dentro de cada instância. Para a realização da pesquisa *online* nos *websites* da Câmara e do Senado, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: gênero, sexualidade, educação sexual, orientação sexual, diversidade, diversidade sexual, educação para a sexualidade, LGBT, GLBT, PNE (Plano Nacional de Educação) e escola sem partido⁶. Os PLs resultantes de cada busca foram lidos e avaliados, de modo a identificar o alinhamento de seu conteúdo com as questões de sexualidade nas escolas. Os PLs foram assim selecionados, excluindo aqueles projetos que se repetiam nas diversas palavras-chave. O percurso metodológico será detalhado mais adiante.

6 Optamos, neste texto, por utilizar escola sem partido com letras minúsculas como uma escolha política e uma possibilidade de resistir, desestabilizar e minimizar, em nossa escrita, a relevância desse grupo e suas ideias conservadoras que apresenta retrocessos para a construção de uma escola mais justa e menos desigual.

Gênero e sexualidade nas escolas?

Partimos do pressuposto de que as questões de gênero e sexualidade estão presentes na escola, falemos sobre elas ou não, por meio de atividades educativas ou do silenciamento que também ensina sobre as formas ‘convencionais’ e/ou ‘desviantes’ de ser homem e ser mulher, de viver e expressar o amor, a afetividade e a sexualidade. Em outros termos, acreditamos que a escola é um espaço potente para ensinar as pedagogias de gênero e de sexualidade e isso ocorre tanto por meio de estratégias intencionais como da repressão, do cerceamento, da imposição e da reprodução dos papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens, assim como da heterossexualidade como critério de normalidade.

O ambiente escolar brasileiro, mais precisamente nas duas últimas décadas, tem sido caracterizado tanto por experiências educativas sobre gênero e sexualidade⁷ quanto por investidas de cerceamento desse tipo de atividade, conforme propõem os diversos projetos de lei inspirados no “escola sem partido”, sobre os quais falaremos mais adiante.

As escolas têm sido também espaço de reprodução de machismo, assédio de meninas e mulheres, *bullying*, racismo, LGBTfobia, intolerâncias religiosas e outros tipos de violências, refletindo a forte presença dessas opressões na nossa sociedade. A escola, nesse sentido, seria como um espelho que reflete aquilo que é experimentado e vivenciado em outras instituições sociais, tais como a família.

Para ilustrar esse argumento, sinalizamos que a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar (ABGLT, 2016), realizada no Brasil⁸ em 2016, evidenciou dados preocupantes sobre a LGBTfobia nas escolas, sobretudo se comparado aos outros países da região. A pesquisa foi realizada com jovens com idade entre 13 e 21 anos, que frequentaram a educação básica em 2015 e que se identificavam como fora do padrão heterossexual e/ou cisgênero. Ao todo, participaram 1.106 estudantes de todos os estados brasileiros, com exceção do Tocantins. Segundo a pesquisa, 72% dos e das estudantes confirmaram ter vivenciado algum tipo de agressão verbal por conta de sua orientação sexual, sendo que 24% alegaram ter sofrido violência física. A pesquisa ainda revelou como a escola é um

7 Ver, por exemplo, Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), 2003, e Programa Saúde na Escola (PSE), 2007.

8 Cabe indicar que esta pesquisa também foi realizada em outros países da América Latina.

ambiente inseguro para estes/as estudantes, sendo os banheiros e aulas de educação física os locais mais temidos.

Outra questão que merece ser problematizada, na medida em que inclui parte do público em idade escolar, é a gravidez na adolescência. De acordo com o Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (Sinasc), em 2015, foram registrados 546.529 nascidos vivos de mães entre 10 e 19 anos (BRASIL, 2017). Cabe indicar que mesmo apresentando uma redução de 17% em relação aos dados anteriores, estes números são considerados bastante elevados. De nosso ponto de vista, esses são temas que precisam ser abordados e refletidos pelas/nas escolas no âmbito das questões de gênero e sexualidade.

Ensino-aprendizagem e a naturalização das relações sociais?

A escola, historicamente, tem sido a instituição responsável pela promoção, transmissão e construção de saberes e conhecimentos acumulados pela sociedade. A seleção dos conteúdos que integram os currículos escolares tem sido travada em disputas entre os diversos grupos sociais que buscam legitimar seus interesses por meio daquilo que deve ser ensinado e aprendido nas escolas (SILVA, 2011). Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2008) destacam alguns elementos centrais para a compreensão dos currículos escolares, são eles: os conhecimentos escolares, os procedimentos a serem adotados, as relações sociais que irão se estabelecer no processo de ensino e aprendizagem, as transformações que se deseja efetuar nos sujeitos, além dos valores que serão transmitidos aos/às estudantes durante a prática educativa.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo como um espaço de disputa entre grupos sociais, em torno do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, contribui para a construção de subjetividades dos diversos sujeitos envolvidos na escola. Algumas questões podem ser feitas no intuito de refletir acerca de como o currículo pode contribuir com a reprodução ou a transformação social, entre elas: Quais sujeitos têm sido representados em posições de destaque ou em desvantagem nos livros didáticos? Qual o lugar destinado aos homens nos materiais educativos trabalhados nas escolas? E às mulheres, aos negros e negras, indígenas, pessoas com deficiência(s), LGBT e outros grupos? Assim, se queremos que as escolas contribuam com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, precisamos necessaria-

mente refletir sobre questões como essas e desnaturalizar os lugares socialmente impostos que reproduzem machismo, LGBTfobia e outras formas de discriminação. Para isso, apostamos na potencialidade do trabalho com questões de gênero e sexualidade de modo sistemático nas escolas. Resta saber se o currículo está reproduzindo desigualdades e violências de gênero ou se está efetivamente trabalhando para sua superação.

De acordo com Rogério Junqueira (2013), o currículo escolar, historicamente, tem sido marginalizante, na medida em que tudo o que foge ao padrão de referência de homem, branco, heterossexual, sadio e economicamente privilegiado é posto como diferente e, por consequência, hierarquizado em uma escala de marginalização. Para o autor, o currículo escolar se utiliza de uma “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2013, p. 481), a partir da qual diversos dispositivos e práticas reforçam que as normas de gênero e de sexualidade devem ser postas em constante vigilância na escola. Na mesma direção, os processos de ensino-aprendizagem têm sido historicamente utilizados para a naturalização de representações dicotômicas de masculinidade e feminilidade que são constantemente reforçadas, por meio do referencial do homem, branco, heterossexual, classe média e cristão, como já dissemos. Para o autor, “essa ideologia cria um contexto de hierarquia de poder, o qual implica que somente ao homem é dada a liberdade e a capacidade de produzir bens” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 140). Com base nesta referência, se constrói “o outro”, “o diferente”, que estaria sempre subordinado ao modelo heteronormativo. Para Dagmar Meyer (2003), a superação desse modelo heteronormativo perpassa pelos processos de ensino-aprendizagem que, ao invés de promoverem respostas, devem estar voltados para o desenvolvimento de capacidades críticas nos/nas estudantes e professores/as, fugindo da construção de certezas e partindo para a desestabilização de verdades e para a desnaturalização das questões de gênero.

Gênero, nesse sentido, pode ser compreendido como uma ferramenta conceitual, política e pedagógica, capaz de analisar como organizações sociais produzem diferenças e desigualdades a partir de questões relativas ao sexo. Este tipo de análise busca desconstruir eventuais naturalizações a partir do biológico e revelar processos culturais e sociais como os verdadeiros determinantes das relações de poder que situam mulheres e homens em posições desiguais. É a partir

de processos sociais, culturais e pedagógicos que uma série de atitudes e comportamentos passam a ser inscritos em um corpo sexuado (MEYER, 2003) e genericado. De acordo com Daniela Auad, Maria Ramos e Raquel Salvador (2017, p. 189), “explicar sobre as abordagens teóricas de gênero é fator relevante para compreender o porquê de a instrução formal ter sido ministrada de formas distintas para homens e mulheres” e para desconstruir a naturalização das aprendizagens de gênero. Já a sexualidade, seria “o modo pelo qual os sujeitos expressam e vivenciam desejos e prazeres em sentido amplo e complexo” (FÉLIX, 2012, p. 16).

Nessa direção, é necessária a inserção da educação em sexualidade nos currículos, tanto na educação básica quanto na formação de professores/as, não apenas centrando nos aspectos de saúde sexual e saúde reprodutiva - com foco em prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST), HIV/aids e gravidez -, mas também nos aspectos culturais e subjetivos que compreendem a sexualidade como um direito de todas as pessoas. É importante que os/as professores/as consigam informar e promover reflexões que contribuam para que os/as estudantes possam expressar sua sexualidade livremente, sem silenciamentos, preconceitos, controle moral e/ou religioso.

A escola é uma instituição genericada, isto é, organizada e constituída a partir de modelos de masculinidade e feminilidade que são ensinados em todos os espaços e de diferentes formas. Para desconstruir essa lógica, é essencial que se construam práticas pedagógicas que permitam trabalhar a educação em sexualidade para além dos aspectos fisiológico e do biológico, trazendo também aspectos das expressões singulares de vivência de gênero e sexualidade. Para isso, é necessário a qualificação dos/as profissionais e da própria instituição escolar para o debate em torno das questões de gênero e sexualidade, na perspectiva dos direitos humanos. Além disso, é fundamental contar com materiais pedagógicos, livros, vídeos, cartilhas, peças teatrais, bem como práticas pedagógicas que permitam que os/as estudantes possam participar ativamente e de forma horizontal com o intuito de quebrar tabus, promover o respeito à diversidade, tornando a escola um ambiente seguro e acolhedor, levando-se em conta que “uma transformação nos modos de representação e figuração sobre gênero e sexualidade é fundamental para a promoção da igualdade” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 243).

Gênero e sexualidade nas políticas com foco na educação

Helena Altman (2001) aponta que a inauguração da pauta de sexualidade na escola, como um marco normativo, acontece com a publicação do tema transversal “orientação sexual” (definido ali como sinônimo do que estamos tomando por educação em sexualidade) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação em 1998. A proposta de inserção do tema transversal “orientação sexual” foi motivado, sobretudo, pelo crescimento, à época, de casos de gravidez e o risco de infecção por HIV entre adolescentes.

Outro marco institucional importante foi a publicação do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), em 2004 (e, posteriormente, dos II e III PNPM), o qual estabeleceu diretrizes para educação inclusiva e não sexista com objetivos nas seguintes áreas: inserção da perspectiva de gênero no processo educacional, a promoção de um sistema educacional não discriminatório, a preocupação especial com o acesso de mulheres na educação básica, a promoção da visibilidade das mulheres na história da humanidade e o combate aos estereótipos de gênero (BRASIL, 2005).

Em 2003, os Ministérios da Educação e da Saúde, conjuntamente, lançaram o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) que tinha como objetivo central trabalhar, nas escolas em parceria com as unidades de saúde, temas como prevenção de IST/aids e gravidezes não planejadas entre jovens. As práticas educativas sugeridas pelo SPE indicavam para a abordagem de temas como gênero e sexualidade como formas de promoção da saúde de adolescentes e jovens (BRASIL, 2003). Em 2007, o Projeto foi ampliado e incluído ao Programa Saúde na Escola (PSE), que manteve a proposta inicial do SPE como um de seus componentes (BRASIL, 2007).

O programa federal “Brasil sem Homofobia (BSH)⁹”, lançado em 2004 pelo Conselho Nacional de Combate a Discriminação, vinculado à então Secretaria Especial de Direitos Humanos, apresentava um componente relativo ao direito à educação com vistas ao enfrentamento dos elevados casos de agressão e *bullying* homo/lesbo/transfóbico nas escolas (BRASIL, 2004). O BSH foi alvo de ataques e polêmicas, sobretudo, por par-

9 Conhecido popularmente como Brasil sem Homofobia, o programa chamava-se: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual.

te de grupos conservadores e religiosos que veem na discussão de gênero e sexualidade, particularmente a diversidade sexual, uma ameaça aos seus princípios morais e uma afronta à educação familiar, sendo esta relativa a uma família nuclear, heterossexual e seus respectivos filhos e filhas.

Em 2006, a então Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em conjunto com o Ministério da Educação e a então Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, promoveu o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Trata-se de um curso semipresencial voltado à formação continuada de professores e professoras para abordagem dos temas gênero, sexualidade/orientação sexual e raça/etnia. O GDE aconteceu, inicialmente, como curso piloto, realizado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e, em seguida, passou a ser ofertado por diversas universidades públicas pelo país (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

Posteriormente, em 2011, materiais pedagógicos voltados ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, muitos deles vinculados aos programas e políticas mencionados anteriormente, sofrem veto pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff. Estes vetos foram acompanhados de uma polêmica liderada por grupos conservadores que fizeram questão de confundir a opinião pública ao divulgarem um material de prevenção às IST/aids, produzido pelo Ministério da Saúde visando ao público de caminhoneiros e prostitutas, como se este fosse um material pedagógico, direcionado aos/as estudantes. Esse material foi nomeado pejorativamente por eles de “kit gay” com o objetivo de mobilizar a população para apoiar o retrocesso no tocante às atividades de educação em sexualidade nas escolas. Cabe indicar que o verdadeiro material que estava sendo produzido, conjuntamente, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde, intitulado por suas equipes de kit anti-homofobia, ainda estava em fase de elaboração¹⁰.

Nos últimos anos, a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas tem atraído a atenção da sociedade e de movimentos organizados das mais diversas orientações políticas. Nessa direção, ganha destaque as articulações do “escola sem partido”. Os processos iniciais deste grupo surgiram em 2004 e ganharam maior força em virtude dos de-

10 Para mais informações, ver entrevista com Fernando Haddad concedida à Revista Piauí em junho de 2017 - edição 129. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/vivi-na-pele-o-que-aprendi-nos-livros/>. Acesso em: 06 abr. 2017.

bates sobre gênero e sexualidade durante as discussões dos Planos de Educação nas três esferas da gestão, nos anos de 2014 e 2015, chegando a ser proposto como projetos de lei a partir da articulação com congressistas vinculados/as a segmentos religiosos fundamentalistas.

O grupo escola sem partido parte de premissas, de nosso ponto de vista, equivocadas para realizar qualquer tipo de proposição na educação. Um *primeiro equívoco*, de acordo com Fernando Abrucio (2016) diz respeito à defesa de uma neutralidade do processo educativo, ao invés de legislar por uma escola plural, na qual o caminho passa pela ampliação das visões dentro da escola e não sua restrição. Em educação, numa perspectiva crítica, a suposta neutralidade não existe, na medida em que os currículos são estabelecidos por meio das diversas lutas em torno de significação, das disputas em torno do que se deve ensinar e aprender, de quais conteúdos são válidos, quais os grupos que possuem lugar de destaque etc. (SILVA, 2011).

O *segundo equívoco*, ainda de acordo com Fernando Abrucio (2016), refere-se à defesa desmedida dos direitos dos/as pais/mães e responsáveis sobre a educação dos/as filhas/os, chegando ao ponto de estabelecer uma confusão entre os diferentes papéis que as famílias e a escola exercem na educação. Esta defesa quer converter a escola em uma extensão da casa dos familiares, acabando com a necessária complementaridade e conflito destas instâncias. É justamente a socialização nestes dois diferentes âmbitos que permite a inserção dos indivíduos em uma coletividade.

De acordo com Fernando Penna (2017), a defesa pelo direito de educar os/as filhos/as no espaço privado, sob alegação de proteger justamente o ambiente privado contra a intervenção do Estado, não pode se confundir com a imposição da moral privada sobre os espaços públicos, como efetivamente está sendo reivindicado pelo “escola sem partido” e seus/suas defensores/as. Não há a menor possibilidade de que professores/as evitem a contradição com a moral de algumas famílias na medida em que em cada sala de aula há famílias das mais variadas convicções e crenças, assim como convicções diferenciadas por parte dos/as próprios/as professores/as. Dessa forma, a escola precisa ter como referência a possibilidade de se vivenciar a diversidade e a diferença, garantindo a pluralidade de crenças e não crenças.

Um *terceiro equívoco* é problematizado por Maria Freitas (2016), no qual o “escola sem partido” reconhece os/as estudantes como “au-

diência cativa”, isto é, livre de qualquer autonomia em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva adulto-centrada, que não reconhece os/as estudantes com suas trajetórias, leituras de mundo, capacidade crítica e até mesmo subversiva. Essa perspectiva também posiciona os/as professores/as como meros/as transmissores/as de conteúdos, sem levar em consideração a autonomia pedagógica que deve ser inerente ao trabalho docente. Ao mesmo tempo em que o “escola sem partido” compreende os/as estudantes como pessoas sem autonomia, os/as coloca como agentes fiscalizadores da prática docente de modo a reconhecer “funções de doutrinação”. Em outros termos, trata-se de uma autonomia situacional, a serviço da ideologia dos defensores e defensoras das propostas do “escola sem partido”.

Percurso metodológico

Como foi dito na introdução, nossa pesquisa buscou analisar como a discussão de gênero e sexualidade nas escolas perpassa por dentro da estrutura legislativa federal. Dessa forma, realizamos uma pesquisa documental em websites da Câmara e do Senado Federal. A escolha pela metodologia de pesquisa documental se deu em virtude da necessidade de acessar documentos já existentes, que no caso desta pesquisa são os PLs. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental permite a obtenção de dados de maneira indireta, sem que seja necessário interpelar os sujeitos, no nosso caso, os/as proponentes de cada PL.

Em virtude da digitalização dos arquivos da Câmara e do Senado, e pelo envolvimento de oito estudantes de graduação sob coordenação de uma professora responsável pela pesquisa, a opção pela metodologia de análise de documentos disponíveis na internet se mostrou mais viável, econômica e de fácil operacionalização. De acordo com Uwe Flick (2009), a pesquisa *online* é uma alternativa ágil para acessar documentos produzidos e disponibilizados na *Web*, apesar de sua constante atualização e alteração de conteúdo. Como a pesquisa atuou realizando buscas de PLs que fazem parte dos exercícios legislativos de âmbito federal, estes arquivos tendem a permanecer armazenados, salvo se houver problema com a hospedagem ou a atualização das páginas.

Para mapear os PLs em âmbito legislativo federal, estabelecemos um corte temporal de 10 anos (2006-2016), buscando analisar uma

década da movimentação legislativa referente às temáticas de gênero e sexualidade na escola. Para a categorização dos PLs verificamos a autoria, a origem geográfica do/a parlamentar proponente, os posicionamentos e argumentos utilizados. A partir dos dados levantados, cada projeto foi analisado de modo a evidenciar suas perspectivas sobre gênero e sexualidade, as fundamentações para defender a proposição, o modelo de sociedade idealizado e as visões de educação defendidas. A partir das análises dos PLs, foram verificados quais parlamentares se envolveram com a discussão de gênero e sexualidade na escola nos anos estudados.

Gênero e sexualidade nos PLs do Senado e da Câmara

No âmbito do Senado, identificamos seis projetos de lei, relativos a questões de gênero e sexualidade na escola, com o recorte temporal que utilizamos em nossa pesquisa. Esses projetos variam de acordo com sua orientação política, regional e abordagem. Com relação aos partidos que realizaram proposições de projeto lei, estão: três projetos do PT, um do PRB, um do PMDB (atual MDB) e um do PR, verificando assim siglas que fazem parte de um variado espectro político. Com relação à origem geográfica das proposições, verifica-se que três são da região Sudeste, dois do Sul e um do Nordeste. A seguir, realizamos apresentação e agrupamento destes projetos.

O PL 284/2006, de autoria do então Senador Marcelo Crivella, do Partido Republicano Brasileiro (PRB-RJ), trata da alteração da lei de planejamento familiar, propondo criação de disciplina de educação sexual para planejamento familiar aos estudantes do serviço militar e policial, além de reduzir a idade mínima e revogar o consentimento de ambos cônjuges para esterilização cirúrgica. À primeira vista, a demarcação desta questão em torno de uma disciplina pode evidenciar um avanço na institucionalização do debate no currículo (apesar de não nos posicionarmos em favor de que o tratamento dessas questões ocorra limitado a uma disciplina e sim de modo interdisciplinar e transversal). Além disso, por conta do destaque dado ao planejamento familiar, costumeiramente associado aos casais heterossexuais e ao fato desta oferta educativa ocorrer dentro da estrutura de formação militar e policial, o projeto pode ser lido sob uma perspectiva conservadora que busca reforçar uma educação sexual biologizante e com fins de reprodução, dentro de perspectiva mo-

ral de união conjugal, excluindo e silenciando outras tantas expressões de gênero e sexualidade. Ao invés de uma concepção de planejamento familiar, atualmente há um debate frutífero em torno de planejamento reprodutivo, que desloca o olhar da reprodução humana a partir de uma perspectiva de família, para uma perspectiva que considera as pessoas que queiram se reproduzir, independentemente de união conjugal. Todavia, esta é uma análise inconclusa, sendo necessária a operacionalização dessa proposta em currículos reais, para melhor avaliá-la.

Os PL 285/2006 e o PL 786/2015, ambos apresentados pelo Senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT-RS), propõem ações intersetoriais e interdisciplinares direcionadas, a fim de promover a inclusão social de grupos tradicionalmente discriminados por ocasião dos diversos marcadores da diferença social, como etnia, raça, gênero, idade, sexualidade, deficiência e sexualidade. Este projeto, pela transversalidade proposta, abrange a área de educação, cultura, esporte, lazer, entre outras, sendo que na educação, sua incorporação está alicerçada pelo dispositivo dos temas transversais estabelecidos, como já sinalizamos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998,, com possibilidade de incidência em todo território nacional.

Nessas proposições, fica evidente uma perspectiva de valorização da diversidade, a partir de uma maior compreensão sobre os temas abordados, permitindo superar dicotomias quanto ao binarismo de gênero e as formas de se expressar a sexualidade. Sob o título de “Cantando as diferenças” e por sua perspectiva, este projeto se conecta à utilização das diferenças como uma estratégia pedagógica indispensável a uma educação que contribua para promover uma sociedade plural e democrática (XIMENES, 2017). É justamente a partir do trabalho pedagógico com as diferenças, que se supera a homogeneização tradicionalmente presente no ambiente escolar. É a diferença que tem sido o meio de construção da lógica de distinção do “nós-normais” e do “outro-anormais”, que termina por converter a diferença em um processo de desigualdade (SANTOS, 2017). Essa lógica, de nosso ponto de vista, precisa ser desconstruída e enfrentada cotidianamente.

O PL 122/2006, proposto pela então Deputada Federal Iara Bernadi (PT-SP), e o PL 310/2014, apresentado pelo então Senador Vital do Rêgo, do antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/PB), estabelecem uma tipificação de crime e injúria relativo às questões de discriminações e preconceitos em razão de orientação sexual e iden-

tidade de gênero. Estes projetos, em nossa análise, se situam em um campo de valorização da diversidade, à medida que buscam penalizar os ataques contra LGBTs, além da violação de seus direitos. Apesar de ser uma medida importante, este projeto fica circunscrito ao âmbito da penalização, sendo necessárias medidas adicionais para desconstruir preconceitos e discriminações em sua base e, para isso, a escola tem um papel fundamental. Acreditamos que os processos pedagógicos, mais do que as estratégias punitivas, contribuem para superar desigualdades. De acordo com Ximenes (2017), uma educação sem objetivos de transformação que naturaliza as realidades sociais tende a reproduzir desigualdades, injustiças e discriminações.

E, por fim, o PL 193/2016, proposto pelo senador Magno Malta do Partido Republicano (PR/ES), que é objeto de grandes debates, denominado programa escola sem partido. Este projeto busca impedir qualquer discussão, incluindo aquelas de base científica, sobre gênero e sexualidade no meio escolar, concebendo a educação escolar como uma extensão da educação familiar. Dessa forma, este projeto além de não trabalhar com conteúdos que detêm sustentação científica, instaura uma mordada para que diversos debates não sejam realizados dentro da escola.

As críticas a este projeto são diversas, conforme apontadas anteriormente a partir de Abrucio (2016), Penna (2017) e Freitas (2016). Apesar das falácias do projeto, do ponto de vista educacional e da própria inconstitucionalidade, consideramos que toda sua movimentação e mobilização social teve um alcance ostensivo, permitindo, assim, instaurar uma pedagogia que promove medo em muitos/as profissionais da educação, fazendo-os/as desistir de abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas. Além disso, o referido PL posiciona estudantes e suas famílias como verdadeiros fiscais da atividade docente, coagindo e restringido esta atividade, indo na contramão da autonomia pedagógica que é indispensável ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

No âmbito da Câmara Federal, foram identificados nove projetos de lei relativos a questões de gênero e sexualidade na escola. Com o mesmo recorte temporal citado anteriormente. Dos nove PLs encontrados: três são do PSC, dois do PROS e os demais PLs foram propostos por PRB, PSB, PSDB e PSOL, sendo um projeto por partido. Correspondente a região, quatro proposições são do Sudeste, quatro do Centro-Oeste e uma do Nordeste. Os dois primeiros projetos do período analisado datam de 2006 e 2007, sendo apresentados quatro novos PLs nesta li-

na em 2015 e outros dois em 2016. Dos nove projetos, apenas dois (PL 2629/2007 e PL 6005/2016), apresentados pela então deputada Lídice da Mata (PSB/BA) e pelo Deputado Jean Wyllys (PSOL/RJ), respectivamente, propõem medidas progressistas na educação, instituindo medidas de promoção à equidade de gênero e, no caso do PL 6005/2016, também de sexualidade, considerando a importância e a necessidade desses debates para que a escola seja efetivamente um local de vivência das diversidades.

O PL 42/2006, do Deputado Lincoln Portela, do Partido Republicano Brasileiro (PRB/MG), propõe a alteração do Artigo 33 da LDB, estabelecendo que as escolas de educação básica que ofertarem educação sexual - cujo ensino será facultativo - deverão exigir permissão dos/as responsáveis para que os/as alunos/as possam assistir a essas aulas. Além disso, estes/as alunos/as não poderão ter os “rendimentos” do processo de avaliação de ensino-aprendizagem dessa disciplina integrados aos seus históricos. Levamos em conta que o ensino da educação para sexualidade é muito necessário, contudo defendemos que não seja uma disciplina e sim um conjunto de práticas interdisciplinares que devem ser colocadas para romper com a histórica “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2013, p. 481), que seria a contribuição da escola com a lógica de normalização da heterossexualidade e da cisgeneridade como normas a serem seguidas por todas as pessoas.

O PL 2629/2007, apresentado por Lídice da Mata, propõe a valorização da diversidade, ao passo que institui medidas de promoção da equidade de gênero e cidadania nos currículos escolares do ensino fundamental e do ensino médio. Além disso, propõe atividades de qualificação e capacitação sobre gênero e raça para trabalhadores/as com reserva de vagas para mulheres, autodeclarados/as negros/as e indígenas. Esse PL propõe o fomento de práticas educativas e formativas que debatam equidade de gênero e raça, nos currículos escolares e em atividades nos programas de qualificação de trabalhadores/as desenvolvidos pelos órgãos públicos.

O PL 3235/2015, proposto pelo deputado Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC/SP), acrescenta o Artigo 234 - A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse artigo propõe que a autoridade competente seja acionada quando em diretrizes, planos e programas governamentais os termos “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “discriminação de

gênero”, “questões de gênero” e semelhantes sejam inseridos, acrescentando pena de detenção de seis meses a dois anos, além de multa para quem descumpri-lo. Esse PL vai na contramão de uma escola que contribua com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, além disso aciona a judicialização de processos pedagógicos ferindo, entre outros aspectos, a autonomia pedagógica das escolas conforme define a LDB.

O PL 3236/2015, também de autoria de Marco Feliciano, propõe acrescentar parágrafo único ao Artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. O parágrafo único propõe a exclusão, no PNE, da promoção da “*ideologia de gênero*” por qualquer meio ou forma. Cabe destacar que as questões de gênero e sexualidade foram excluídas da versão final do PNE, sendo substituída por um texto mais genérico que aponta para “superação das desigualdades educacionais”, “promoção da cidadania” e “erradicação de todas as formas de discriminação” (DIAS, CHAVES e FÉLIX, 2015).

O posicionamento de diversos setores contrários à abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas é nocivo sobretudo porque busca distorcer processos educativos que questionam as desigualdades que acometem mulheres e homens que se distanciam das normas de gênero e sexualidade socialmente valorizadas e impostas. Estes posicionamentos contribuem para a manutenção da hierarquização dos privilégios dos homens sobre as mulheres e a naturalização das opressões e exclusão de sujeitos LGBTs.

O PL 867/2015 de Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF), assemelha-se ao que foi proposto por Magno Malta (PL 193/2016), citado anteriormente nos projetos do Senado, especialmente por sua inspiração no “escola sem partido”. Esse projetodesconsidera a autonomia e liberdade da escola e seus/suas professores/as no tocante à abordagem de conteúdos que se vinculam às diversidades. O PL propõe que escolas deveriam ensinar valores morais e religiosos vinculados ao cristianismo, à heterossexualidade e aos diferentes lugares sociais atribuídos às mulheres e homens, corroborando com as normas de gênero impostas e reproduzidas socialmente.

O PL 2731/2015, de Eros Biondini, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS/MG), propõe alterar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o PL 1859/2015 e acrescentar um parágrafo único ao Artigo 3º da LDB, e dispor sobre a proibição do uso da suposta “ideologia de

gênero¹¹ na educação, inibindo qualquer discussão acerca de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Esta proibição dentro de uma sociedade machista e LGBTfóbica, como mencionamos anteriormente, é altamente problemática, pois oculta os diversos tipos de violências sofridas por mulheres e LGBTs. Nomear e trabalhar pedagogicamente com estas diferenças é uma das formas de superar a discriminação, intolerância e preconceitos incutidos dentro da sociedade, como vimos argumentando ao longo deste texto.

O PL 5487/2016 de Professor Victorio Galli (PSC/MT) proíbe ao Ministério da Educação a elaboração, divulgação e distribuição de livros (e de outros materiais educativos) que versem sobre orientação sexual para estudantes da educação básica nas escolas públicas. De acordo com Elizabeth Marcuschi e Amanda Ledo (2015), levando-se em consideração o papel da escola na formação dos indivíduos, os livros didáticos fazem parte dos materiais mais importantes na sala de aula, pois atuam significativamente na construção da identidade dos/as estudantes. A partir disto, é necessário que as escolas optem por escolher materiais que construam formas de resistências e possibilidades de desenvolvimento social, discutindo criticamente a construção dos papéis sociais, sem reproduzir os modelos dominantes, levando em consideração a pluralidade. Segundo Luiz Lopes (2002), há uma tendência de se associar a heterossexualidade como um padrão de sexualidade, não só ignorando as outras formas de expressão, mas tratando-as como tabu. A proibição do debate da orientação sexual nos livros didáticos contribui para um apagamento das diversidades, auxiliando na naturalização de desigualdades impostas pela heterossexualidade compulsória, além de ignorar a realidade que muitos/as estudantes em maior ou menor grau estão inseridos/as.

O PL 6005/2016, que institui o programa “Escola Livre” em todo o território nacional no âmbito dos ensinos públicos e privado, é de autoria do deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) e foi criado em contraponto aos PLs que têm a pretensão autoritária de proibir debates necessários para uma sociedade menos desigual. O referido PL contribui para uma educação crítica, sem censura, emancipadora, permitindo a discussão dos temas em questão sob diferentes pontos de vista, além

11 Cabe destacar que o termo ideologia de gênero tem sido utilizado por grupos conservadores para evitar que questões de gênero e sexualidade sejam abordadas pedagogicamente nas escolas. Todavia, esse termo não é utilizado no âmbito dos movimentos feministas ou dos estudos de gênero e sexualidade. Trata-se, pois, em nossa perspectiva, de uso propositalmente equivocado para confundir e conseguir apoio social.

de se comprometer com a diversidade e pluralidade de ideias alinhadas à perspectiva dos direitos humanos. Tem, ainda, como pressuposto a valorização permanente dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, o incentivo aos debates e a livre manifestação do pensamento, valorizando a discussão de gênero e diversidade sexual, tendo na educação um espaço contra o preconceito, violência, exclusão social e estigmatização das pessoas, seja por causa da sua cor, etnia, religião ou não religião, sexualidade, identidade sexual, deficiência ou outro marcador social.

Considerações Finais

Mediante o que foi apresentado e discutido ao longo deste artigo, fica nítido que a educação, como processo político, é indissociável da abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade. Como sinalizamos, a partir de 1998 algumas políticas públicas na área de educação, em maior ou menor grau, buscaram enfrentar desigualdades e violências de gênero, tendo no legislativo e na influência do currículo, uma arena pública de disputa de interesses.

Os dados desta pesquisa se concentraram na atividade legislativa federal entre 2006-2016, revelando efetivamente as diversas forças e grupos de interesses em processo de disputa política no âmbito educacional. Este período parece marcar um retorno com mais intensidade de articulações conservadoras e reacionárias na proposição de projetos de lei que influenciam diretamente na educação básica, seja na naturalização machismo, LGBTfobia, conservadorismo histórico na educação e pelo contexto nacional de afronta aos direitos sociais.

Apesar de o campo legislativo ter sido o objeto de análise desta pesquisa, é notório como essa discussão ganhou projeção social, tanto pela instauração do medo nas comunidades escolares, como também pela própria elaboração da resistência pela continuidade dos enfrentamentos do machismo e LGBTfobia a partir da educação. Acreditamos na importância da reflexão educativa sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas. Para isso, pensamos ser importante conhecer os movimentos legislativos que favorecem ou dificultam a abordagem de tais temas como pistas para resistir a onda conservadora que estamos vivendo. Essa é nossa aposta e nossa defesa em prol de uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

Referências

ABRUCIO, Fernando. Contra Escola sem Partido. (In) SOUZA, A. *et. al.* **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**. 2001, v. 9, n. 2, pp. 575-58.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

AUAD, Daniela; RAMOS, Maria Rita Neves; SALVADOR; Raquel Borges. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. Especial, set./dez. 2017.

BARRETO, Andréia.; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção de cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Decreto n. 6.286, de 05 de dez. de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE**, Brasília, DF, dez 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 284, de 31 de outubro de 2006. Altera a Lei do Planejamento Familiar para assegurar a oferta de

aconselhamento genético. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 out. 2006.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 285, de 31 de outubro de 2006. Autoriza o Poder Executivo a criar o Programa “Cantando as diferenças”, destinado a promover a inclusão social de grupos discriminados e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 out. 2006.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 786, de 16 de dezembro de 2015. Autoriza o Poder Executivo a criar o Programa “Cantando as Diferenças”, destinado a promover a inclusão social de grupos discriminados e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 dez. 2015.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 122, de 21 de junho de 2006. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2006.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 310, de 04 de novembro de 2014. Altera e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o § 3º, do art. 140, do Código Penal, para punir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de orientação sexual ou identidade de gênero. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 nov. 2014.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 03 de maio de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 mai. 2016.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 42, 06 de fevereiro de 2007. Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e disciplina a oferta de educação sexual nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2007.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 2629, de 13 de dezembro de 2007. Institui medidas de promoção da equidade

de gênero na área de educação e de gênero e raça em atividades de formação e capacitação de trabalhadores. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 3235, de 07 de outubro de 2015. Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 out. 2007.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 3236, de 07 de outubro de 2015. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 out. 2007.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 mar. 2015.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 2731, de 20 de agosto de 2015. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 ago. 2015.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1859, de 10 de junho de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jun. 2015.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 5487, de 07 de junho de 2016. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jun. 2016.

_____. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 6005, de 16 de agosto de 2016. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

_____. Ministério da Saúde; Portal da Saúde. 2017. Disponível em: <http://u.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/28317-gravidez-na-adolescencia-tem-queda-de-17-no-brasil>. Acesso em 28 de mar. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

DIAS, Alfrâncio; CHAVES, Gislaine; FÉLIX, Jeane. Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 396 - 406, set./dez. 2015.

FÉLIX, Jeane. **“Quer teclar?”:** aprendizagens sobre juventudes e soropositividade através de bate-papos virtuais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens, escola democrática e proposta do “Escola sem Partido”. (In) SOUZA, A. *et. al.* **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

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

JUNQUEIRA, Rogério. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

MARCUSHI, Elizabeth; LEDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n.1, p. 149-178, 2015.

MARTINS, Elicília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 09, n. 01, p.132-151, jan./jun. 2007.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. (In) LOURO, Guacira, NECKEL e GOELLNER. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Ed. Vozes, 2003.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Lúcia. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações Sobre o Currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. (In) FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SANTOS, Júlio. Das diferenças às desigualdades: reflexões em torno das relações de gênero e sexualidade na escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. Especial, set./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autentica, 2011.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”? (In) FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2

Recebido em: outubro/2018

Aprovado em: dezembro/2018

Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais

Simone Sell¹

RESUMO

Quando se trata de aspectos relacionados à Educação no Brasil, faz-se necessário observar a trajetória percorrida até a chamada “democratização” do Ensino nos dias atuais. Assim, é fundamental voltar o olhar ao Brasil-Império, que trouxe consigo o ideário de que “não convém uma educação tão mole a quem há de servir à República, de pés e de mãos, por toda a vida”, considerando, nesses termos, que a educação formal deveria ser um privilégio das camadas dirigentes. Esse parece ser o cerne do dualismo no ensino, afinal, segundo imposições sociais, determina-se o tipo de ensino conforme a origem de classe dos indivíduos. Sob essa ótica, surgiram as Escolas de Aprendizes Artífices, direcionadas aos “desvalidos da fortuna”, e mais tarde foram transformadas em Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, passando por uma transformação mais radical quando da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que carregam consigo uma proposta, cuja práxis imprime um movimento de combate ao dualismo por meio da oferta do Ensino Médio Integrado, visto que os cursos conferem aos egressos uma profissão em conjunto com a formação humana integral, aspecto este que abre caminho à classe trabalhadora a itinerários formativos também em nível superior e atuação em pesquisa científica, perspectiva antes negada ou dificultada às classes socialmente menos favorecidas.

Palavras-chave: Formação do Brasil. Divisão de Classes. Dualismo no Ensino.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: simonesell@ifsc.edu.br

Education in Brazil: the dualism rooted since Brazil-Empire and the movement of rupture from the Integrated Secondary Education of the Federal Institutes

ABSTRACT

When it comes to aspects related to Education in Brazil, it is necessary to observe the trajectory traversed until the so-called “democratization” of Education in the present day. Thus, it is fundamental to turn our gaze to Brazil-Empire, which brought with it the idea that “it is not appropriate an education so soft to those who will serve the Republic, of feet and hands, throughout life”, considering, in this case, that formal education should be a privilege of the ruling classes. This seems to be the core of dualism in teaching, after all, according to social impositions, the type of education according to the class origin of individuals is determined. From this point of view, the Apprentice’s Schools, aimed at the “helpless people of fortune”, were later transformed into Technical Schools, Federal Centers of Technological Education, undergoing a more radical transformation when it was implanted the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which carry with them a proposal whose praxis implies a movement to combat dualism through the provision of Integrated Secondary Education, since the courses give the graduates a profession in conjunction with integral human formation, an aspect that opens the way for the working class to formative itineraries also at the higher level and professional performance in scientific research, perspective previously denied or hindered to socially less favored classes.

Keywords: Formation of Brazil. Division of Classes. Dualism in Teaching.

Educación en Brasil: el dualismo arraigado desde el Brasil-Imperio y la ruptura con la Escuela Secundaria Integrada de los Institutos Federales

RESUMEN

Cuando se trata de aspectos relacionados con la Educación en Brasil, es necesario observar la trayectoria recorrida hasta la llamada “democratización” de la Enseñanza en los días actuales. Así, es fundamental volver a mirar al Brasil-Imperio, que trajo consigo el

ideario de que “no conviene una educación tan blanda a quien ha de servir a la República, de pies y de manos, por toda la vida”, considerando, en esos términos, que la educación formal debería ser un privilegio de los grupos dirigentes. Ello parece ser el cernido del dualismo en la enseñanza, en fin, según imposiciones sociales, se determina el tipo de enseñanza conforme el origen de clase de los individuos. Bajo esa óptica, surgieron las Escuelas de Aprendices Artificios, direccionadas a los “desvalidos de la fortuna”, y más tarde fueron transformadas en Escuelas Técnicas, Centros Federales de Educación Tecnológica, pasando por una transformación más radical, al implementar los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, que llevan consigo una propuesta, cuya praxis imprime un movimiento de combate al dualismo por medio de la oferta de la Enseñanza Media Integrada, ya que los cursos brindan a los egresos una profesión en conjunto con la formación humana integral, aspecto este que abre camino a la clase trabajadora a itinerarios formativos también en nivel superior y actuación en investigación científica, perspectiva antes negada o dificultada a las clases socialmente menos favorecidas.

Palabras Clave: Constitución de Brasil. División de Clases. El dualismo en la enseñanza.

Introdução

Muitos debates no campo da Educação são empreendidos para analisar o processo de democratização do ensino. Alguns autores apontam para o fato de que a universalização do acesso não vem necessariamente acompanhada da almejada qualidade educacional para todos os cidadãos. Assim, o presente ensaio teórico vem delinear alguns detalhes acerca da trajetória de democratização do Ensino no Brasil, problematizando a importância do aspecto qualitativo, que interfere no grau de emancipação a ser alcançado pelo educando.

Em outras palavras, a Educação Pública ofertada pode possibilitar um caminho em prol da construção do conhecimento e formação dos indivíduos para atuação no mundo do trabalho e consequente alcance da produção da existência de maneira emancipada ou, ainda, pode permanecer atrelada à reprodução da mão de obra segundo exigências restritas do Mercado, que coloca os seres numa situação subjugada e de simples luta pela subsistência.

Compreendendo a trajetória: para quem foi a educação no Brasil ao longo da história?

Com a invasão do Brasil feita por Portugal, iniciam-se dois movimentos: a) o povoamento através das missões jesuítas que tinham o intuito de converter os “gentios”, apresentando, portanto, interesses político-religiosos acima de tudo e b) a colonização a partir do escravismo, subvertendo os valores político-religiosos para predominância dos interesses econômicos do lucro. Diante dessas duas diacronias – missão e colonização –, os jesuítas, que defendiam os nativos em face dos interesses predatórios dos colonos, e eram muito influentes entre os indígenas, “ficam desarticulados perante o tráfico negreiro e o africano que já chega escravizado; perdem sua posição de liderança e deixam de ser influentes no ‘mundo dos engenhos’, no qual se tornam mais um dos colonos” (HILSDORF, 2015, p. 6).

Como na Europa a Companhia de Jesus estava iniciando trabalho com instituições escolares, no âmbito do ensino secundário e de universidades, no Brasil os jesuítas abrem uma outra frente: colégios para filhos dos colonos, atividade que se refere ao período denominado de consolidação ou expansão.

No entanto, a relação de interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus desfaz-se quando o movimento da Ilustração passa a ser mentalidade dominante, pois, no Absolutismo ilustrado, o controle da educação passa da Companhia de Jesus para o Estado português, dando espaço às reformas pombalinas para a instrução pública, afastando os jesuítas das cúpulas do reino, instituindo novas práticas culturais e pedagógicas.

Diz o autor [Ribeiro Sanches] que [...] o excesso de estudo enfraqueceria o corpo, já que, na escola, os meninos ficam “assentados, sem bulir, tremendo e temendo”. Por causa de tudo isso, Ribeiro Sanches conclui que nem todos deveriam frequentar a escola: “não convém uma educação tão mole a quem há de servir à República, de pés e de mãos, por toda a vida”. Para o povo miúdo, não convinha a escola. Ribeiro Sanches era iluminista; e o Iluminismo era também isso. (BOTO, 2010, p. 287)

A escolarização carregava valores como diligência, obediência, sentimento de dever, bem como respeito às regras. “Tratava-se – pode-

-se dizer – de um modelo voltado para a formação de súditos esclarecidos; mas não de cidadãos.” (BOTO, 2010, p. 283)

Dentre outras medidas, fecham-se escolas da Companhia de Jesus e proíbem-se os livros dos jesuítas e, nesse período, já se estabelecia a dualidade no direcionamento do ensino: para nobres ou para plebeus. Nas chamadas aulas régias avulsas, dentre outras áreas, era oferecido o ensino de ofícios manufatureiros, mas era em separado “porque era destinado especificamente aos pobres e órfãos” (HILSDORF, 2015, p. 36).

No período do Império brasileiro, a Independência “foi um movimento contrarrevolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infraestrutura econômico-social” (HILSDORF, 2015, p. 43). Associando-se a mentalidade pragmática do Iluminismo ao liberalismo filantrópico, surgiram movimentos de assistência e de educação de massas com dois aspectos: ir ao encontro da necessidade da população e responsabilidade pública, no lugar de ser atribuição das igrejas.

Contudo, apesar dessas iniciativas, a sociedade brasileira permanecia sendo uma hierarquia, “com camadas diferentes e desiguais, divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) e ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa de homens livres e pobres) e o ‘povo’ (a classe senhorial dos proprietários)” (HILSDORF, 2015, p. 43). Portanto, esboçar uma preocupação com o povo, nesse período, em hipótese alguma significava preocupação com o bem-estar da plebe, mas sim com as classes senhoriais.

Os índios e escravos não possuíam direitos civis e políticos, somente os brasileiros brancos, mas, mesmo assim, eram direitos diferenciados, conforme a renda. A Constituição do Império torna-se, portanto, uma “lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida” (HILSDORF, 2015, p. 44), uma ordem socialmente escravagista e politicamente liberal-constitucionalista.

No período do Império conservador, apenas 16,85% da população entre 6 e 15 anos frequentava escola em 1872, e havia 12.000 alunos que estavam matriculados nos colégios secundários e 8.000 nas Academias do Império (FAUSTO, 2012, p. 237 *apud* HILSDORF, 2015, p. 48).

Isso quer dizer que o secundário funcionava mesmo como propedêutico ao superior, retendo apenas um terço dos alunos que se dirigiam às Academias do Império, ou seja **a barreira antidemocrática da escola brasileira do Império conservador estava ins-**

talada antes, entre a escola elementar e o colégio secundário. (HILSDORF, 2015, p. 48, grifos próprios)

No período denominado como “Segundo Liberalismo”, a partir da década de 1870, começou-se a discutir a importância da Educação para tornar o País moderno e livre e, em São Paulo, iniciou-se a disseminação de escolas elementares e secundárias, entretanto ainda não contemplavam a inserção dos negros na cidadania.

No Brasil-República, ocorre a remodelação das relações de trabalho: do regime escravo para o trabalho livre e assalariado. É o momento em que se forma “o proletariado urbano pelos imigrantes estrangeiros e também pela migração do trabalhador nacional, além do processo de marginalização dos ex-escravos” (HILSDORF, 2015, p. 58).

No período republicano, institui-se a prática do voto pelos alfabetizados, associando a frequência à escola à formação progressista do cidadão, com o intuito principalmente de disciplinar a população imigrante para trabalhar nas lavouras cafeeiras.

Esse projeto republicano de preocupação com o ensino e com a ampliação de acesso à escola para alfabetização das massas tem um propósito: oferecer a escola nos moldes dos cafeicultores, propondo um “**ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites ‘condutoras do processo’**” (HILSDORF, 2015, p. 62, grifos próprios).

Escola: o dualismo como retrato do projeto capitalista de sociedade

Segundo Frigotto e outros (2005), pelo fato de a Escola ser uma instituição forjada dentro de certas relações sociais, seu retrato apenas é melhor compreendido quando se apreende o “interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 7).

Com relação aos cafeicultores republicanos e liberais, conseguiram que seu projeto fosse aprovado e viabilizado: “**escolas elementares** com um conteúdo enriquecido que preparasse o **trabalhador** qualificado, e **escolas secundárias e superiores** de ensino científico para as **camadas dirigentes**, as ‘mentes científicas’” (HILSDORF, 2015, p. 65, grifos próprios). Forçosamente, acentuava-se o modelo dualista, em que o ginásio e os cursos superiores eram privilégio da elite, e a escola normal

e o ensino técnico era direcionado aos trabalhadores, modelo este contra o qual se opunha, de maneira veemente, a corrente libertária que refutava a escola oferecida pelo Estado liberal republicano, que tinha por objetivo manter a ordem social hierárquica e dual.

Sendo nacional ou descendente de estrangeiro, investiu-se na formação do cidadão disciplinado e dedicado ao trabalho, porém, no início do século XX, ainda não havia a inserção social dos ex-escravos. Para a população negra, “as primeiras entidades organizam-se como sociedades recreativas, e o movimento por escolas vai se firmar apenas nos fins da década de 20” (HILSDORF, 2015, p. 77).

Ao longo da década de 1920, educadores liberais introduziram a pedagogia da Escola Nova no Brasil, a partir de reformas nos sistemas estaduais, o que resultou no “aproveitamento de suas ideias pela Revolução de 30, a grande revolução burguesa que, essa sim, estendeu a todos os direitos liberais que a Primeira República não conseguira concretizar, inclusive o direito à educação” (HILSDORF, 2015, p. 79).

O modelo pedagógico da Escola Nova trazia concepções científicas mais atualizadas, com base na sociologia, biologia e psicologia, e a adesão a esse modelo era considerada um avanço. Contudo, em São Paulo, por exemplo, para garantir a ampliação de oferta de vagas sem o investimento de recursos nem de aumento da rede física, foi reduzida à metade (de quatro para dois anos) a duração do curso primário.

Na Era Vargas, período de 1930-1945, quando se fortaleceu a ideia de “reconstrução da nação”, com traços de autoritarismo e nacionalismo permanecem os ideais militaristas da “escola como quartel” e decreta-se a volta do ensino religioso em caráter facultativo nas escolas primárias e secundárias, em que a Igreja atuava para obter influência. Já o movimento dos renovadores liberais buscou a definição de uma política educacional e de um projeto de Escola, por meio de especialistas em educação, e não mais por meio dos políticos como vinha acontecendo. Assim, considera-se que as “tendências democráticas da política escolar inscritas na Constituição de 1934 se tornariam ainda **mais** acentuadas na Constituição de 1937 (p. 684) pela ênfase que esta deu à educação profissional da classe operária” (HILSDORF, 2015, p. 97, grifo original).

Por outro lado, contudo, em 1934, a Constituição pareceu ser um grande acordo para atender a vários grupos, ao propor o ensino religioso facultativo; percentual mínimo para investimentos no ensino; descentralização; ampliação do ensino básico, com pressupostos da Escola

Nova, mas nos demais níveis **mantendo diferenças entre ensino popular e ensino de elite**; reforço na educação física, moral e cívica para desenvolver valores nacionais.

“A educação deveria ter relação com o perfil do trabalhador que se pretendia formar, ou seja, **a instrução passou a ter uma grande influência na seleção dos trabalhadores para a indústria.**” (DRABACH, 2013, p. 84, grifos próprios)

Durante o Estado Novo, a Constituição de 1934 foi substituída por outra, delineando, a partir de 1935, o Estado da seguinte forma: com centralização e maior autonomia às forças locais, economia focada na industrialização, proteção ao trabalhador urbano, ênfase nas forças armadas para manutenção da ordem e desenvolvimento da indústria de base. Como a Educação servia à Nação e, por extensão, ao Estado que institui a Nação, a orientação da política educacional mantém as matrizes do Estado Novo com características centralizadoras, autoritárias, nacionalistas e modernas. Assim, a Escola tem grande importância política como meio de conformação e controle social, por isso a educação passou a ter ênfase centralizadora, passando o Estado Novo a fomentar política educacional por meio de modelo autoritário e uniforme, reforçando o nacionalismo. Caracterizou-se, portanto, a modernização por meio da implantação de aparelho burocrático-administrativo do setor de educação. Criaram-se órgãos federais para instalação de estrutura administrativa do ensino e estabeleceram-se regras para serem cumpridas em âmbito estadual.

Para efetivar a modernidade, a sociedade “precisava tanto de uma *intelligentsia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão de obra qualificada, **especializada**, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços” (HILSDORF, 2015, p. 101, grifo original). Pela sequência, foram editados, por meio de Decretos-Lei, entre os anos de 1942 e 1946, pelo então ministro Capanema: ensino industrial (1942); ensino secundário (1942); ensino comercial (1943); ensino primário (1946); ensino normal (1946); ensino agrícola (1946).

Uma das características do ensino técnico do Estado Novo é sua organização em ciclos, possibilitando formação continuada e com matérias no campo das ciências humanas, além das áreas técnicas específicas. Todavia, por ser diretamente destinado às camadas populares, a sua existência não transformou a já tradicional dicotomia entre educação das elites e educação popular, uma vez que só às elites era permitido o acesso ao nível superior de ensino.

No período de Redemocratização, com a Assembleia Constituinte de 1946, que promulgou uma nova Constituição para substituir a de 1937, há disputa na área educacional como uma continuidade da luta entre católicos e pioneiros, com o interesse do controle da educação ainda entendida como formadora de mentalidades, regeneradora dos costumes, exercendo contenção social e promovendo progresso. Outros autores interpretam a discussão na área educacional dos anos 1940 com viés do desenvolvimentismo, conferindo à educação o papel de dinamizar a economia com a qualificação de mão de obra.

No Brasil, o dualismo das classes sociais², a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p. 87)

A IX Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1945, aprovou a Carta da Educação Brasileira Democrática, cuja política educacional proposta versava sobre a possibilidade de restaurar a democracia no País por meio da escolarização, universalizando a escola elementar, mantendo o ensino secundário propedêutico e profissional, porém “sem o dualismo estrutural da escola getulista, que separava a ‘escola das elites’ da ‘escola dos trabalhadores’” (HILSDORF, 2015, p. 109).

A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos 1950, com

2 “O conceito de classes sociais envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classe com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos. (Marx, 1979; Hobsbawm, 1987; Thompson, 1987 e 1998).” (CIAVATTA, 2005, p. 87)

as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, que permitiu os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior. (FRANCO, 1990, *apud* CIAVATTA, 2005, p. 87)

Com substitutivos de ordem privatista, o deputado Carlos Lacerda retoma a discussão: seu projeto visava atender aos interesses da iniciativa privada e da Igreja católica, o que “provocou a reação imediata dos educadores e intelectuais, que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira ‘Campanha de Defesa da Escola Pública’ [...]” (HILSDORF, 2015, p. 110).

Porém, o substitutivo Lacerda acabou sendo aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), “nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942)” (HILSDORF, 2015, p. 111), facilitando a expansão do ensino privado, principalmente nos níveis secundário e superior, oferecendo-lhe subsídios como bolsas de estudo e auxílios na manutenção das escolas, expandindo, assim, o ensino com incentivo à escola privada sem tratar de fato do ensino público.

Dentro desse contexto, o que se caracteriza como inovador são os movimentos de base popular, dirigidos ao povo trabalhador pela ação de populares e grupos de intelectuais: Centros Populares de Cultura, criados pela UNE, em 1961, para difusão da cultura popular; Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, em 1948; Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, promovido pela Confederação dos Bispos do Brasil; Método de Alfabetização Paulo Freire, para inserção do educando como sujeito histórico, e que se constituiu no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que vigorou de janeiro a abril de 1964. Com o Golpe Civil-Militar de 1964, “toda essa proliferação de movimentos populares em prol da educação pública e da formação de sujeitos críticos, participativos, conscientes da sua realidade foi interrompida duramente” (DRABACH, 2013, p. 87).

Fabris e Silva (2010) consideram que, ao menos desde o final do século XVI, com o ideário filosófico da Modernidade, os espaços escolares são constituídos de maneira estratégica para consolidar certa configuração social. Desde a Revolução de 1930, por exemplo, foi instituído no País um modelo político e econômico classificado como nacional-desenvolvimentista, pautado na industrialização, cujo auge se deu no

governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). “Sob a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista e num contexto de pleno emprego, a razão de ser da educação brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho.” (RAMOS, 2005, p.111)

Com o desenvolvimentismo, tudo mais ficou em segundo plano, inclusive o desenvolvimento social, além de surgir uma contradição: o modelo político nacionalista sofreu processo de desnacionalização, afinal havia uma prática conspiratória de políticos de orientação conservadora, pertencentes à União Democrática Nacional (UDN), que desejavam manter a política econômica aberta ao capital estrangeiro, principalmente ao capital estadunidense, que vinha tendo presença econômica e cultural crescente no País desde os anos 1920. “Saviani vê o golpe de 1964 sendo deflagrado sobretudo por esses udenistas, que se associam aos militares, visando ajustar o modelo político ao modelo de internacionalização da economia que apoiavam.” (HILSDORF, 2015, p. 122)

O governo militar tinha regime centralizado e coercitivo, com uma política de desenvolvimentismo, com base na indústria e dependente do capital estrangeiro. O chamado “milagre econômico” se deu às custas de prejuízo ao povo, apresentando desigualdade social, com altas taxas de concentração de renda, e repressão dos movimentos sociais.

Nesse contexto, importou-se dos Estados Unidos a “Teoria do Capital Humano”, um direcionamento de política social imposta aos países ditos “em desenvolvimento”. Friedman (1977, p. 90) defende que “sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”. É uma teoria que trata o processo de educação escolar como um meio de aumento da produtividade, pois habilidades e conhecimentos adquiridos com a escolarização seriam o “capital humano” do trabalhador. “*Ello representa una contraposición con su aspiración a una educación democrática, pues, no se piensa la educación, desde su tradición disciplinar, sino desde otras áreas, v. gr. industrial y militar.*” (OLIVA, 2010, p. 314)

Ademais, traz consigo um interesse específico que incorpora uma “*ideología que constituye el eje que articula los discursos, con los saberes y los poderes que implican, al proporcionar el modus operandi para intervenir en la política educativa de América Latina*” (OLIVA, 2010, p.313, grifos próprios). A teoria aponta que é suficiente investir nesse capital para que se alcance desenvolvimento pessoal e social, desconsiderando a necessidade de mudanças estruturais, já que o trabalhador não tem propriedades nem meios de produção.

Na década de 1960, muitas agências financiadoras internacionais, sobremaneira as estadunidenses, difundiram a Teoria do Capital Humano, oferecendo programas educacionais para o Terceiro Mundo e, assim, efetuando intervenções no financiamento e na organização escolar de vários países. Todavia, eram programas que beneficiavam mais o país assistente do que os países assistidos, pois significava um meio de expansão de mercados: “se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsas de estudo, promove a ‘evasão de cérebros’ para esses países” (HILSDORF, 2015, p. 124).

Ainda em relação ao direcionamento realizado por esses programas, o contexto da sociedade “assistida” é desconsiderado, há supervalorização das áreas tecnológicas, predominando o treinamento específico sobre a formação geral, em detrimento das humanidades e ciências sociais.

No Brasil, foram realizados 12 acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) entre 1964 e 1968 para uma política educacional pautada na mentalidade empresarial, com controle e repressão com o objetivo de promover o desenvolvimentismo. Esses acordos que foram assinados pelo governo brasileiro com a USAID “demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 33).

“O apoio internacional tinha por objetivo o estabelecimento de diretrizes políticas e técnicas que visavam à adequação do sistema educativo às exigências do capitalismo internacional” (DRABACH, 2013, p. 88). Com traços dos acordos MEC-USAID, foram encaminhadas muitas diretrizes das reformas educacionais de 1968 a 1971, em que a educação ficou isolada do contexto sócio-político, e a sociedade foi despolitizada em nome do tecnicismo e da ênfase no trabalho.

Foi um momento em que os movimentos sociais sofreram extrema repressão, houve restrição do sistema público de ensino enquanto a criação de escolas privadas era incentivada, principalmente de ensino superior, transformando a educação num grande negócio e possibilitando aos donos das escolas privadas a acumulação de capital, já que recebiam verbas públicas, mas que não eram aplicadas no ensino.

No ensino secundário e elementar a reforma de 1971 instituiu as escolas de 1º Grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos

de duração, resultante da reunião dos antigos grupos escolares e ginásios, **e definiu o 2º Grau como curso profissionalizante, para formar técnicos para as indústrias, mas com o objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, de diminuir a pressão por vagas no ensino superior.** (HILSDORF, 2015, p. 126, grifos próprios)

Em termos sociais, no que diz respeito às décadas de 1980 e 1990, infelizmente são consideradas “décadas perdidas”, pois, apesar do movimento desenvolvimentista, não ocorreu melhoria quanto à distribuição de renda para a sociedade brasileira. O Brasil continuou a ver boa parte de sua população viver em condições precárias, além de ter a fome e a desnutrição como causas de morte e demais doenças em muitas regiões brasileiras.

Integração entre formação geral e educação profissional para superar o dualismo: um caminho extinto com a reforma de estado da década de 1990

Nos anos 1980, quando das lutas pela democracia e em defesa da Escola Pública, iniciaram-se debates sobre a ideia de integração entre formação geral e educação profissional como forma de superação do dualismo tanto da educação brasileira quanto da sociedade, mais especificamente no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pautado nos princípios educacionais trazidos pela Constituição de 1988.

Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. (CIAVATTA, 2005, p. 87-88)

A assunção do conceito de politecnia, como prática em busca da superação do dualismo, foi empreendida pelo Ensino Médio Integrado

(EMI) nas então denominadas Escolas Técnicas Federais, cujo êxito em conjugar educação geral e técnica, sem se restringir à tecnicidade dos cursos ofertados, pode ser conferida com o alto nível de aprovação dos egressos do EMI em cursos superiores, fato este que, justamente, foi observado pela ordem neoliberal, que logo impôs reforma com o Decreto no 2.208/1997, resultando na extinção do EMI.

Esse direcionamento foi efetuado após a aprovação de uma nova versão do projeto da LDB, em 1996, a partir de visões antagônicas em disputa. Assim, foi produzido um impasse, já que os dois projetos se mostraram antagônicos: um projeto advindo das lutas em prol da democratização do Brasil, que possibilitaria a continuidade das “conquistas presentes na CF 88 [Constituição Federal de 1988] e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais, que se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o País” (KRAWCZYCK; VIEIRA, 2008, p. 51).

A partir da intervenção do Poder Executivo, promulgou-se, em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém não pautada no projeto de lei que carregava consigo os ideais da Constituição Federal de 1988, mas em uma nova versão que “contava com o **apoio dos organismos internacionais**, de alguns governos estaduais e municipais alinhados com o Executivo e dos **proprietários de grandes escolas privadas**” (KRAWCZYCK; VIEIRA, 2008, p. 47). Um projeto “urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo [FHC³] e à margem de qualquer discussão” (SAVIANI, 2004, p. 196).

Com o mesmo viés impositivo e pouco democrático da aprovação da LDB de 1996, a referida reforma no Ensino Médio, proposta pelo Decreto nº 2.208/1997, buscou o “atendimento estreito ao mercado de trabalho”, observando-se a ausência de um projeto que permitisse “uma trajetória formativa organicamente estruturada” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 149). Portanto, a reforma da Educação pública brasileira se deu por “influência da lógica neoliberal, que norteou também a reforma do Estado” (DRABACH, 2013, p. 113). Por esse caminho, seguiram as políticas sociais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo a política educacional carregada de forte marca da reforma realizada na Administração Pública na década de 1990, o que implicou privatizações

3 Fernando Henrique Cardoso, que foi Presidente do Brasil em dois mandatos de quatro anos, entre 1995 a 2002.

e desregulamentação tanto da Administração Federal quanto da Administração Pública, descentralizando a gestão das políticas sociais e trazendo consequências para a gestão educacional.

“Muitas reformas realizadas no período FHC se deram na contramão dos direitos e garantias conquistadas na Constituição de 1988” (DRABACH, 2013, p. 120, grifos próprios), afinal “todo esse movimento de reforma tanto no aparelho do Estado quanto na educação vinha na contramão do processo de abertura política e construção da democracia, que tinha seu alicerce nos movimentos sociais dos anos 1980” (DRABACH, 2013, p. 130).

Com esses e outros direcionamentos em prejuízo dos direitos sociais idealizados pela Constituição de 1988, é possível perceber “a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos *lobbies* dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade” (PARO, 2007, p. 74). Sob essa perspectiva, como base ideológica desse processo, tem-se o neoliberalismo, “que defende a lógica de mercado e o Estado mínimo em detrimento de um Estado de Bem Estar Social” (DRABACH, 2013, p. 19).

Todo projeto de educação está intrinsecamente relacionado ao modelo de sociedade que se estabelece, sendo assim, a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais sofreram significativas influências do modelo gerencial de gestão com foco no Mercado, modelo esse adotado pela ótica neoliberal.

Ademais, na década de 1990, as orientações advindas das Agências Multilaterais na Educação Profissional brasileira vinham carregadas de influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), pois o pensamento “cepalino” defendia a aproximação entre espaços públicos e privados. Consequentemente, veio o retrocesso, que resgatou a dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, dificultando o acesso da classe trabalhadora aos níveis superiores de ensino por privá-la de uma formação plena de cultura geral aliada ao ensino técnico, conforme explanação de Ferretti (2000).

Somado a isso, economicamente falando e em termos de situação social, os anos 1990 apresentaram um quadro ainda pior do que nos anos 1980, com menos crescimento e mais desemprego, e o controle da inflação foi alcançado gerando crise social bastante grave, a partir das diretrizes impostas com a criação do Ministério da Administração

e Reforma do Estado (MARE) em 1995. Foi um momento no qual as decisões políticas seguiram orientações neoliberais, “sustentadas por uma coalizão de poder de centro-direita, em que muitos dos seus membros são oriundos dos governos militares” (SILVA, 2003, p.75).

“Portanto, a Reforma de 1995 se colocava, antes de tudo, a serviço da ideologia do mercado.” (DRABACH, 2013, p. 62, grifos próprios)

Apesar de o processo de redemocratização ter se iniciado há mais de três décadas e ter criado uma nova Constituição em 05 de outubro de 1988, é como se tivéssemos recém saído dos direcionamentos da ditadura militar no que se refere à educação, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20/12/1996) tramitou longamente no Congresso Nacional e começou a ser executada num período relativamente recente.

No que diz respeito ao debate do Projeto da LDB, desenhou-se o posicionamento dos partidos políticos majoritários, resultando em três blocos que interpretavam de maneira diferente o chamado ensino público, gratuito, democrático e de qualidade, a que a população almejava. Enquanto partidos “conservadores” como PFL (atual DEM), PPR, PTB e PP rechaçavam mudanças e descartavam a importância da valorização dos professores, os partidos considerados “mudancistas” como PSDB, PMDB (atual MDB), PDT e PL queriam imprimir ênfase na parte técnica, ambos conferindo prioridade à iniciativa privada, e o bloco chamado “transformador”, formado por PCdoB, PT, PSB, PPS e PV, defendia a democracia das massas, por meio de um sistema econômico distributivo, sendo a Escola Pública ambiente para conscientização e desenvolvimento das transformações sociais.

Além disso, viria o mais importante: o bloco transformador detinha apenas 9,9% da bancada, mas foi observado que, se chegasse ao poder, defenderia **“o ensino público e gratuito em todos os níveis, aplicando as verbas públicas exclusivamente na educação pública e promovendo a qualidade do ensino no sentido da auto-emancipação dos alunos”** (HILSDORF, 2015, p. 131, grifos próprios).

Com a chegada ao poder de um dos partidos do bloco transformador em 2003, empreendem-se muitos debates em torno de uma trajetória de valorização da Educação Pública. No Brasil, os governos dos anteriormente classificados “conservadores” e “mudancistas” sempre pautaram suas políticas educacionais pelo viés privatista de organismos

internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pois o pensamento neoliberal tem como base a privatização e a recusa ao Estado social, propagando, assim, a concepção do Estado mínimo. Além do quê, historicamente possuem maioria nas bancadas das instâncias legislativas, o que, de fato, permite que exerçam pressão em torno de seus interesses ou dos interesses das organizações a que representam.

Com a permissão de alocação de recursos públicos às instituições privadas por meio de subvenções, doações e cooperação financeira e convênios com instituições públicas, houve descaracterização de conquistas democráticas que inicialmente o projeto do Senador Darcy Ribeiro ensejava, e a LDB, com pontos de base privatizante aprovados, representou “um profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira” (HILSDORF, 2015, p. 131). Assim, o Estado passou a delegar ao setor privado boa parte de suas obrigações, de modo que os interesses mercadológicos tiveram liberdade para definir objetivos, instituições e valores sociais.

Interessante retomar a situação da década de 1990 para refletir o seguinte: num período histórico em que o País não havia sequer conseguido chegar perto de universalizar serviços básicos, o que imperou na sociedade brasileira foram as privatizações, que trouxeram graves consequências sociais, e a dimensão perversa que essa orientação assumiu, no Brasil, foi um afastamento do Estado em relação a duas áreas, principalmente: Saúde e Educação.

No âmbito educacional, os indivíduos que antes podiam cursar o Ensino Técnico Integrado (que deixou de ser ofertado com a Reforma de Estado da década de 1990) foram “privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral” (FRIGOTTO et al., 2005, p. 34).

Nem bem se estruturou a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” por trazer denso teor de caráter social, tão logo a década de 1990 apresentou modificações na correlação de forças sociais, culminando na adoção de um projeto neoliberal de Estado. Tem-se, portanto, a intensificação dos direcionamentos neoliberais nos governos FHC, bloqueando o desenvolvimento dos preceitos da Constituição de 1988, sobretudo no que tange à educação como direito de cidadania

plena com exercício crítico e alcance de emancipação social, ideais tão caros aos movimentos democráticos.

Enquanto a LDB, em seu artigo 40, apontava que a Educação Profissional precisava ser desenvolvida em conjunto com o ensino regular, característica do EMI, o artigo 5o do Decreto no 2.208/1997 afirmava que a Educação Profissional de nível técnico teria organização própria e independente do Ensino Médio, retrocedendo ao que já estava estabelecido e desconectando a formação científica da formação técnica e tecnológica, ou seja, contrariando o discurso das diretrizes curriculares aprovadas pelo próprio governo em questão. A educação deixa de ser vista como política social, “desencadeando um processo de reforma que teve em sua base a influência de agências internacionais, cujas políticas traziam em seu bojo um novo discurso, distinto daquele que emergiu nos anos 1980” (DRABACH, 2013, p. 96).

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento de instituições de formação profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politécnica. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 41)

Ainda conforme Frigotto e outros (2005, p. 38), diferentemente da proposta ensejada pela LDB de 1980, a política de educação profissional do governo FHC circundou “projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional”, justamente por seguir orientações do Mercado e de organismos internacionais de controle, cuja ótica sempre esteve não em benefício das pessoas, mas sim do capital, especialmente o estrangeiro.

“Os centros hegemônicos do capital impõem os seus interesses às demais nações, penetrando em seus mercados e restringindo que estas possam fazer o mesmo” (FRIGOTTO, 2005, p. 69). Para se ter ideia da forte influência de organismos internacionais nas reformas empreendidas pelo governo FHC, e que, atualmente, dada a ruptura democrática ocorrida em 2016, volta a se intensificar e a assombrar o País, tem-se a explicação de Frigotto (2005) sobre o *modus operandi* daqueles que ditam as regras no mundo.

As políticas da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD) visam preservar estes interesses [dos centros hegemônicos do capital]. Um exemplo desta relação se explicita nos termos que buscam impor o tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA). Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivos ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina de *crise estrutural do emprego* ou *crise do trabalho assalariado*. (FRIGOTTO, 2005, p. 71, grifos originais)

No que tange à crise estrutural do emprego, Frigotto (2005) menciona a análise de Robert Castel, sendo os cenários complexos, de difícil superação.

O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado autorregulado. Neste cenário o número de trabalhadores *sobrantes* se amplia e sua sobrevivência se tornará cada vez mais precária e na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e de caridade social.

O segundo cenário, que não elide o primeiro, adotado pela maioria dos países, é de atacar pelos efeitos. Instauram-se políticas focalizadas de **inserção social precária**. Estas têm sido as políticas mais comuns dos **países periféricos** apoiadas pelos organismos que são os guardiões dos grupos econômicos dos países centrais. As **políticas de formação profissional**

que vêm se assumindo no **Brasil desde a década de 1990** enquadram-se como parte deste segundo cenário. (FRIGOTTO, 2005, p. 71, grifos próprios)

Com o intuito de combater o cenário estabelecido socialmente pela Reforma de Estado da década de 1990, e sob a perspectiva de política pública e de desenvolvimento com caráter de democratização e busca por justiça social na área da Educação, foram criados os Institutos Federais (IF's) em 2008. E foi durante a Gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que a oferta do Ensino Médio Integrado foi restabelecida como forma de amenizar o dualismo no ensino direcionado aos filhos da classe trabalhadora, sendo os IF's responsáveis não somente por privilegiar o acesso, mas também e, principalmente, apresentando ações para promoção da permanência e do êxito com políticas específicas de inserção social de camadas da população antes negligenciadas pelo poder público.

Embora a conquista da escola unitária em pleno sentido seja vislumbrada como perspectiva de futuro, considerando que o capitalismo e as relações burguesas permanecem hegemônicas, Moura e outros (2015, p. 1066) afirmam que “o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação”, pois o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo uma base unitária de formação geral, “é condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43).

Ademais “há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” (MOURA *et al.*, 2015, p.1065). No entanto, o ensino público brasileiro vinha de uma trajetória segregacionista quanto ao acesso à formação humana integral para os filhos da classe trabalhadora, posto que às classes socialmente desfavorecidas eram reservadas apenas as escolas elementares, preparando para o trabalho simples; e aos filhos das camadas dirigentes era permitido e incentivado o ingresso em escolas secundárias e superiores para a formação das mentes científicas, como bem explicitou Hilsdorf (2015).

Quando, na década de 1940, como forma de efetivação da modernidade, instituiu-se o ensino técnico para atender às áreas da agricultura, da indústria e dos serviços, a possibilidade de ir além, alcançando o ensino superior, foi tolhida, já que o ensino técnico não era visto como

equivalente ao ensino médio, que se constitui como etapa antecessora ao nível superior. Conforme já exposto, a equivalência entre os ensinos secundário e técnico foi estabelecida somente em 1961, permitindo, então, aos concluintes do ensino médio técnico se candidatarem a cursos de nível superior.

O Ensino Médio Integrado, por sua vez, trazendo em seu cerne a conjugação entre formação geral e ensino técnico, desde as antigas Escolas Técnicas Federais, não apenas permitia que o egresso se candidatasse a qualquer curso de nível superior como aprovava em larga escala, fazendo um contingente maior de filhos da classe trabalhadora chegarem a um nível de ensino que antes apresentava muitas barreiras, inclusive legislação de caráter restritivo desse percurso como foi desde a Reforma Capanema.

A configuração do EMI já estava contida nas Escolas Técnicas Federais e foi extinta com a Reforma da década de 1990, com a seguinte argumentação dos técnicos do governo FHC, descrita por Ferretti (2000):

a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo “desvio de função”: seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria “natural”, teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número). Como se pode notar, o Banco Mundial, diretamente ou por interpostos consultores, desempenhou, sim, papel importante na definição dos rumos da reforma. (FERRETTI, 2000, p.94)

Ou seja: os egressos do EMI estavam em pé de igualdade com alunos oriundos do ensino propedêutico, em especial os advindos de escolas privadas, e ingressavam em grande número em cursos superiores, exatamente pelo fato de o ensino técnico integrado ao ensino médio ofertado pelas Escolas Técnicas Federais buscarem a formação humana integral, não limitando-se à tecnicidade de suas áreas específicas.

Esse aspecto foi rechaçado pela ordem neoliberal que via cada vez mais egressos do EMI ingressarem ao nível superior de ensino. Do ponto de vista educacional e socialmente falando, o EMI nas antigas Escolas Técnicas já atuava como mola propulsora para amenização do dualismo no ensino, superando a divisão antes estabelecida entre formação geral e ensino técnico. O que se percebeu com a Reforma da década de 1990, que extinguiu a possibilidade de oferta dos EMI's nos então

chamados Centros Federais de Educação Tecnológica, foi a restrição do ensino aos conteúdos das áreas técnicas e a diminuição das chances dos egressos em estar páreo a páreo em relação aos demais candidatos ao ensino superior.

No intuito de não mais “separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000, p. 53), retoma-se o EMI pelos agora denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s), recuperando-se a possibilidade de conjugar formação geral e ensino técnico e tecnológico, mas não apenas isso: as políticas de inclusão, permanência e êxito dos IF’s e o implementado conceito de verticalização do ensino trazem a oportunidade de o egresso do EMI adentrar ao nível superior de ensino dentro do próprio Instituto Federal, isto é, há incentivo à chegada dos filhos da classe trabalhadora tanto em cursos superiores quanto de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Ainda nas palavras de Moura e outros (2015, p. 1057), “em que pesem as dificuldades e os embates que marcam a trajetória educacional brasileira, cumpre reiterar a defesa de processos formativos emancipatórios, entre os quais se destaca a formação integral e integrada”.

Considerações Finais

Enquanto, no Brasil, durante muito tempo vigorou acentuadamente o dualismo no ensino, separando a escola para as elites da escola para a classe operária, em que havia uma grande barreira antidemocrática que limitava o acesso ao ensino médio e mais ainda ao ensino superior, restando às camadas desfavorecidas, no máximo, uma formação profissionalizante, os Institutos Federais vêm propor um novo horizonte: ampla formação e desenvolvimento intelectual. A começar pela retomada do EMI, é importante lembrar que, durante a última década [leia-se: gestões do PT no Governo Federal – 2003 até 2016 quando da ruptura democrática, que culminou no afastamento da Presidente Dilma Rousseff - PT], “as condições objetivas de trabalho e de financiamento, para o Ensino Médio Integrado da Rede Federal funcionar, foram oferecidas. Isso permitiu transformá-lo em uma referência de educação de qualidade” (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 13).

Apesar dos aspectos relativos à implementação das políticas públicas, que podem apresentar distorções entre o idealizado e a práxis, o surgimento dos IF’s, diferentemente dos ditames da Reforma da

década de 1990, propõe o resgate do homem integral para tornar os processos educacionais “ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais” (CIAVATTA, 2005, p. 89).

“É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.” (CIAVATTA, 2005, p. 92)

“Por su parte, la enseñanza se concibe como una actividad crítica, una práctica social plena de opciones éticas; una propuesta de justicia, igualdad y emancipación social!” (PÉREZ GOMES, 1995 *apud* OLIVA, 2010, p. 321)

Nesse sentido, com a verticalização do ensino, garantindo margem de vagas por critérios socioeconômicos e raciais, bem como buscando permitir a construção de um itinerário formativo que ultrapasse o nível médio e atinja o nível superior, incluindo oportunidades tanto em cursos de graduação quando de pós-graduação, os Institutos Federais lançam uma nova perspectiva: o que está colocado para os IF's é a formação de cidadãos que possam atuar como agentes políticos e sejam capazes de ultrapassar obstáculos, pensando e agindo em favor de transformações políticas, econômicas e sociais indispensáveis para a construção de “outro mundo possível” (PACHECO, 2011).

Dessa forma, os IF's priorizam o ensino voltado ao desenvolvimento da cidadania para contemplar projetos de vida mais abrangentes à classe trabalhadora, que antes ficava limitada à formação média e também restrita para o direcionamento ao Mercado, sem o exercício do pensamento crítico acerca de sua própria realidade social e dos caminhos para emancipação ao longo da produção da existência por parte de cada indivíduo.

Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. **Ensino Médio Integrado**: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

FABRIS, E. T. H; SILVA, R. R. D. da. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

FERREIRA, E. B. ; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a06v2170.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Artenova, 1977.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. *In*:

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KRAWCZYCK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A Reforma Educacional na América Latina no Anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.20, n.63, out./dez., 2015.

OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73-81.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018

Na cozinha da pesquisa qualitativa: método em investigações sobre ensino e aprendizagem

Bruno Nunes Batista¹

RESUMO

Pretendemos discutir algumas posturas básicas da Pesquisa Qualitativa quando a utilizamos em investigações referentes ao ensino e à aprendizagem. Em primeiro lugar, contrastamos educação à Pedagogia, esclarecendo que aquela se refere ao conjunto de cosmovisões passadas de uma geração à outra, enquanto essa se aproxima mais de uma arte que visa transformar em ato uma transposição do conhecimento, posteriormente desdobrando-se naqueles saberes sobre ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, assinalamos que, por ser tratarem de arte, quando o ensino e a aprendizagem se tornam objeto de estudo, suas realidades são limitadas e particulares, impedindo qualquer universalização de método e metodologia. Daí se percebe a importância que a Pesquisa Qualitativa adquire quando efetuada. No entanto, sua escolha envolve um princípio e algumas posturas do pesquisador, a fim de fazer valer as características que a Pesquisa Qualitativa possui de melhor.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Educação. Ensino. Aprendizagem.

In the kitchen of qualitative research: method in teaching and learning research

ABSTRACT

We wish to discuss some basic postures in Qualitative Research when we use it in research related to teaching and learning. For this, in the first place we contrast education with Pedagogy, clarifying that education refers to the set of worldviews passed from one generation to the other, as Pedagogy approaches more of an art that aims at transforming in act a transposition of knowledge that unfolds in those knowledge about

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF-Catarinense). E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

teaching and learning. Second, we point out that, because they are art, when teaching and learning become objects of study, their realities are limited and particular, preventing any universalization of method and methodology. From this we can see the importance that Qualitative Research acquires when we operate it. However, its choice involves a principle and some postures of the researcher, in order to assert the characteristics that Qualitative Research has the best.

Keywords: Qualitative research. Education. Teaching. Learning.

En la cocina de la investigación cualitativa: método en investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje

RESUMEN

Pretendemos discutir algunas posturas básicas de la Investigación Cualitativa cuando la utilizamos en investigaciones referentes a la enseñanza y al aprendizaje. En primer lugar, contrastamos educación y pedagogía, aclarando que la primera se refiere al conjunto de cosmovisiones pasadas de una generación a otra, mientras la segunda se aproxima más a un arte que pretende transformar en acto una transposición del conocimiento que se desdobra en aquellos saberes sobre enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, señalamos que, por tratarse de arte, cuando la enseñanza y el aprendizaje se convierten en objeto de estudio, sus realidades son limitadas y particulares, impidiendo cualquier universalización de método y metodología. De ahí se percibe la importancia que la Investigación Cualitativa adquiere cuando la operacionalizamos. Sin embargo, su elección implica un principio y algunas posturas del investigador, a fin de hacer valer las características que la Investigación Cualitativa posee de mejor.

Palabras clave: Investigación cualitativa. Educación. Enseñanza. Aprendizaje.

Primeiras palavras

Os limites que encontramos, as forças negativas e positivas com as quais nos deparamos, o valor das nossas descobertas e a amplitude que elas poderiam alcançar: tudo isso vem a ser potencializado, em menor ou maior escala, para o bem ou para o mal, conforme os ócu-

los analíticos que estamos utilizando enquanto pesquisadores. Se esse pressuposto estiver vago, o que pode ser universal fica reduzido à particularidade, o diferente se banaliza e, assim, perdemos a chance de marcar terreno e fazer das nossas pesquisas obras singulares.

Neste texto, vamos discutir sobre a Pesquisa Qualitativa, a fim de construirmos precauções justamente para nos vacinarmos de alguns dos males que o investigador enfrenta na sua atividade enquanto questionador da realidade. Por outro lado, ao reduzirmos o escopo a um determinado recorte, focamos a luz perante uma temática tão importante quanto escorregadia: a pesquisa educacional. Pensamos haver nessa seara de análise uma série de princípios básicos que – ao menos enquanto assumirmos a Pesquisa Qualitativa como fundamento – não poderiam ser deixados de lado. Para tanto, é preciso tê-los claros. Centralizando-se naqueles fundamentos que mais nos parecem caros e pelos quais mais somos cobrados no que se refere aos critérios da qualidade investigativa, faremos uma espécie de voo alto pelas questões sobre objetividade, neutralidade, generalidade e metodologia, defendendo que, em outra perspectiva, a Pesquisa Qualitativa coloca de cabeça para baixo todos eles e, ainda assim, é um instrumento de trabalho de imensurável valia.

O roteiro do nosso artigo se movimenta, por fim, sob uma vigamestra: o método. Teremos a companhia de autores como Feyerabend e Veiga-Neto para pensar um método muito menos enquanto um percurso garantido e muito mais como uma postura de atividade perante o mundo, isto é, um trabalho biográfico empreendido pelo próprio pesquisador em meio a tempos e espaços específicos. Já no que se refere ao método posto em ação, nosso questionamento vai mais à “cozinha” da Pesquisa Qualitativa, detalhando suas características primeiras a partir das ideias de Demo, Triviños, Flick, Bauer, Gaskell e Morin.

Antes disso tudo, no entanto, cabe fazer um pequeno alerta na seção seguinte.

Educação X Pedagogia: demarcando as fronteiras

Consideradas muitas vezes como sinônimos que tendem a se complementar, as concepções das palavras Educação e Pedagogia guardam significados que, por vezes, são francamente opostos. É verdade que é possível entender a Pedagogia como uma parte da totalidade reconhecida como Educação, assim como também conseguiríamos defen-

der o pressuposto segundo o qual sem o conhecimento pedagógico o desejo educacional ficaria prejudicado.

Para o nosso objetivo, mais vale fugir dessas discussões e nos centrarmos num outro enfoque: diferenciá-las. Não porque neguemos sua conversa, tampouco devido a uma suposta fraqueza que a Pesquisa Qualitativa encontraria em uma e driblaria na outra. Na verdade, na distinção entre Educação e Pedagogia, conduziremos nossas ideias mais em direção à segunda, com o intuito de ilustrar com um teor maior de detalhes as principais bases e fundamentos da Pesquisa Qualitativa, quando aplicadas a investigações sobre ensino e aprendizagem.

Ao levantarmos o que se entende em linhas gerais por Educação, não teríamos dificuldade de colhermos algumas noções basilares cujos contrastes, aparentes em teorias, confluem-se na prática, caso de autores como Durkheim, Tardif e Arendt: para eles a Educação tratar-se-ia de um veículo existente em qualquer sociedade desde as mais tenras idades que transporta de uma geração à outra um legado de saberes, concepções, culturas e costumes a fim de manter certas tradições e cosmovisões. Nas palavras de Durkheim (2010, p. 49), a Educação tem por objeto “[...] suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”. Para o célebre sociólogo, os mais velhos estão sempre no papel de educadores dos mais jovens, não só para imprimir-lhes uma marca cultural, mas principal para dotá-los das condições primordiais da existência em sociedade, algo que não se dá de maneira inata, e sim por meio de uma introdução paulatina. Pode-se dizer, portanto, que o ato educativo é tão antigo quanto a própria experiência humana; aliás, é instrumento fundamental para sua manutenção.

Por outro lado, a Educação também não deixa ser uma responsabilidade. Segundo Arendt (2011), não apenas os descendentes como também as mais variadas instituições carregam a incumbência de demonstrar às crianças como o mundo foi e é, no sentido de proteger um patrimônio cultural construído pela humanidade à custa de muitas lutas; tradição que deve ser transmitida como um fogo sagrado, trata-se de uma miríade de conhecimentos a partir dos quais a História pode ser conservada e o futuro, quem sabe, transformado. É daí que os novos são integrados ao meio social para formá-los culturalmente; é daí que, na sequência, desenvolverão um conhecimento técnico, oriundo

dos seus antepassados; finalmente, no âmbito das famílias, dos amigos e das instituições, terão à sua disposição um saber cotidiano que irá impor-lhes hábitos e condutas propícias à vivência coletiva. Em resumo, “Como crianças, devemos nos integrar a uma comunidade que existe há muito tempo; é por isso que devemos aprender e adotar os modelos de vida das pessoas que nos cercam” (TARDIF, 2010, p. 46).

Se a Educação é um fenômeno social sem data de fundação e que acontece a todo momento, já não podemos dizer a mesma coisa da Pedagogia. Corolário dos tensos eventos que começaram a acontecer no final da Idade Média, como a explosão demográfica, o desenvolvimento urbano, a imigração rural e a intensificação do capitalismo, ela emerge como um conjunto de regulamentações a fim de dar conta de um público heterogêneo que começava a chegar às embrionárias escolas, sendo tal grupo altamente desmotivado e promovedor de generalizada indisciplina. Eis que o professor, antes alheio a qualquer responsabilidade que ultrapassasse o domínio do conteúdo seletivo que lecionava, depa-rou-se com um novo sistema em que a classe, para agir como tal, deveria ser imbuída de regras e procedimentos. Os mestres-escolas vão atrás de soluções e essas passaram a ser conhecidas no seu conjunto como Pedagogia, “[...] um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe” (GAUTHIER, 2010, p. 133). Assim, a preocupação primordial sob a qual foi sendo empreendida a Pedagogia residia em pensar em maneiras por meio das quais o maior número possível de alunos pudesse aprender eficazmente e rapidamente. Conforme Saviani (2013), é devido a tal organização histórica que o ato pedagógico é imbuído de uma ressonância sempre metodológica, com o objetivo de operar adequadamente o ato educativo. Em outras palavras, ele se justifica e se desenvolve em meio a exigências práticas, “[...] interessada na execução da ação e nos seus resultados” (SAVIANI, 2013, p. 7).

Desenvolvemos essa demarcação de fronteiras com o intuito de colocar que, dependendo da ênfase que damos sobre um objeto de estudo que se desenrole mais em torno da Educação ou mais em torno da Pedagogia, os instrumentos disponibilizados pela Pesquisa Qualitativa mudam de feição e transformam-se na prática. É por isso que, nesse artigo, construiremos nossa análise a partir do que se entende por Pedagogia e, por conseguinte, apresentando algumas maneiras e procedimentos da Pesquisa Qualitativa imediatamente transponíveis às investigações sobre ensino e aprendizagem.

De outro ponto de vista, também é necessário pôr em relevo que se entendemos Pedagogia como um ato operacional, esse se desenvolve em tempos e espaços contingentes e particulares, de forma que o raio das suas ações perde em eficácia exatamente no momento em que sai da sua origem. Sob a luz do que dizia Durkheim (2010), preferimos assim pensar a Pedagogia bem menos em parâmetros científicos e bem mais como uma *arte*, que se exerce sob a singularidade de cada professor (ensino) e de cada aluno (aprendizagem). Por essa ótica é que, como veremos, a Pesquisa Qualitativa tanto nos interessa, afinal ela não promete soluções certas ou grandes tratados sobre como ensinar perfeitamente e infalivelmente tudo a todos, mas sim uma oportunidade de perceber os sutis contornos e a riqueza única presentes em cada sala de aula. Oferece, por fim, um outro ângulo de análise sobre um tema problemático: o método.

Método: postura no mundo

Temos em mente que mais do que propriamente pensar a Pesquisa Qualitativa em termos metodológicos, é de importância capital colocarmos para discussão o que entendemos como método nas pesquisas escolares; pode ser por uma questão pessoal, mas também porque não vemos como poderia o pesquisador, sem a compreensão do que esse termo significa, seguir em frente adequadamente e realizar uma investigação dentro dos parâmetros que consideramos fundamentais na Pesquisa Qualitativa.

A palavra “método” foi construída etimologicamente a partir da junção de duas palavras gregas, *meta* e *odos*: a primeira pode ser reconhecida como “para além” e a segunda como “caminho”. Trata-se, costumeiramente, da definição pela qual o pesquisador empreende uma maneira de compreender sua investigação em termos filosóficos, epistemológicos, etc.; age como lanterna de uma busca de certa verdade, através de pontos de partida, percursos e locais de chegada. O método entrelaça, subjetivamente, os objetivos de uma pesquisa questionando o que ela é, qual é o seu alcance, o porquê da sua existência e como pode ela ser instrumentalizada. Sobretudo, o método pode ser sintetizado como um caminho pelo qual aprendemos como falar de um determinado objetivo.

Um engano não raramente cometido, no entanto, é que ao definirmos um método nas nossas pesquisas pedagógicas incorremos nas

grandes narrativas da ciência positivista/cartesiana/moderna. Sabe-se plenamente dos incontáveis benefícios e contribuições emanadas de tais abordagens e que, em vários campos do conhecimento, permanecem operacionais. Porém, no que tange ao ensino e aprendizagem, tidos aqui como *arte*, é preciso ter cuidado. Esses axiomas orbitam em torno de critérios como unidade metodológica, paradigma sistêmico, busca de consenso, generalização e geração de leis; em contrapartida, trabalham sob a égide da dualidade entre teoria e prática, ora dando supremacia à primeira – o *cogito* cartesiano é o melhor exemplo... –, ora validando a pesquisa pela sua aproximação com a realidade prática, sensível e cotidiana (o empirismo encontrado, por exemplo, em Locke e Hume). Na perspectiva da Pesquisa Qualitativa, adotar esses mecanismos analíticos já seria um equívoco; no que concerne aos processos pedagógicos, um escândalo: uma leitura da História da Educação e das suas ideias pedagógicas nos demonstra, com fartos exemplos, que todas as vezes em que se foi tentado introduzir na Pedagogia técnicas para que professores e alunos ensinassem e aprendessem da mesma forma, os resultados foram desastrosos (SAVIANI, 2013). Ou alguém esqueceu das “máquinas de ensinar” e dos instrumentos behavioristas na década de 1970 no Brasil, reformas cujos gastos foram enormes e os resultados pífios?

Do lugar em que nos encontramos para pensar o Pesquisa Qualitativa na escola, o método se torna tanto mais plástico quanto intencional, reduzido à contingência geográfica e operado conforme a biografia tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos no dado estudo. Por isso, abdica da função utilitarista de querer prever hermeticamente o andamento de uma investigação e o futuro a ser posteriormente concretizado, isto é, a “[...] posição a partir da qual se chegue às últimas verdades ou se chegue cada vez mais perto das verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). No ensino e na aprendizagem, ao contrário da concepção segundo a qual exista uma realidade única e tangível a ser modelada e generalizada, o que encontramos são restrições e limites impostos pelo tempo e pelo espaço, obstáculos esses que não são simultâneos, mas válidos apenas em contextos determinados.

Se a metáfora que indica um método como o caminho, a orientação, o percurso e os meios para solucionar um problema, então provavelmente a Pesquisa Qualitativa não é detentora de um método, pelo menos no sentido estrito/*hard* que Veiga-Neto (2009, p. 87) descreve. Todavia, se um método na Pesquisa Qualitativa pode ser entendido como

condutor de um conjunto inacabado de práticas sociais, então toda investigação possui, sim, seu próprio método. Contudo, em oposição à prerrogativa para a qual ele seria uma teoria-padrão detentora de um modelo geral, aqui ele passa a ser tratado como “[...] o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real” (PAVIANI, 2009, p. 99).

Essa postura notadamente mais flexível que a Pesquisa Qualitativa nos oferece em termos de método não nos autoriza, no entanto, que as ações da pesquisa não devam ser delimitadas: é uma falsa ideia pensar que um método amplo/*soft* (VEIGA-NETO, 2009, p. 87) autoriza um vale-tudo investigativo cuja sistematização do conhecimento é dispensável. Há uma acentuada diferença entre um método que seja rigoroso e um método que possua rigidez: inserido que está o pesquisador em uma matriz cultural/histórica/simbólica, suas observações devem continuar subordinadas à série de preceitos que mobilizam concretamente qualquer projeto investigativo. Porém, um método na Pesquisa Qualitativa furta-se de algumas atitudes altamente escorregadias.

Primeiro, porque ele tenta o máximo que pode romper com seqüências rígidas de fechadas conclusões planejadas a priori. Essas asserções objetivam o contato com a realidade da maneira direta, por meio de técnicas instrumentais que poderiam espelhá-la fielmente tal como ela seria por meio de um rigor lógico universal. É mera pretensão acharmos que podemos, de fato, traçar o perfil de uma turma ou a personalidade docente de um professor; é ingenuidade almejarmos soluções universais para problemas particulares.

Segundo, porque ele nega as grandes dicotomias entre sujeito/objetivo, razão/emoção, cultura/natureza, qualidade/quantidade e alma/corpo, reconhecidas essas na sua totalidade por Morin (2014) como o “grande paradigma do Ocidente”. Nessa redução, aparecem em posições opostas os objetos submetidos a observações e manipulações e, em outro ponto, os sujeitos existenciais, sensitivos e conscientes.

Terceiro, porque o método capitaneado pela Pesquisa Qualitativa nos permite anarquizar, ou seja, negar a ideologia-padrão científica e abrir espaço à liberdade investigativa. Para Feyerabend (1977, p. 30), deve-se rejeitar qualquer padronização investigativa universal: “[...] por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a ciência, a rigor, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”. Como escreve esse autor, um método

pluralista permite a introdução de concepções novas durante a investigação, posto que nenhuma teoria isolada conseguiria se harmonizar adequadamente com todos os fatos inclusos em seu domínio.

Quarto, porque ele é tecido por *trilhas de fuga*. Conforme a proposta de Feyerabend (1977), as trilhas de fuga se configuram como uma constelação conceitual que abarca tanto os resultados da mais criteriosa observação/descrição quanto o relativismo das convicções teóricas, flexibilizando assim a incorporação de concepções externas. Ao invés de projetar vários estratos históricos em um mesmo plano científico – o que evocaria a emissão de juízos comparativos –, admite-se que um conhecimento desordenado é detentor da potencialidade de efervescer a construção de um problema de pesquisa, posto que as novidades são “[...] descobertas graças a contraste e não graças à análise” (FEYERABEND, 1977, p. 42). Dessa forma, o empreendimento científico é palco de batalhas argumentativas, na qual uma das partes é temporariamente derrotada devido às armas epistemológicas naquelas circunstâncias; nesse confronto, todavia, “[...] as armas mudam constantemente” (FEYERABEND, 2008, p. 43).

Quinto, e finalmente, porque a concepção desse tipo de método tal como foi pensada não aspira à criação de doutrinas pedagógicas; não fecha com uma lei investigativa geral; concebe os trabalhos escolares enquanto entidades dinâmicas, em constante processo de transformação; pensa a escola como palco de narrativas dissonantes que negam a chance de poder prever as ações de ensino e aprendizagem, que podem vir ou não a acontecer.

Com esses preceitos postos à mesa, podemos ir à nossa próxima e última etapa: descrever algumas atitudes medulares da Pesquisa Qualitativa. Reverberadas por um transparente e bem arquitetado método, podem tornar-se uma caixa de ressonância para uma pesquisa interessante, realizável e, se possível, inédita.

Guia básico de ações

Conforme a linha de raciocínio que estamos seguindo, não partimos da prerrogativa segundo a qual seria possível isolar um objeto de estudo do seu entorno para, então, analisá-lo friamente segundo as melhores regras das normativas científicas. Mais do que meros receptáculos sociais, tratam-se eles de resultados históricos e geográficos que não

foram sendo construídos por mero idealismo, mas através de decisões práticas no cotidiano a partir de um certo modo de pensar e de agir.

No que toca os processos de ensino e aprendizagem, essa conjectura é de extrema complexidade, visto que eles não possuem as condições para se estabelecerem como válidos universalmente; ao contrário, eles engendram para também serem engendrados pelos sujeitos escolares em circunstâncias determinadas. Não só a existência de uma pedra angular que doutrine o trabalho pedagógico e a pesquisa educacional parece ser impossível, como também certas intervenções, experiências bem-sucedidas e soluções para as instituições escolares só parecem poder eclodir efetivamente em contextos e perspectivas singulares. É essa indefinição que paira sobre as teorias e práticas pedagógicas que autoriza a pluralidade tanto didática quanto teórica e metodológica, seja ela nas pesquisas, seja elas nas pedagogias de cada professor. É por isso que, nesse enquadramento, todo método é simultaneamente um exercício de maestria, “[...] posse de um estoque ou de um código múltiplo, heteróclito; a capacidade de introduzir os fragmentos em fragmentações sempre novas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

O pesquisador sobre assuntos pedagógicos que adota a Pesquisa Qualitativa como farol tanto epistêmico quanto metodológico se encontra, pois então, numa encruzilhada de sucessivas decisões que apontam para resultados, não raramente, contraditórios. Não lhe foi disponibilizado nenhuma Bíblia de Educação Científica; os manuais que encontra não oferecem soluções concretas para os problemas tensos com os quais se depara; ele não tem sequer a expectativa de levar esses obstáculos a um laboratório, em que poderá modelá-los à semelhança de um *avatar* perfeitamente original. À primeira vista, ele parece estar na pior das situações.

Porém, não obstante a Pesquisa Qualitativa não lhe ofereça um treinamento prévio; não obstante não lhe forneça as regras do jogo; não obstante não lhe dê as peças adequadas e infalíveis para atingir um objetivo final; não obstante tudo isso, ele parece estar na melhor das situações, pois não lhe foi vendida nenhuma ilusão rumo à Terra Prometida da Ciência, bastando-lhe para tal apenas seguir militarmente os supostamente melhores critérios capitaneados pela Razão. Ao não ceder a imparidade do seu objeto de estudo ao monopólio de uma base científica unilateral, recebeu em troca a humildade das pequenas contribuições. Perdeu em certeza, mas ganhou em autoria. Tem a oportunidade de

realizar uma pesquisa bela e desinteressada. Não lhes foi imposto um conjunto de leis; no máximo, foram-lhes sugeridas algumas atitudes de cautela.

Daí o objetivo das próximas seções secundárias: fazer um convite para aqueles que estão caminhando por esses trilhos a uma espécie de guia que viemos utilizando nas nossas investigações pedagógicas a partir da Pesquisa Qualitativa. Trata-se de uma pequena bússola que não foi pensada como uma diretriz geral, mas enquanto um conjunto de cinco prudências que, para nós, continuam sendo de considerável valia. Além de complementarem, em ato, a reflexão sobre método que fizemos anteriormente.

Prudência 1: Discutir

Uma herança nos foi deixada pelo método cartesiano e pelo pensamento positivista: a vontade de objetividade que o pesquisador deveria colocar em ação, mediante sua separação ferrenha do objeto de estudo, a fim de isolá-lo sem os caracteres prejudiciais da subjetividade humana. Obviamente, na grade de inteligibilidade em que estamos nos movimentando não se trata disso. Para a Pesquisa Qualitativa não existe nenhum dado evidente que consiga ensejar uma teoria final sobre determinada realidade. A sociedade não é inexorável, mas sim um produto histórico definido pela junção entre as condições objetivas e as condições subjetivas presentes em um processo social: o sujeito, em contato com o espaço geográfico, encontra estruturas que lhe foram dadas previamente, e cujas concretudes condicionam suas ações; no entanto, tem capacidade de encontrar politicamente um lugar através do qual sua singularidade seja exercida (DEMO, 1989).

Nessa perspectiva, trata-se a objetividade de mera quimera, pois a realidade social é concebida como uma unidade de opostos, ou seja, produto “[...] da convivência de forças contrárias, que, ao mesmo tempo, se repelem e se necessitam” (DEMO, 1989, p. 17). Assim, mais vale para a Pesquisa Qualitativa deixar para trás a objetividade e substituí-la pela *discutibilidade*; ora, os conceitos não estão em algum lugar exterior: fomos nós que o fizemos; a realidade não está separada: ela nos constrói ao mesmo tempo em que a construímos. De modo que só existiria uma realidade única, passível de ser apreendida objetivamente, se nela não existissem sujeitos. Como Morin (1986) escreve, existe uma recursivida-

de entre a sociedade e os seus indivíduos, de modo que ela age sobre eles e eles sobre ela.

É por isso que a discussão ganha em ênfase e se torna ponta de lança nas pesquisas sociais. A pretensão à objetividade, com efeito, tem como obstáculo a própria posição do pesquisador numa comunidade científica, que o define ao impor regras e sanções. Ele, por sua vez, não “nasceu ontem”, afinal é detentor de uma biografia que também o levou a, por exemplo, definir seu objeto de estudo por meio das inquietações que lhe foram impostas pela vida. Ele só poderia verter um método qualitativo usado por outra pessoa à sua análise sobre ensino e aprendizagem “[...] se o mundo fosse igual em toda parte e não mudasse ao sabor da corrente conforme muda o comportamento das pessoas” (FEYERABEND, 2008, p. 59). É daí que, ao contrário do princípio de objetivação, o que lhe cabe será empreender um esforço para compreender como seu objeto de estudo chegou a ser o que é, mediante uma provisória aproximação que dá vozes a pontos de vista diferentes dos seus. Inclusive ele até pode, a partir disso, sinalizar algumas contribuições, não com o intuito de produzir a Melhor Escola e o Melhor Ensino, mas escolas e ensinos melhores. Até porque não estamos lhe exigindo a neutralidade, o que nos conduz à próxima prudência.

Prudência 2: Assumir

Quando questionamos um objeto e formulamos um problema, não o fazemos sozinho nem num estalo cognitivo que se deu uma hora para a outra. Esse processo advém de um emaranhado de motivos, razões e aflições que nos levaram a questionar aqueles cenários e situações: é assim que a subjetividade se torna parte do processo de pesquisa, porque olhamos uma situação através do que nos incomoda, já condicionando daí para frente nossas atitudes futuras. O objeto cognoscível é formulado por meio das “[...] diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significados os objetos, os eventos, as experiências, etc., e formam o ponto de partida central para a pesquisa nessa abordagem” (FLICK, 2009, p. 69); por conseguinte, os atores envolvidos em uma investigação desenvolvem singularmente suas atividades por meio de experiências e significados que alimentam, ambigualmente, cada traçado teórico.

Em questões de pesquisa relacionadas à esfera das ideias pedagógicas, os problemas não surgem aprioristicamente, mas através do percurso biográfico de cada pesquisador, integrante de um contexto social e histórico que o pressiona a realizar interrogações estreitamente ligadas aos seus interesses práticos, sejam eles profissionais, afetivos, etc. Envolvemo-nos no mundo pelas lentes lógicas de uma subcultura, que manufatura nossa historicidade. Acessamos a realidade através da perspectiva sobre um determinado fenômeno cuja escolha que fazemos já o modifica. Nesse panorama, a vontade de proximidade neutra com o objeto é solapada, não apenas porque é impossível concebê-lo de maneira desencaixada das suas raízes históricas, como, de forma semelhante, ele é vinculado a matrizes culturais significadas por uma realidade de maior amplitude. É preciso admitir que “A neutralidade é intrinsecamente impraticável, porque é um valor. O sujeito faz parte do contexto do objeto pesquisado” (DEMO, 1989, p. 158).

Posto isto, é preciso aceitar que nós, professores-pesquisadores, somos os responsáveis pela condução de estudos que hibridizam o respeito a um ato formal científico com um comprometimento, sempre, político. Por um lado, devemos agir com seriedade e respeito perante o estudo; mas, por outro, não é desejável que negligenciemos “[...] a dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado” (DEMO, 1989, p. 25). Pesquisar sobre uma sala de aula sem assumir a historicidade dessa prática nunca nos levaria, de fato, à neutralidade, e sim, a algum tipo de neutralização: logo, respondendo à dada forma de controle ideológico.

Prudência 3: Relativizar

A terceira prudência recomendável é colocar a relativização naquele lugar onde se localizava a generalização. Em termos de investigações pedagógicas ancoradas no método qualitativo, essa prerrogativa é fundamental. Ao contrário das técnicas quantitativas, em que é necessário levar em conta o tamanho de uma amostragem, já que é ele que dará uma noção de representatividade e, logo, de uniformidade, aqui a perspectiva é bem diferente.

Comumente, o ato de generalização se impõe por meio de uma hipótese primeira, alicerçada em relações mecanicistas de causa e efeito. Quando aplicamos tal raciocínio lógico aos movimentos pedagógi-

cos, caímos no alto risco de moldar um determinado panorama escolar aos nossos próprios critérios de vontade de saber, deformando-o até se adaptar às respostas que já queríamos de antemão. Como dizia Feyerebend (2008), o aprisionamos nos limites das nossas matérias preferidas. Foi então por água abaixo muitas das chances de compartilhar o que aquela sala de aula possuía de especial.

As teorias com as quais o pesquisador pedagógico desenvolve seu estudo não são puras, mas se desenvolvem dinamicamente quando vertidas aos trabalhos de campo e aos dados empíricos. Por tabela, a chave da pesquisa é sua característica eminentemente processual. O ambiente, dessa forma, está em eterno curso: menos vale na Pesquisa Qualitativa a expressiva de quantidade, e sim a sua singularidade, que denota algo de novo que não pode ser explicado através de leis invariantes; nas palavras de Bauer (2014, p. 197), “Uma amostra pequena, sistematicamente selecionada, é muito melhor do que uma grande amostra de materiais escolhidos ao acaso”, de modo que, “No final das contas, todas as considerações sobre o tamanho da amostra dependem da possibilidade prática”. Abdicando de cair no engodo de categorizar as condições de verdade e falsidade de uma prática docente ou de um ato de aprendizagem, trabalhamos na diversidade e dela nos alimentamos para conduzir artisticamente nossa pesquisa pedagógica.

Engana-se quem, no entanto, interpreta que a liberação do âmbito quantitativo autoriza automaticamente um vale tudo interpretativo. O pesquisador deve agir com a mais transparente dignidade na coleta dos seus dados, isto é, um treinamento rigoroso e uma preparação prévia para organizar, documentar e descrever de maneira detalhada e esmiuçadamente não apenas a fonte de dados, como o contexto na qual foi investigada (FLICK, 2014). Afinal, “[...] tudo depende da lógica do procedimento para selecionar os respondentes” (GASKELL; BAUER, 2014, p. 478), pois é justamente a inteligibilidade do seu arranjo que vai demonstrar que determinada pesquisa foi o resultado de um percurso sério e cuidadoso, que trouxe indicadores confiáveis sobre aquela temática. Em suma, que não foi fruto de uma imaginação investigativa qualquer ou, pior, o produto de pesquisa cujo problema já estava respondido anteriormente na própria hipótese.

Finalmente, a Pesquisa Qualitativa, abarcando que o real só pode ser apreendido de forma incompleta, por aproximações sucessivas e temporárias, faz uma opção pela compreensão (MORAES, 1994). De

encontro às afirmações nomotéticas, cumpre perspectivas limitadas e restritas. Não desejamos aqui abraçar o mundo, entendendo e explicando tudo sobre Educação. Basta que façamos que o honesto e o austero esforço de entender aqueles alunos e professores sem nenhuma tábua de valores prévia que poderia crucificá-los conforme as diretrizes da moral. E que, dentro do perímetro dos nossos limitadores olhares, registremos tudo aquilo que vimos, e não apenas aquela que gostaríamos de ver.

Prudência 4: Diversificar

Para que se pudesse ter a maior clareza possível e os julgamentos mais isentos sobre o estudo realizado, os manuais científicos clássicos propunham que a metodologia fosse uniforme, escolhida a priori e executada à risca. Não é dessa forma que a Pesquisa Qualitativa trabalha.

Na esteira da provisoriidade do conhecimento, cujo acesso se dá parcialmente devido às diferenças históricas entre os sujeitos, a perspectiva qualitativa assume que um único método retira do pesquisador as ferramentas necessárias para entender a complexidade da vida. O arsenal qualitativo, nesse sentido, é bem ousado: faz uso de teorias que se confrontam, de metodologias díspares a fim de que se evite cair na tentação de produzir um discurso e uma imagem oficiais, sobrepujando a diferença. A *triangulação* é uma estratégia que “[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). Aquele que triangula parte da premissa de que os fenômenos sociais são elaborados e concebidos interativamente – ao contrário da visão reducionista –, através de raízes culturais que atribuem sentido individual e coletivo às práticas sociais; como resultado, é necessário que o investigador social lance mão de metodologias variadas, para abranger uma maior compreensão do objeto estudado.

Mas cuidado: o aviso presente na Prudência 3 reverbera por aqui também. Primeiro, porque acatar a triangulação não significa instrumentalizar quaisquer técnicas: elas devem estar correlacionadas estreitamente aos principais fundamentos filosóficos da Pesquisa Qualitativa. Isso significa que ela só agrega conhecimento se a) consegue prestar contas adequadamente das suas atividades e b) instituiu-se conforme parâmetros seguros de confiabilidade. Na ocasião em que o pesquisador põe em atividade a triangulação, urge que ele descreva com clareza seus

procedimentos, argumentando em detalhes como adquiriu e trabalhou com os dados explorados (em observações, entrevistas, grupos focais, etc.). E mesmo sendo-lhe permitido fazer uso de todas essas metodologias, ainda assim precisa ter em mente que elas estejam implicadas nos critérios de relevância, homogeneidade, sincronicidade e saturação (GASKELL; BAUER, 2014). E que foram operacionalizadas em cenários pré-determinados, cujos objetos foram selecionados arbitrariamente. Ora, o pesquisador não tem aqui nenhuma exigência de ser neutro, mas é sua obrigação agir com transparência, justificando suas escolhas.

A triangulação pensa o problema através de duas ou mais perspectivas, pois como um projeto de pesquisa se constitui processualmente, inevitavelmente o planejamento em escritório será inconsistente em alguns momentos quando aplicado ao campo. A multiplicidade metodológica, então, representa uma postura de humildade, porque admite a fragilidade de um único caminho investigativo; como contraponto, oferece ferramentas variadas e combinadas em conjunto que acrescentam amplitude, profundidade e complexidade à pesquisa. Desse modo, pode-se perceber o fenômeno social sob o olhar de inúmeras perspectivas, que enriquecem as dimensões analíticas do trabalho e podem proporcionar descobertas de condições desviantes da realidade de estudo; igualmente, atribui à pesquisa uma amplitude ética, já que analisa os resultados alcançados pelo pesquisador por meio de variados aspectos e não através de uma verdade posta. É por isso que podemos na área que nos interessa nesse texto praticar na mesma investigação a observação de aulas e reuniões pedagógicas; entrevistar professores e alunos, de forma aberta, estruturada e semiestruturada; realizar grupos focais com pequenos grupos; analisar materiais didáticos; interpretar projetos político-pedagógicos, etc.

Prudência 5: Abandonar

Resta-nos o abandono a um dos desejos investigativos mais encontrados na história da ciência: a previsibilidade. Proveniente do mecanicismo newtoniano e celebrada no século do Iluminismo como garantia de progresso, razão e desenvolvimento, os instrumentos de previsão buscavam empreender fundamentos de regularidade para descobrir as invariáveis presentes na sociedade e na natureza e, através dessas implicações, conhecer, intervir e dominar o mundo em acordo com suas respectivas

cosmovisões e cosmogonias. Desse jeito, o conhecimento só valia pela posição de funcionalidade e utilidade que agregava, através da sua capacidade de profecia. Com maior intensidade nas ciências naturais, porém também almejada nas ciências humanas (caso, por exemplo, do estruturalismo e da psicologia skinneriana), tais modelos pragmáticos engendraram discursos técnicos através dos quais o homem poderia estar no centro de um mundo (antropocentrismo) no qual a natureza apenas seria um objeto a ser desmembrado e possuído (PORTO-GONÇALVES, 2004). Formulando hipóteses que, por si só, pretendiam prever a dinâmica dos objetos de estudo, a sociedade também foi incluída em termos de pesquisa num “[...] imenso sistema mecânico, que funcionava com leis matemáticas exatas, sob a força da gravidade” (KOZEL, 2008, p. 163).

Fazendo um trabalho inverso, a Pesquisa Qualitativa não deseja criar leis gerais através de exercícios de futurologia. Considera que uma investigação na linha social é contingente e representativa apenas nos seus pormenores. Por isso mesmo, é imprevisível, impossibilitando que se pague tributo até o fim a um determinado autor; assim, a Pesquisa Qualitativa nos adverte para os riscos de “morrer abraçado” a qualquer roteiro metodológico original.

No espaço social, ao contrário do meio físico, não existe uma ordem de semelhança entre a natureza e os fenômenos humanos, inviabilizando prognósticos (GIL, 1999). Igualmente, as relações sociais nem sempre são passíveis de quantificação: é possível medir com critérios absolutos nossas emoções e desejos? É possível dizer com detalhes subjetivos que um aluno aprende mais e melhor com este ou aquele professor? Ora, nós pesquisadores-pedagógicos não temos como antecipar um fato social, porque carregamos conosco uma bagagem de normas implícitas de juízo moral (bem/mal, certo/errado) que interferem nos fenômenos estudados. Também não somos capazes de elaborar uma teoria que revolucione universalmente o ensino.

Com esse pressuposto elencado pela Pesquisa Qualitativa, as coisas ficam um pouco mais fáceis. Seja porque na elaboração de um projeto não o entenderemos como compêndio de ilustrações, seja porque quando potencializado em ato *stricto sensu* ele não será ferrolho de chegada e sim ponto de partida, não seremos, como ensina Morin (2005), programáticos: agiremos com estratégia. Os encadeamentos que se desenvolvem no ensino e na aprendizagem sempre são relativos e relacionais e, por conseguinte, aleatórios. Portanto, não se consegue

prevê-los, tampouco moldá-los exteriormente. Frente a tais vicissitudes, cabe-nos então nos acostarmos individualmente a sermos pesquisadores-artistas, que possuem habilidade para “[...] utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2005, p. 191-192).

Em termos estratégicos, a postura recomendada é tentarmos o máximo que possível nos despirmos dos julgamentos pré-operatórios sobre um dado objetivo de estudo. Todos nós, atores de escola, temos no mínimo uma ideia geral de como devemos ensinar; possuímos a experiência para sinalizar como, nas nossas aulas, os alunos vêm aprendendo ano após ano. Muitas vezes, as leituras que procuramos são frequentemente, aquelas que ajudam a robustecer as nossas perspectivas iniciais; ora, essa premissa está acima do bem ou do mal, afinal seriam necessárias sucessivas pequenas revoluções para, como pesquisadores, nos desatrelarmos dos posicionamentos que empreendemos. No entanto, embora a Pesquisa Qualitativa não solicite ao pesquisador que se desfaça do que sabe e do que viveu, ela exige, porém, a consciência da nossa parcialidade, admitindo que nunca fomos e nem queremos ser neutros. É daí que entra o nosso planejamento: nossas ferramentas teóricas já foram determinadas arbitrariamente; a metodologia escolhida já ambiciona, lá no final, alguns possíveis resultados: e é aí que residem os maiores perigos da pesquisa.

De posse do que Morin (2005) chama de programa, corremos o risco de forçar as características singulares de uma aula, de um professor, de um aluno, assim como as vicissitudes cotidianas de uma escola, às nossas lentes prévias de contato. Dessa atitude, saem costumeiramente três erros: a) sentenciar determinada realidade escolar e/ou pedagógica, enumerando seus erros e denunciando sua insuficiência; b) insistir na metodologia original, fazendo com que emerja do desencaixe entre o planejamento e a coleta de dados uma incoerência epistemológica que enfraquece o trabalho; c) forçar a conversa entre duas linguagens díspares, criando verdadeiros malabarismos para convencer a si mesmo e as outros que os processos estão acontecendo, de fato, como a nossa hipótese imaginou que o seriam.

Com a estratégia, pelo contrário, o movimento tem três conjecturas. A primeira delas é que o pesquisador assume que nem ele e nem o mundo começaram ontem e que, portanto, cabe-lhe realizar sucessivas

vigilâncias na sua moral a fim de que não invoque aquelas forças absolutistas que almejam remediar e/ou consertar a realidade. Em segundo lugar, a metodologia nunca é pensada como um escrito sagrada a ser seguido religiosamente, mas como um conjunto de precauções que podem guiar a investigação em termos de ética, transparência, rigor e honestidade. Por último, é atitude das mais sensatas *desconfiar se*, no decorrer do trabalho de campo, as coisas estão ocorrendo exatamente como foram delineadas em gabinete. Pela própria organização filosófica sob a qual se elabora a Pesquisa Qualitativa, é quase um lugar-comum dizer que o projeto vai, com certeza, sofrer alterações ao longo do seu desenvolvimento; ora, a possibilidade de triangulação, como vimos, surge justamente com o objetivo de nos munirmos estrategicamente dos mais variados arsenais investigativos para que nossa atividade não seja dragada pela mais fascinante aleatoriedade que é a vida numa escola. Contudo, isso não deve nunca ser, para nós, um problema, ao menos enquanto tributários do método qualitativo. Caso o seja, talvez estejamos no lugar errado.

Com esse pequeno comentário sobre a estratégia na Pesquisa Qualitativa, não há como não conectar nossa atividade a aqueles célebres imperativos de Fernando Sabino (2008, p. 161): “Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro”.

Apontamentos finais

Procuramos ilustrar nesse texto de uma forma assumidamente panorâmica como a Pesquisa Qualitativa pode ser utilizada em termos de método e perspectiva de trabalho na Educação, com foco expandido sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isso, obviamente, levou-nos a adotar algumas prudências; inclusive, sinalizando o que não seria o mais apropriado para se fazer nessa grade de inteligibilidade.

Muito frequentemente, as pesquisas sobre a escola e o seu cotidiano utilizam um método que possa levar à busca positiva das suas relações, procurando apontar como de fato o aluno aprende e/ou o professor ensina. De outro ponto de vista, aqueles que trabalham sob o prisma da crítica materialista orbitam em torno de encontrar as esperanças para chegar à verdade histórica, luta de classes determinada pela opressão burguesa que poderia ser desvelada através do reconhe-

cimento das ações ocultas na prática docente; iluminar por meio dela a falsa consciência transmitida pelo aparelho ideológico da Educação; finalmente, defender que a aprendizagem se verteria em instrumento de luta em prol de uma sociedade socialista, justa e igualitária. Em resumo, essas pesquisas atracar-se-iam ora nos portos da razão positivista, por meio da qual aguçaríamos o olhar com que captamos o mundo; ora sob o alicerce do pensamento crítico, que assim nos possibilitaria revelar o invisível nas relações sociais. Assim, “[...] a razão científica ou filtraria ou espelharia corretamente o que é, na verdade, o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 27).

Como vimos, nem num caminho e nem no outro: a Pesquisa Qualitativa oportuniza outras bases de trabalho que se não negam completamente os grandes paradigmas científicos pressupõem que, pelo menos, seja permitido relativizá-los e, melhor, diversificá-los.

Ao inverter os preceitos clássicos de uma pesquisa (objetividade, neutralidade, generalização, uniformidade técnica, previsibilidade, etc.), o método qualitativo nos demonstrou que, ao contrário dessas narrativas que se julgavam tão imparciais quanto infalíveis, no momento em que efetuamos a escolha de um objeto de estudo já o estamos julgando-o conforme um ponto de vista contagiado pelos nossos desejos, histórias e intenções. No entanto, ao olharmos um objeto, ele também nos olha; ao transformá-lo, ele também nos transforma. É daí que nossas pesquisas perdem em universalidade e recebem uma contribuição mais limitada e singela, pois nos questionamentos sobre ensino e aprendizagem as aproximações são parciais e temporárias, inviabilizando uma prescrição geral operacionalizada por uma norma totalizante.

O que esperamos que tenha sido colocado satisfatoriamente em relevo foi que, entretanto, o convite à incerteza do relativismo e à diversidade não nos autoriza uma atitude de displicência ou de *vale-tudo* investigativo. Muito embora lide com entidades que não são quantificáveis e muitas nem concretamente palpáveis, interessando-se por expressões sociais e pensamentos partilhados, a Pesquisa Qualitativa exige comprometimento do cientista social com determinadas exigências procedimentais/técnicas. É fato que, nessa lógica, renunciamos à esperança de representatividade por meio de dados que poderiam ser validados quantitativamente; porém, essa postura nos requer a obrigação de trabalharmos com seriedade e tendo em vista que, por mais isolado que o seja, qualquer estudo pode ter uma relevância social e teórica.

Finalmente, as perspectivas exortadas pelo método qualitativo às análises dos processos escolares em ato são muito importantes e, quando bem-feitas, acrescentam *vita nueva* às maneiras de pensar e discutir as ideias pedagógicas. Uma vez que os fatores que envolvem o ensino, a aprendizagem e a didática são produzidos localmente a partir de contextos específicos, as atitudes transparentes e subjetivas evocadas pela Pesquisa Qualitativa estão plenamente de acordo com esses campos do conhecimento. Contudo, se concordarmos que aquilo que envolve uma aula pode ser ímpar, original, inigualável e, conjuntamente, bizarro, excêntrico e estranho, da mesma forma esse contexto *sui generis* pressupõe que o cientista se dê o trabalho de delimitar artesanalmente sua prática investigativa, de forma a adequá-la às vicissitudes de cada espaço geográfico educacional. Como Corazza (2002, p. 124) já dizia, “[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aqueles que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ pelo que foi historicamente possível”. Assim, perdemos as (falsas) garantias da certeza e recebemos, em contrapartida, os riscos de uma prática que só pode ser estratégica: exercício, enfim, de autoria.

Referências

- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BAUER, M. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.
- DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. In: FILLoux, J. (Org.). **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FEYERABEND, P. **Contra o método: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **Diálogos sobre o conhecimento**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KOZEL, S. Das “velhas certezas” à (re)significação do geográfico. In: SILVA, A. A. D.; GALENO, A. (orgs.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2004.

SABINO, F. O **encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009.

Recebido em: fevereiro/2018

Aprovado em: outubro/2018

Sentidos atribuídos à docência com bebês por educadoras de creche

Celi Costa Silva Bahia¹
Adelice Sueli Braga²
Marileia Pereira Trindade³

RESUMO

O artigo objetiva identificar os sentidos da docência com bebês antes e depois da realização do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvido na Universidade Federal do Pará e analisar os reflexos da formação continuada na (re)construção desses sentidos. A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, e, como técnica, realizou-se uma roda de conversa com quatro educadoras que concluíram o Curso. Para a análise, utilizaram-se técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Constatou-se que, embora vários espaços sociais influenciem a construção de sentidos, a sólida formação teórico e prática proporcionada às participantes da pesquisa permitiu uma (re)significação dos sentidos que elas possuíam sobre a docência com bebês. Conclui-se que, quando se pretende qualificar o trabalho docente com bebês em espaços coletivos, é indispensável investir na formação dos educadores para que sentidos que valorizem o potencial do bebê e o trabalho docente a eles destinado sejam (re)significados.

Palavras-chave: Sentidos da docência. Bebês. Formação de educadoras.

Senses attributed to teaching with babies by kindergarten educators

ABSTRACT

This article aims to identify the meanings of teaching with infants before and after the Specialization Course in Teaching in Early Childhood

- 1 Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano – Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação-ICED. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – IPÊ.. Email: celibahia@yahoo.com.br.
- 2 Mestra em Educação e Políticas Públicas, Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos sobre Criança, Infância e Educação Infantil. Email: adelicebraga@uol.com.br
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. Docente do Campus de Altamira da UFPA. Membro do Grupo de Estudos sobre Criança, Infância e Educação Infantil. E-mail: marileiatrindade@gmail.com

Education developed at the Federal University of Pará and to analyze the reflexes of continuing education in the (re)construction of these. The research is based on the qualitative approach and as a technique, a Round of Conversation was conducted with four teachers who graduated from in that Course. For the analysis, we used the techniques of Content Analysis (BARDIN, 2002). It was found that even if several social spaces influence the construction of meanings, the solid theoretical and practical training given to the participants of the research influenced the (re)significance of the senses they had on teaching with babies. This implies that if one wants to qualify the teaching work with baby in collective spaces it is indispensable to invest in the training of Educators so that senses that value the potential of the baby and the teaching work destined to them are (re)meanings.

Keywords: Teaching directions. Babies. Educators training.

Sentidos atribuidos a la docencia con bebés por educadoras de guardería

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo identificar los sentidos de la docencia con bebés antes y después de la realización del Curso de Especialización en Docencia en la Educación Infantil desarrollado en la Universidad Federal de Pará y analizar los reflejos de la formación continuada en la (re)construcción de éstos. La investigación se basa en el abordaje cualitativo y como técnica se realizó una Rueda de Conversación con cuatro profesoras egresadas del Curso. Para el análisis se utilizaron técnicas del Análisis de contenido (BARDIN, 2002). Se constató que, aunque varios espacios sociales influyen en la construcción de sentidos, la sólida formación teórico-práctica proporcionada a las participantes de la investigación influyó en la (re)significación de los sentidos que ellas poseían sobre la docencia con los bebés. Esto denota que al pretender calificar el trabajo docente con bebé en espacios colectivos es indispensable invertir en la formación de las educadoras para que sentidos que valoren el potencial del bebé y el trabajo docente a ellos destinados sean (re)significados.

Palabras clave: Sentidos de la docencia. Bebés. Formación de educadoras.

Introdução

Nos últimos anos, a docência na educação infantil tem sido objeto de investigação de pesquisadores e profissionais da área, em virtude do reconhecimento da infância como uma etapa de vida importante, a qual deixa marcas no ser humano. Nesse contexto, o debate sobre a formação de educadores assume lugar privilegiado na Política Nacional de Educação Infantil.

As mudanças no cenário da educação infantil brasileira são decorrentes da produção de conhecimento sobre a criança, de modo particular sobre seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento em ambientes coletivos, bem como das alterações na legislação brasileira que trata da educação de crianças com idade inferior a seis anos.

A criança na política pública brasileira é reconhecida como um sujeito histórico, de direitos, uma protagonista, uma cidadã. Possui direito à educação, desde o zero ano de idade, em estabelecimentos educacionais cuja função é promover o cuidado e a educação de forma global e harmônica, em seus aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos (BRASIL, 1996).

Sendo considerada como um ser integral, cujas características físicas, sociais, culturais, emocionais, cognitivas estão relacionadas, sua educação deve contemplar essa mesma articulação. Daí a defesa da inseparabilidade entre o cuidado e a educação nas instituições de educação infantil. Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 13) explicam:

[...] tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente.

Mesmo com essa importante defesa, ainda é difícil constatar efetivamente a indissociabilidade entre educação e cuidado nas práticas cotidianas da educação de crianças. Isso porque tal situação "é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira, que ainda

não chegou à completa aplicação de suas consequências na educação infantil” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 13).

A partir da compreensão acima ressalta-se que como a função educativa da creche se caracteriza pela indissociabilidade entre cuidado e educação, no trabalho docente o educar é permeado pelo cuidado que é oportunizado à criança. Por essa razão, neste artigo fazemos referência às professoras entrevistadas com a utilização do termo educadora, por entendermos que elas têm função singular no processo de desenvolvimento de crianças que frequentam ambientes coletivos.

Para além do avanço na compreensão acerca do trabalho educativo a ser desenvolvido na creche, destaca-se as mudanças nas políticas públicas para a educação infantil, o que se reflete na ampliação quantitativa da oferta de vagas. Contudo, essas mudanças não se têm traduzido na qualificação da prática pedagógica das educadoras que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos.

Uma das razões para o distanciamento entre os avanços conquistados e a prática pedagógica diz respeito à formação docente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento na formação de educadoras como uma das condições para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades da ação educativa com as crianças brasileiras que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos.

Apesar do reconhecimento da importância da formação de educadoras de educação infantil, a oferta dessa formação em nível superior não tem dado conta de contemplar as necessidades desses profissionais. Por essa razão, em virtude da complexidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, hoje se reconhece a necessidade de formação específica para as educadoras que irão trabalhar com crianças menores de seis anos de idade.

Considerando essa necessidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a). No bojo dessa política, está a oferta, em âmbito nacional, do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil por meio de uma parceria com as instituições de ensino superior, entre as quais a Universidade Federal do Pará (UFPA).

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, essa especialização destinou-se a professores, coordenadores, diretores de creches e de pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, e a equipes de educação infantil

dos sistemas públicos de ensino, e teve como objetivo central qualificar a prática docente dos profissionais da educação infantil.

O currículo do curso foi organizado em três eixos: 1. Fundamentos da educação infantil; 2. Identidade, prática docente e pesquisa; 3. Cotidiano e ação pedagógica. Essa organização tinha por finalidade permitir aos cursistas o debate de bases filosóficas, históricas, sociais e políticas a fim de fundamentar a reflexão, o planejamento, a implementação e a avaliação do trabalho com e para as crianças. Nesse sentido, o princípio orientador do currículo do curso foi a formação teórica e prática (UFPA, 2011).

Como já mencionado anteriormente, sabe-se que o trabalho docente com bebês é uma tarefa complexa, o que torna a formação de educadoras que com eles trabalham também uma tarefa complexa. Por essa razão, decidiu-se investigar os reflexos da Especialização em Docência na Educação Infantil nas práticas educativas dos que concluíram o curso oferecido pela UFPA. Isso se faz necessário porque, para qualificar a formação das educadoras de educação infantil, a universidade também precisa aprender sobre a docência nessa etapa, de modo particular com bebês. Para tanto, no ano de 2015, desenvolveu-se a pesquisa intitulada “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia”.⁴

O presente texto apresenta resultados parciais dessa pesquisa, tendo como objetivos identificar os sentidos da docência com bebês antes e depois do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil organizado pela UFPA e analisar os reflexos da formação continuada na (re) construção de sentidos sobre a docência com bebês para os concluintes.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) que trabalha exclusivamente com bebês e conta com o maior número de educadoras que fizeram o curso, considerando-se a área metropolitana de Belém. Como metodologia para o levantamento das informações, realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio de uma roda de conversa.

Nessa perspectiva, o artigo apresenta inicialmente uma discussão sobre os sentidos da docência na educação infantil, articulando o debate sobre a construção de sentidos com a formação de educadores

⁴ Esta pesquisa é parte do projeto de pesquisa intitulado “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia” desenvolvido pelo IPÉ/ICED/UFPA no ano de 2016.

na sequência, discorre-se sobre o percurso metodológico adotado, bem como se apresentam os principais resultados encontrados na pesquisa. Por fim, nas considerações finais, destaca-se a importância da formação no processo de resignificação dos sentidos sobre os bebês e o trabalho docente desenvolvido com e para eles.

Sentidos da Docência na Educação Infantil

O homem, por meio das suas ações e seus significados, produz sentidos com base nas condições sócio-históricas em que se encontra. A partir de suas experiências, ele produz ideias, valores e saberes. Nesse processo, (re) ordena novos e velhos conhecimentos para si e para a coletividade, os quais geram sentidos.

No processo de construção de sentidos, o homem transforma a si e a natureza, por meio de um sistema de reflexos, ou seja, por meio de estímulos sociais que têm um papel importante na operacionalização do eu que está sempre em transformação. O homem, enquanto ser ativo, produz sentidos no curso de suas ações, e esses sentidos demarcam as posições dos sujeitos dentro dos espaços sociais e alteram o contexto dialeticamente (GONZÁLEZ REY, 2005).

Dessa forma, os sentidos estabelecem-se de forma diversa e não dependem unicamente das características dos espaços sociais em que os indivíduos vivem; fazem parte de um processo único para cada ser, resultante das relações entre o indivíduo e o social, ambos ativos nesse processo. Nas palavras de González Rey (2005), os sentidos são subjetivos e vão além de influências lineares e diretas da realidade, subvertendo qualquer ordem que se queira impor ao sujeito ou à sociedade.

Sendo os sentidos constituídos de modo social e individual, os espaços sociais podem ser vistos como geradores de formas de subjetivação que se materializam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser parte da subjetividade individual dos que dividem esses espaços. Por consequência, se se considera que a produção de sentidos é um processo dinâmico, entende-se que os sentidos da docência configuram-se nas marcas da sociedade e da subjetividade, de acordo com as experiências e os sentidos vivenciados. A maneira como cada um se sente, se diz professor, se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles (GONZÁLEZ REY, 2005).

Tendo por base a compreensão de que os sentidos são construídos no contexto histórico-social, neste trabalho tomam-se por referência para a análise dos dados as concepções de criança, de educação infantil e do trabalho docente presentes na sociedade, por considerarmos que elas são fundantes para os sentidos atribuídos à prática pedagógica com bebês.

Historicamente a criança era considerada um ser de pouco valor, razão pela qual ficava à margem da sociedade. Entendida como futuro do amanhã, seu direito restringia-se aos cuidados necessários à sua sobrevivência. Em decorrência, a creche tinha por finalidade prestar a assistência de que ela necessitava para crescer. Assim o trabalho com a criança pequena era caracterizado pelas relações afetivas individualizadas e pela promoção de cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação, sendo esses os eixos da prática docente (BAHIA, 2008). Essa tarefa era exercida eminentemente pelas mulheres, por possuírem características indispensáveis a esse trabalho, tais como ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas (ALVES, 2006; ASSIS, 2004).

Em função dessa compreensão, o trabalho da educadora não era considerado uma atividade profissional, podendo, portanto, ser exercido por qualquer mulher que apresentasse as características acima mencionadas. Em outras palavras, não era necessária uma formação para desenvolver essa atividade, o que acarretava a desvalorização da docência na educação infantil.

Na atualidade, em virtude do acúmulo de conhecimentos científicos e dos avanços na legislação, as concepções de criança, de educação infantil e de trabalho docente sofrem mudanças significativas. A criança passa a ser entendida como um ser singular, que apresenta complexidade no seu modo de agir, de interagir, de aprender e de se desenvolver.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, visa ao desenvolvimento integral da criança por meio da educação e do cuidado, inseparáveis. Isso nos permite perceber o quão complexo é o trabalho a ser desenvolvido com os pequenos, razão pela qual não é qualquer um que pode ser educador desse segmento educacional. Ao contrário, a profissionalidade para essa atividade é indispensável.

Entende-se profissionalidade como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas. A profissiona-

lidade caracteriza-se pela natureza específica da atividade exercida, pelo saber requerido para exercê-la, pelo poder de decisão sobre a ação e, ainda, pelo nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (VIEIRA; MELONI; GUIMARÃES, 2016).

Com base nas ideias de Vieira, Meloni e Guimarães (2016), pode-se afirmar que, no processo de constituição da profissionalidade da educadora de educação infantil, é imprescindível discutir sobre a criança e o modo específico com que ela aprende e se desenvolve, construir um repertório sobre a especificidade da docência com crianças, em que se articulem conhecimentos teóricos e práticos e se reflita sobre eles.

É fundamental também evidenciar que o espaço da educação infantil é um ambiente institucional que tem objetivos específicos, cujo alcance requer a organização pedagógica. Além disso, sendo a educadora sujeito no processo educativo da criança, é necessário que se debata, nos cursos de formação, sobre as experiências de vida desse profissional, pois elas estão ligadas à prática docente.

Embora se reconheça a necessidade de formação para a construção da profissionalidade do docente de bebês, a formação inicial não tem assegurado aos futuros educadores os saberes necessários ao exercício da docência com os pequeninos. Conforme Secanechia (2011), os alunos do curso de Pedagogia podem concluir sua formação inicial sem conhecer a realidade de creches e sem realizar atividades destinadas ao atendimento da criança de 0 a 3 anos, pois os conteúdos que lhes são oferecidos são, geralmente, dirigidos à docência na pré-escola e no ensino fundamental. Logo, o contato com ações de educação e de cuidados realizadas com bebês e crianças pequenas em creche é desconsiderado.

Nesse contexto, a universidade, particularmente nas faculdades de Educação, precisa orientar a discussão sobre a docência com bebês. Esse debate faz-se imperioso principalmente porque, em função da marginalização que a infância e a educação infantil sofreram ao longo da história, poucos docentes se interessam em desenvolver pesquisas sobre essa temática. Consequentemente, muitos estudantes saem do curso de Pedagogia sem conhecer a realidade dessa etapa educacional.

Na discussão sobre os sentidos da docência na educação infantil, é importante refletir sobre a formação das educadoras, já que ela influi na construção desses sentidos. Conhecer tudo sobre o bebê e o seu modo de aprender e se desenvolver é fundamental para a compreensão

da natureza do trabalho do docente que atua com essa faixa etária. Entender que a educadora contribui na formação de pessoas para que elas saibam viver em sociedade enfatiza a importância desse profissional na constituição de seres humanos integrais, que aprendem e constroem seus saberes, junto com o outro, seja adulto, seja criança, pensando, sentindo, interagindo, convivendo, amando, criando, cooperando, etc.

O reconhecimento, por parte da educadora, da importância do trabalho docente com bebês é necessário; contudo, para isso, é indispensável a formação adequada. Quando a educadora não compreende a natureza dessa atividade, quando considera que sua profissão tem pouco valor e quando justifica sua permanência nela com seu amor pelas crianças, revela o desconhecimento da relevância desse tipo de prática docente. Ao contrário, o conhecimento da especificidade da docência na educação infantil possibilita à educadora compreender a função social do trabalho que realiza com os bebês.

A partir das reflexões acima, busca-se identificar os sentidos da docência com bebês antes e depois do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e analisar os reflexos da formação continuada na (re)construção de sentidos sobre a docência com bebês para os que concluíram o curso.

Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Infantil (UEI) Wilson Bahia, localizada na cidade de Belém (PA), no bairro do *Curió-Utinga*. A escolha dessa Unidade justifica-se pelo fato de que nela se trabalha exclusivamente com bebês e nela se encontra o maior número de educadoras que realizaram o Curso, considerando-se a área metropolitana de Belém.

As participantes desse estudo, que concluíram o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, possuem formação em Pedagogia. Para duas delas, o ingresso na educação infantil ocorreu no período de estágio extracurricular. As outras duas iniciaram essa experiência já como docentes, do quadro efetivo (via concurso público) ou temporário. O tempo de inserção delas no trabalho com crianças em geral varia entre 6 e 10 anos. A experiência profissional das participantes é distinta. Três educadoras trabalharam apenas em creche e uma trabalhou com creche e pré-escola.

Como metodologia, para a coleta de informações, utilizou-se a roda de conversa. A escolha dessa ferramenta deve-se, principalmente, ao fato de permitir que os participantes possam expressar seus conceitos, suas impressões, opiniões e concepções sobre o assunto, ao mesmo tempo que permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo outro, pelo grupo (MÉLLO et al., 2007).

Além disso, a roda de conversa possibilita interações, ao promover um espaço de diálogo e de escuta de diferentes “falas” que ali podem manifestar-se. Trata-se, assim, de um instrumento que favorece a compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. Gatti (2005, p. 11) ressalta os pontos positivos dessa técnica:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

As educadoras foram previamente convidadas a participar de uma roda de conversa. Com o aceite desse convite, foi combinado a realização da roda de conversa no espaço da Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia durante uma semana, no horário das 12 às 14 horas. Dando início à roda, a pesquisadora esclareceu os objetivos do estudo e a forma de participação das educadoras durante o diálogo, bem como apresentou os seguintes eixos orientadores da discussão: 1) as necessidades formativas das educadoras e o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil; 2) as ideias das educadoras sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e trabalho docente; 3) suas percepções sobre ser educadora de bebês; 4) a prática docente das profissionais: transformações, necessidades e dificuldades a partir do Curso.

Para tratar as informações coletadas, foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002). A análise de

conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Dentre essas técnicas, destaca-se a categorização (procedimento adotado neste estudo), que permite a reunião de um conjunto de elementos sob um título genérico – uma rubrica ou classe – em função dos caracteres comuns desses elementos, que podem ser ideias, expressões etc.

Durante o processo de tratamento das informações, foram agrupadas as falas dos sujeitos referentes ao terceiro e ao quarto eixos, os quais deram origem à categoria de análise “Os sentidos da docência com bebês”. Essa categoria é o foco deste estudo, no qual se apresentam os sentidos construídos antes e depois da conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Os sentidos atribuídos à docência com bebês por quem concluiu o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Como os sujeitos da pesquisa são educadoras que concluíram o curso de especialização, os sentidos atribuídos à docência com bebês serão discutidos com base no lugar em que se encontram as educadoras como especialistas em docência na educação infantil. Assim, são considerados os sentidos que elas atribuem à docência com bebês antes e depois de sua formação.

Os sentidos atribuídos à docência com bebês antes da formação (fig. 1) foram organizados e apresentados tendo como elementos constituintes as ideias sobre os bebês e o fazer docente. Após a formação, esses sentidos ampliaram-se. Assim, além das ideias sobre os bebês e o fazer docente, as participantes também apontaram como elementos constituintes da docência com bebês as famílias e as colegas de trabalho.

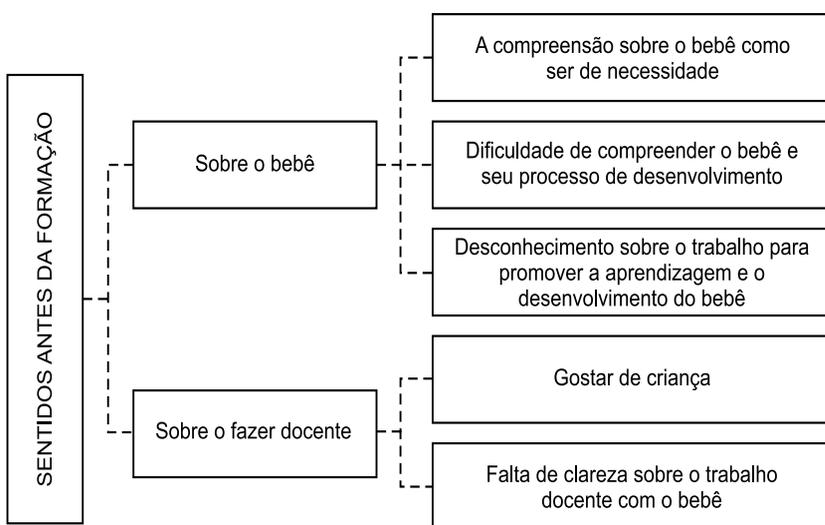
No que se refere ao bebê, os sentidos atribuídos à docência pelas educadoras estavam baseados na *compreensão do bebê como um ser de necessidades*, na *dificuldade de compreender o bebê e seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento*, e ainda no *desconhecimento do trabalho*, como indicam as seguintes verbalizações:

Antes eu achava que os bebês só tinham necessidades, precisavam de cuidados, eu achava que eles precisavam de cuidados mais ou menos como a mãe cuida, então

eu me preocupava muito com o corpo, o bem-estar, mas não tinha ideia de desenvolvimento, não tinha isso amadurecido, então o bebê era um ser que necessitava essencialmente de cuidado e atenção. Não pensava ele como um ser em desenvolvimento e nem com potencial para se desenvolver. (Educadora. A)

[...] eu não sabia o que fazer com os bebês. [...] eu tinha dificuldade de compreender aqueles bebês, tinha muitas dúvidas, não sabia se o que eu estava fazendo estava certo ou errado. [...] (Educadora B)

Figura 1 - Sentidos produzidos pelas educadoras sobre a docência com bebês



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

No que tange ao fazer docente, as educadoras apontam como sentidos da docência na educação infantil a *necessidade de gostar de criança* e a *falta de clareza sobre o trabalho docente com bebês*, como é possível observar nos relatos abaixo:

Quando me perguntavam por que eu trabalhava na educação infantil, eu não tinha segurança para responder, argumentar qual era o meu trabalho, até porque eu não conhecia a importância do meu trabalho no desenvolvimento daquela criança. Eu não tinha argumento para além de que eu gostava de estar na educação infantil. (Educadora C)

[...] eu ficava muito agoniada, perdida não sabia o que fazer. Me sentia muito perdida, muito perdida mesmo. (Educadora A)

[...] quando a gente não tem clareza do nosso papel, do que é ser professora de bebê, a gente fica insegura. (Educadora B)

Os sentidos atribuídos à docência na educação infantil, antes da formação, revelam as marcas de um contexto histórico em que o bebê era visto apenas como um corpo que exigia cuidados. Por isso, havia a impressão de que não era necessária uma formação para o exercício da docência. Os requisitos para o exercício dessa docência seriam tão somente ser do sexo feminino e gostar de crianças (ALVES, 2006; ASSIS, 2004).

Em consequência dessa percepção, os sentidos atribuídos à docência, produzidos a partir da experiência profissional, são marcados pela insegurança, pela dúvida, pela agonia. Isso contribui para a construção de um olhar de desvalorização da educadora de educação infantil. Esses sentidos deixam marcas negativas no que concerne à docência com bebês, o que se reflete na imagem que a sociedade constrói sobre essa profissão.

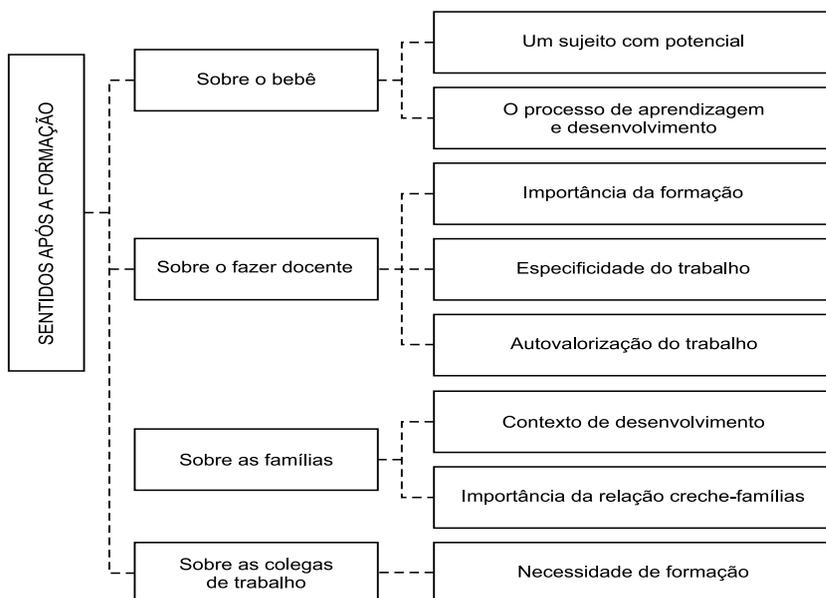
Considerando-se que todas as educadoras participantes da pesquisa possuíam graduação em Pedagogia, os dados ratificam o ponto de vista de Secanechia (2011), segundo a qual esse curso ainda não favorece o acesso suficiente aos saberes indispensáveis ao trabalho docente do futuro profissional de educação infantil.

No que se refere ao bebê, o sentido da docência na educação infantil (fig. 2) baseia-se na compreensão do bebê como um sujeito em potencial e no conhecimento sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como revelam as manifestações abaixo:

Hoje eu consigo ver os bebês como alguém que tem potencial, alguém que está crescendo como ser completo, está crescendo, mas que não precisa apenas dos meus cuidados. (Educadora B)

Eu entendo que esse momento da infância, da creche, é o momento mais importante na vida da criança, aqui ela desenvolve muitas coisas, a gente ajuda desenvolver a criança, desenvolver por inteiro, inclusive seu caráter, sua personalidade. Você lida com vidas. (Educadora C)

Figura 2 – Sentidos produzidos pelas educadoras sobre a docência com bebês após a formação.



Fonte: Elaboração das autoras (2016).

Em suas falas, as educadoras referem-se aos bebês como sujeitos com potencial que se encontram em processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual precisa ocorrer de modo integral. Dessa forma, a visão sobre o bebê é resignificada, e ele passa a ser entendido como um ser que possui singularidades, em virtude do momento de vida em que se encontra.

O reconhecimento do bebê e de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento faz com que as educadoras também reconheçam a creche como uma instituição importante na formação dele, sendo apontada por elas como indispensável na vida da criança. Entretanto, as educadoras não mencionam a necessidade de a creche apresentar qualidade para que possa permitir a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequeninos.

Essas ideias estão intimamente ligadas à compreensão contemporânea do bebê como um ser singular cujo modo de aprender é complexo e da creche com função educativa, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança, por meio da educação e do cuidado, oferecidos de modo indissociável (BRASIL, 1996, 2009b).

Associado ao modo como as educadoras compreendem o bebê, situa-se o fazer docente, o qual está baseado nos seguintes elementos: a *importância da formação*, a *especificidade do trabalho docente com bebês* e a *autovalorização profissional*:

Esse momento da educação infantil é o momento da formação do sujeito, formação da criança, então se a gente perder tempo ali para a criança escrever, cobrir, sentada ali, cadê o outro tempo? O tempo da brincadeira, das interações, das descobertas, da conversa? (Educadora A)

Tô mais segura do que é ser professor de bebê, não é qualquer um que pode ser professor de bebê. A gente passou a ter maior compreensão disso após o curso. Para mim, o grande diferencial do curso foi eu entender o meu papel. Só a vivência na creche, ela te dá muita experiência, muita prática para lidar com as situações, mas não dá essa compreensão do que realmente é o trabalho. Hoje tenho mais segurança do que é ser professor de bebê. Essa compreensão me deu uma certa tranquilidade, então eu venho para a sala muito motivada (Educadora B)

Depois do curso eu já consigo argumentar, sei qual é o papel do professor, qual é o meu papel no desenvolvimento da criança, já não consigo ficar calada. Com o curso aprendi a me valorizar como professora de educação infantil. Quando alguém não me reconhece como professora de educação infantil, de que o meu trabalho é cuidar e educar, eu esclareço. (Educadora C)

As educadoras reconheceram, após a formação, que a docência com bebês é uma atividade complexa. Por essa razão, não pode ser exercida por qualquer pessoa. Dito de outro modo: a formação é condição para o exercício da prática pedagógica com os pequeninos. Desse modo, é inquestionável a necessidade de formação, pois, como as educadoras argumentam, na creche se lida com vidas, isto é, com seres humanos que estão em processo de formação.

A compreensão do trabalho docente com bebês proporcionou às educadoras segurança e tranquilidade na realização de suas tarefas. Além disso, a formação deu-lhes a base para a elaboração de argumentos relacionados à relevância do trabalho na creche, o que se traduziu na autovalorização da educadora e no aumento de sua motivação pessoal para a docência com bebês.

Constata-se nos depoimentos das educadoras a influência da formação, como um elemento do contexto social, na construção de sentidos sobre a docência. Contudo, esse fator não é o único responsável pela mudança de sentidos que se revela no discurso dessas profissionais sobre a docência com os bebês, pois, além de outros elementos do contexto, a história e a experiência pessoal e profissional também influem na construção de sentidos.

Em se tratando da família, as educadoras reconhecem-na *como um contexto de desenvolvimento* que precisa estabelecer relação com a creche:

Apesar de saber que a família contribui com a constituição dos bebês, a gente meio que isolava ela. (Educadora A)

Antigamente a gente dizia apenas “esse é um menino violento”, mas hoje a gente sabe que algumas coisas ele trouxe de casa, por exemplo, só resolve as coisas na violência, mas por que ele faz isso? Será que alguém ensinou ele a agir de outra forma, por meio do diálogo? Como são as relações dele em casa, será que a mãe não resolve os problemas só na violência? Hoje a gente tem esse olhar mais sensível, de investigar por que ela age assim e como eu posso colaborar com a criança e com a família. (Educadora B)

[...] eu vejo que depois do curso, os estudos me ajudaram a ter mais segurança, mais certezas a respeito da minha prática e da minha relação com as famílias. Exemplo: tinha-se antigamente uma cultura que o ideal seria que as famílias chegassem, entregassem as crianças e fossem embora da porta. Depois do curso eu já passei a ter a certeza e a segurança de que aquela prática não estava correta, e que eu precisava melhorar minha relação com a família. Entendi que o momento do acolhimento das famílias e da criança é extremamente importante, principalmente para aquela criança que vai passar o resto do dia na creche. (Educadora C)

[...] é muito bom quando a gente olha e vê o resultado do nosso trabalho nas crianças e vê o reconhecimento da família também. Fico feliz com o reconhecimento das famílias pelo nosso trabalho. É tão legal quando uma mãe vem dizer para você que o teu trabalho fez uma transformação na vida daquela criança, de que “poxa como ele é independente agora”, que ele já tá tentando vestir a roupa sozinho, mesmo bebê ainda. É o reconhecimento da família. (Educadora D)

Os sentidos construídos sobre a docência com base nas ideias sobre a família revelam que as educadoras reconhecem que não se podem negar as experiências vividas pela criança no ambiente familiar. Isso porque tais experiências, tanto quanto as vivenciadas na creche, influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e o trabalho docente. Por essa razão, os sentidos atribuídos à docência também estão apoiados na compreensão da importância da relação entre a creche e a família: de um lado, a creche deve assumir sua função educativa; de outro, a família deve conhecer o trabalho realizado pela creche e a importância desse trabalho para o desenvolvimento da criança.

Por último, os sentidos da docência também estão relacionados aos colegas de trabalho que atuam na creche. Nesse aspecto, as participantes destacam a *necessidade de formação*, seja no que diz respeito ao reconhecimento por seus pares da formação que elas receberam no curso de especialização, seja quanto à percepção que elas têm da necessidade de uma formação específica para seus colegas de trabalho:

Em alguns momentos ela (a coordenadora) diz: “ah, vão fazer vocês [referindo-se a duas professoras que fizeram o Curso], porque eu acho que vocês conhecem mais sobre isso por causa do curso” [...] acho que isso é uma forma de reconhecimento. (Educadora C)

Com o curso me sinto mais qualificada, mais segura, melhor como professora de educação infantil. O curso me deu segurança, bem-estar de poder argumentar com colegas de trabalho que não fizeram o curso como eu. (Educadora A)

As outras professoras também precisam ter mais informação, o mesmo estudo que a gente teve. A gente observa que a maioria aqui não tem informação. Por exemplo, a própria questão da organização do espaço. [...] Apesar de muito se falar da importância de organizar o espaço pra crianças, ele sofre poucas alterações. (Educadora D)

O olhar lançado à formação vai além de um olhar pessoal, estende-se ao coletivo da creche. O reconhecimento da complexidade do trabalho docente com bebês possibilitou às educadoras a compreensão que todo e qualquer educadora de educação infantil necessita de formação; quem concluiu essa formação passa a ser reconhecido no interior da creche como alguém que tem muito a contribuir com seus conhecimentos para o trabalho desenvolvido pela instituição.

Considerações Finais

Diversos fatores que constituem o contexto histórico-cultural influem na construção de sentidos sobre a docência. Como um desses fatores, a formação colabora de modo significativo para a (re)construção de sentidos sobre a docência na educação infantil. Assim, muitos sentidos que as educadoras possuíam antes da formação foram ressignificados a partir do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

A análise dos elementos eleitos para embasar a discussão sobre a docência de bebês para este trabalho – a concepção de criança, de educação infantil e do trabalho docente – revela que, antes da formação específica, as participantes da pesquisa estavam convictas de que, para o exercício da docência, bastava ter uma imagem do bebê como um ser de necessidades e gostar de crianças. Esses sentidos da docência com bebês traduziam-se em insegurança, desmotivação e desvalorização profissional.

Após a formação, as educadoras passaram a compreender o bebê como um sujeito com potencial, o qual se encontra em processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a docência como uma tarefa complexa, que exige uma formação específica para todos os envolvidos no trabalho educativo de bebês na creche. Nessa perspectiva, tal trabalho precisa ser desenvolvido em conjunto com as famílias, para que, de modo compartilhado, a creche cumpra sua função de cuidar e de educar.

Os sentidos que estavam focados apenas no bebê e no trabalho docente revelaram uma visão estreita da docência na educação infantil, traduzida na falta de clareza sobre a complexidade da docência com essa faixa etária. Ainda que a formação oferecida pelo curso de especialização não seja a única via para a (re)construção de sentidos, os dados revelam que o Curso colaborou para que esses sentidos fossem modificados, uma vez que as educadoras passaram a perceber a singularidade do ser bebê. A docência é, portanto, um processo complexo, que envolve muitos sujeitos, os quais precisam de informação e de formação sobre o bebê, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e sobre o trabalho a ser desenvolvido na creche.

Apesar do reconhecimento da contribuição da especialização na (re)construção de sentidos pelas educadoras, vale ressaltar que eles não foram determinados unicamente por essa formação. De fato, os sentidos não são elaborados linearmente, já que, além de sofrerem as influências

de contextos diversos, também são produções que resultam da história e da experiência pessoal e profissional das educadoras.

Diante da importância que o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil teve na (re)construção de sentidos sobre a docência com bebês, destaca-se a necessidade de maior investimento de políticas públicas na formação de educadoras desse segmento educacional, para assegurar o direito que a criança tem de viver a sua infância na creche, fazendo o que é próprio desse tempo de vida em que se encontra. Para isso, as educadoras precisam conhecer a especificidade da docência na educação infantil, ou seja, precisam saber o que é próprio da função que desempenham, e isso só será possível se tiverem acesso a uma formação específica para o exercício da docência com bebês. Desse modo, acredita-se que, se se pretende qualificar o trabalho docente com bebês em espaços coletivos, é indispensável investir na formação das educadoras para que sentidos que valorizem o potencial dos bebês e o trabalho docente a eles destinado sejam (re)construídos.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BAHIA, Celi da Costa Silva. **O pensar e o fazer na creche**: um estudo a partir de crenças de mães e professoras. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009b.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MÉLLO, Ricardo Pimentel et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia discursiva sobre bebês e a creche captada em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. **Projeto Básico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (Pós-Graduação Lato Sensu)**. Belém, 2011.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva; MELONI, Adaliza; GUIMARÃES, Célia Maria. O currículo na Educação Infantil e a profissionalidade do professor. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 158-172, jan./abr. 2016.

Recebido em: abril/2018

Aprovado em: agosto/2018

Ensino de Libras em um Curso de Pedagogia por meio da aprendizagem baseada em problemas

Marcelo Franco Leão¹
Francisca Melo Agapito²

RESUMO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser uma exigência nos cursos de licenciatura no país a partir da promulgação do Decreto Nº 5.626, sancionado em 2005. Além disso, o contexto atual exige que as aulas no Ensino Superior sejam dinâmicas e envolventes, que estimulem a pesquisa e a autonomia na tomada de decisões, isso para que os futuros profissionais sejam capazes de lidar e solucionar situações reais. Nesse sentido, é preciso que os cursos de licenciatura planejem estratégias diversificadas de ensino para que o estudo de Libras possa promover aprendizagens significativas no decorrer desse processo formativo. Esse estudo teve como objetivo relatar o desenvolvimento de uma metodologia ativa de aprendizagem durante as aulas da disciplina de Libras do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Imperatriz-MA. O estudo se configura como exploratório, com abordagem qualitativa e pautada na análise descritiva. Essa experiência pedagógica ocorreu no primeiro semestre de 2017. A estratégia de ensino utilizada foi a aprendizagem baseada em problemas. Os resultados denotaram que, foi perceptível a disposição dos acadêmicos em participar da atividade, a contribuição da mesma para uma construção consistente sobre o conteúdo proposto, assim como refletir sobre a importância da docente buscar a promoção de conhecimentos por meio de estratégias diferenciadas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Estratégias de ensino. Libras.

1 Doutor em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Instituto Federal do Mato Grosso - Campus Confresa. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática no Baixo Araguaia, registrado no CNPq. Editor da Revista Prática Docente. E-mail:marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

2 Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES.) Doutoranda em Ensino (UNIVATES). Professora de Libras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: franciscaagapito@gmail.com

Teaching of Libras in a Pedagogy Course through problem-based learning (PBL)

ABSTRACT

The teaching of the Brazilian Sign Language (Libras) became a requirement in undergraduate courses in Brazil since the enactment of Decree No. 5,626, sanctioned in 2005. In addition, the current context requires that classes in Higher Education to be dynamic and that stimulate research and autonomy in decision making, so that future professionals will be able to handle and solve real situations. In this sense, it is necessary that undergraduate courses plan diversified teaching strategies so that the study of Libras can promote meaningful learning in the course of this formative process. This study aimed to report the development of an active learning methodology during classes in the discipline of Libras of the Course of Pedagogy of a Public Institution of Higher Education (IES) in the municipality of Imperatriz-MA. The study is exploratory, with a qualitative approach based on the descriptive analysis. This pedagogical experience occurred in the first half of 2017. The teaching strategy used was problem-based learning. In this experience, the students' willingness to participate in the activity, their contribution to a consistent construction of the proposed content, and reflection on the importance of the teacher to seek the promotion of knowledge through differentiated strategies was perceptible.

Keywords: Pedagogical practice. Teaching strategies. Libras.

Enseñanza de Libras en un Curso de Pedagogía a través del aprendizaje basado en problemas (ABP)

RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Brasileña de Señales (Libras) pasó a ser una exigencia en los cursos de licenciatura en el país a partir de la promulgación del Decreto N° 5.626, sancionado en 2005. Además, el contexto actual exige que las clases en la Enseñanza Superior sean dinámicas y estimulen la investigación y la autonomía en la toma de decisiones, eso para que los futuros profesionales sean capaces de lidiar y solucionar problemas reales. En este sentido, es necesario que los cursos de licenciatura planifiquen estrategias diversificadas de enseñanza para que el estudio de Libras pueda promover aprendizajes significativos

en el curso de ese proceso formativo. Este estudio tuvo como objetivo relatar el desarrollo de una metodología activa de aprendizaje durante las clases de la disciplina de Libras del Curso de Pedagogía de una Institución de Enseñanza Superior (IES) pública en el municipio de Imperatriz-MA. El estudio se configura como exploratorio, de abordaje cualitativo y pautada en el análisis descriptivo. Esta experiencia pedagógica ocurrió en el primer semestre de 2017. La estrategia de enseñanza utilizada fue el aprendizaje basado en problemas. En esta experiencia fue perceptible la disposición de los académicos en participar de la actividad, la contribución de ésta para una construcción consistente sobre el contenido propuesto, así como reflexionar sobre la importancia de la docente para buscar la promoción de conocimientos a través de estrategias diferenciadas.

Palabras Clave: Práctica pedagógica. Estrategias de enseñanza. Libras.

Introdução

Na educação contemporânea, especialmente nos cursos do Ensino Superior, é preciso inovação nas metodologias de ensino para que favoreça a aprendizagem dos acadêmicos em formação (GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2016). Segundo os autores, as metodologias ativas de aprendizagem podem ser viáveis na formação superior, pois são estratégias em que os alunos utilizam seus saberes e experiências, além da capacidade de articulação e busca de informações, na tentativa de solucionar problemas advindos de atividades que simulam uma situação que requer um posicionamento.

Além disso, comunicar-se de modo eficaz é um desafio para qualquer pessoa na nossa sociedade. Ao reportar-se a pessoa surda o ato de se comunicar torna-se bem mais difícil, haja vista esse grupo social minoritário possui uma singularidade linguística, que é a Libras, uma língua de natureza visual-motora, que uma estrutura gramatical própria, que difere da Língua Portuguesa e que uma parcela significativa da população ouvinte ainda desconhece (BRASIL, 2002).

Por isso, é indubitável que a Libras torne-se objeto de estudo para os futuros professores, visto que, por ser uma língua oficializada somente em 2002 e mais especificamente por ser inserida no currículo da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada há apenas três (03) anos, carece de estudos mais específicos por parte dos alunos, para que haja

uma real compreensão sobre seu papel na vida dos surdos. Assim, a utilização de estratégias de ensino podem propiciar uma melhor apreensão e conseqüentemente um melhor uso dessa aprendizagem quando estes necessitarem.

Outro aspecto a ser considerado, é que o Decreto Federal Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna obrigatória a inserção da disciplina da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2005). O entendimento para tal implementação nas matrizes curriculares da formação inicial de professores se deve ao que a Libras é o meio de comunicação dos surdos, legalmente reconhecida e amplamente utilizada no país.

Em seus estudos, Machado e Lírio (2011) discutiram sobre a importância da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Para os autores, esse estudo é importante não somente para os surdos, aos quais é garantida a inclusão na escola e na sociedade, mas sim para capacitar a todos aqueles que atuarão com a educação, dos quais se espera preparação para o atendimento educacional a diferentes públicos e especificidades.

Nesse sentido, a busca por estratégias diversificadas de ensino que possibilitem uma convergência com os conteúdos propostos nessa disciplina podem ser eficazes para a promoção de uma aprendizagem significativa. Considerando esse aspecto, parte-se do princípio de que a mediação dos conhecimentos sobre esta língua deve ser bem conduzidas a fim de propiciar aos futuros professores mais qualificação para atuação profissional. Assim, entrelaçando a perspectiva de formação de futuros educadores e o desenvolvimento de atividades práticas didáticas como mediação dinâmica do processo educativo.

Tomando como base os pressupostos supracitados, o presente artigo tem como objetivo relatar e fazer uma reflexão acerca da utilização de uma estratégia de ensino “Aprendizagem baseada em problemas” e suas implicações para a eficácia da aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Imperatriz-MA.

Essa estratégia de ensino, também conhecida mundialmente por Problem-Based Learning (PBL), já foi objeto de estudo para Ribeiro (2008), ao investigar as contribuições da estratégia para o ensino de engenharia, para Toledo Júnior et al. (2008), que avaliou os resultados obtidos em 21 estudos que utilizaram essa estratégia em cursos médi-

cos, e para Mezzari (2011), que implementou essa estratégia associada a um ambiente virtual de aprendizagem na disciplina de Parasitologia e Micologia Médica em um curso de medicina, além de outras inúmeras pesquisas sobre o assunto.

Como forma de organização do texto, inicialmente são destacadas algumas considerações pautadas em aportes teóricos que se remetem aos saberes pedagógicos para a prática em sala de aula, sua relevância para uma aprendizagem com resultados positivos. Ademais, é enunciada a relevância da utilização de estratégias e apresentada uma experiência com uma estratégia de ensino que vislumbresse uma melhor apreensão do conteúdo proposto, assim como uma maior proatividade dos alunos nesse processo de construção de conhecimentos.

Saberes pedagógicos: Algumas considerações

A educação, numa visão contemporânea, intima todos os atores envolvidos no processo educativo pensar que tipo de homem busca-se formar para responder as questões políticas, sociais, econômicas e culturais provenientes da realidade brasileira. Para Morin (2004), nesse século de tantas mudanças e concepções, a educação, é vista muito além de um veículo de transmissão de conteúdos.

O maior desafio, segundo o autor supracitado, seria como fazer para que os conteúdos escolares contribuam para a construção de indivíduos mais humanos; que saibam transformar os conteúdos em conhecimentos, tanto para o seu benefício, quanto para a sociedade. Acredita-se que tornar a aprendizagem social, seria o foco desse desafio.

A aprendizagem é um processo que envolve a interligação de ações cognitivas em meio às relações vivenciadas em dado contexto. Segundo o pensamento de Gil (2012), o processo em que conhecimentos, as habilidades, experiências que vão se constituindo no decorrer de situações educativas, a saber, leituras, discussões, aulas, dentre outros, são mecanismos potentes para a efetivação de aprendizagens.

Por compreender que a aprendizagem do indivíduo perpassa pela prática educativa do professor, estes profissionais buscam superar o engessamento de muitas ações arraigadas no cotidiano escolar e propiciar uma educação emancipatória (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

No ensino superior não é diferente. É salutar considerar que a compreensão de uma “[...] visão mais crítica do ensino, conduzem à

identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimento e habilidades de natureza pedagógica” (GIL, 2008, p. 16).

Segundo os estudos de Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), no ensino superior, professores e alunos assumem papéis que estão intimamente ligados, cuja finalidade de suas ações é a construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de orientador dos estudos, ou seja, aquele que não fornece respostas prontas, mas que indica caminhos e isso permite que os alunos descubram, por diversos meios, as respostas para seus questionamentos e inquietações, para assim construir sua aprendizagem. Contudo, ainda segundo os autores, é preciso que o aluno tenha pré-disposição em aprender e comprometa-se, de maneira proativa, com o papel de protagonista nesse processo formativo.

Rego (2000), embasando-se nas concepções de teóricos como Piaget e Vygotsky, afirma que na prática pedagógica acontece o processo ensino e aprendizagem, e para que ambos aconteçam de forma significativa, se faz necessário que haja uma inter-relação entre o aluno e o objeto a ser conhecido, sendo o professor formador o mediador do processo educativo.

Para que essa mediação se dê de forma harmoniosa é preciso, segundo Perrenoud (1999) que o professor munido de seus saberes profissionais, possa encontrar condições favoráveis para desenvolver a sua prática, considerando o aluno como ser social, político e cultural, sujeito de sua própria aprendizagem.

Sendo assim, exige-se desse novo professor uma visão holística em relação ao ensino e a aprendizagem. Para tanto, é preciso que este busque uma formação permanente, compreendendo os princípios e saberes necessário a sua prática pedagógica. Para Pimenta e Anastasiou (2010), o saber pedagógico, são os conhecimentos que subsidiam a ação de ensinar. Construções e desconstruções da relação entre a teoria e a prática.

O professor, nessa conjuntura, deve saber usar os saberes, teóricos e práticos em prol da aprendizagem de seus alunos, utilizando-se de uma prática pedagógica consciente e reflexiva. Sabendo antes de tudo exercer o seu papel como agente de transformação, não apenas para superar a ineficiência do ensino escolar, mas para dar significância ao ato de ensinar e aprender. Referente a este aspecto, Candau (2010, p. 13) expõe a necessidade de uma reflexão didática que promova “[...] a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente [...]”.

Nas palavras de Justino (2013, p. 79) “A prática pedagógica está relacionada à didática utilizada no processo educacional, assim, ela se constitui na relação teoria e prática [...]”. A autora acrescenta ainda que um dos principais objetivos da prática pedagógica é “promover situações em que possam ocorrer a observação, a reflexão e a análise de situações-problema apresentadas [...]” (JUSTINO, 2013, p. 78), com o intuito de buscar transformações no contexto em que estão envolvidos.

Logo, numa educação contemporânea em que a perspectiva seja a emancipação do ser humano e sua formação profissional, é relevante a construção de conhecimentos mediada por uma prática pedagógica que prime pela reflexão-ação e entrelace os construtos necessários à aprendizagem. Nesse viés, surgem como enfrentamento para o conformismo de práticas que se limitam a simplificação do planejamento, as estratégias de ensino que podem potencializar o ato de ensinar e aprender.

O ensino por meio da estratégia “Aprendizagem Baseada em Problemas”

A maneira de ensinar tem se aperfeiçoado ao longo dos anos. As transformações vividas pela sociedade contemporânea provocam inquietações, reflexões e mudanças nas concepções sobre o processo educativo (MEZZARI, 2011). Por isso, conhecer e explorar diferentes estratégias de ensino é praticamente uma necessidade na atual conjuntura.

Ainda segundo o autor supracitado, para que o processo educativo ocorra de maneira interativa e envolvente, é necessário haver mudanças na maneira em que vem ocorrendo o ensino, tanto em escolas como nas instituições que formam no Ensino Superior. Pela forma tradicional em que esse ensino vem ocorrendo, a construção do conhecimento está centrada no professor, o que compromete a capacidade criativa de pensar e se posicionar do aluno. Em contraposição, o ideal é que ocorra a participação efetiva do aluno nesse processo, o qual o professor precisa planejar de maneira a envolvê-lo por meio de atividades que contribua para sua autonomia.

Segundo Mezzari (2011), uma estratégia didático-pedagógica que pode ser utilizada para atender as demandas educacionais atuais é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou Problem-Based Learning (PBL), como é mundialmente conhecida.

Segundo os estudos de Ribeiro (2008), foi no Canadá, mais especificamente Universidade McMaster, por volta dos anos de 1960, que ocorreu a primeira sistematização da PBL, por iniciativa dos administradores e professores da IES. A tentativa foi reverter a situação constatada por meio de pesquisas de que os acadêmicos de medicina concluíam o curso sem as capacidades esperadas para um profissional atuar como convém.

Assim, essa estratégia de ensino está fundamentada, desde sua origem, em princípios educacionais que defendem que a aprendizagem não é um ato passivo, de retenção e memorização de informações (RIBEIRO, 2008). Para o autor, essa estratégia permite formular, construir e até ressignificar conhecimentos e não apenas armazenar informações.

Para Mezzari (2011), essa estratégia utiliza problemas ou simula situações com o objetivo de gerar questionamentos, inquietações cognitivas, desequilíbrios nas concepções existentes, desconforto com o exposto, sensações pelas quais os alunos terão motivações e estímulos para encontrar soluções utilizando sua criatividade.

No entanto, a PBL não pode ser compreendida como meramente uma atividade de pesquisa ou apenas um processo de solucionar problemas, sejam eles teóricos ou experimentais, por meio da aplicação de uma teoria já existente (RIBEIRO, 2008). Mesmo envolvendo também esses elementos, a PBL vai bem além. Nas próprias palavras do autor fica claro esse alerta:

O PBL tampouco é um mero conjunto de técnicas de solução de problemas; apesar de importantes, esta metodologia não pode ser reduzida a elas. Ao contrário, o PBL é uma metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza problemas – coerentes para com a futura atuação dos alunos como profissionais e cidadãos – para iniciar, enfocar e motivar a aprendizagem dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais objetivados (RIBEIRO, 2008, p.24).

Assim, a PBL pode ser compreendida como uma estratégia didático-pedagógica centrada no currículo e no aluno, que discute situações-problema em pequenos grupos de aprendizagem, o que facilita o processo de construção de conhecimentos (TOLEDO JÚNIOR et al., 2008).

Segundo os autores supracitados, essa estratégia pode contribuir significativamente para que importantes habilidades sejam desenvolvidas no futuro profissional, tais como: capacidade de comunicação, trabalho colaborativo, busca de informações, iniciativa para solucionar

problemas, respeito as diversas opiniões, postura crítica e iniciativa para aplicar os conhecimentos construídos em situações práticas.

Além do mais, se o ensino ocorrer de maneira contextualizada, ou seja, utilizando-se de uma situação próxima daquela em que os conhecimentos profissionais serão utilizados, a aprendizagem é favorecida, potencializando, uma melhor apreensão do conteúdo proposto.

No entendimento de Toledo Júnior et al. (2008), a PBL pressupõe estruturar os significados dentro de um contexto específico, o que permite ao aluno defrontar-se com problemas concretos, o que permite desenvolver o pensamento crítico, favorece e amplia o raciocínio estratégico, desenvolve a habilidade de estudo autodirigido, bem como a aplicação dos conhecimentos construídos em contextos próximos aos da futura profissão.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo se configura como exploratório, de abordagem qualitativa e pautada na análise descritiva. De acordo com Medeiros (2014), os estudos exploratórios possuem por finalidade proporcionar ao pesquisador uma familiaridade com o problema, fazendo com que seja ampliado o conhecimento sobre o assunto em discussão.

Segundo Gil (2007), um estudo desse tipo é caracterizado por realizar a descrição de algum fenômeno, fato ou objeto investigado, no qual o levantamento de informações é imprescindível. Referente a abordagem qualitativa, o autor argumentar ser a indicada para pesquisas sociais, nas quais a subjetividade, manifestações e comportamentos não são possíveis de descrever em números.

Com o propósito de se apropriar das contribuições teóricas dos aportes aqui abordados, utilizou-se como experiência com alunos de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Imperatriz-MA. A estratégia de ensino, a “aprendizagem baseada em problemas” no decorrer das aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), no primeiro semestre do ano letivo de 2017.

A disciplina de Libras tornou-se componente curricular obrigatório desde a criação do decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei 10.436/02, devendo ser inserida na matriz curricular de todos os cursos de formação de professor, educação especial e fonoaudiologia como objeto de estudo (BRASIL, 2005).

Por ter em sua composição um caráter teórico e prático, essa disciplina permitiu a elaboração de um planejamento em que se admitiram variações de estratégias didáticas para a prática em sala de aula. Nesse viés apresenta-se o relato e as reflexões da experiência vivenciada em sala de aula com a estratégia “Aprendizagem baseada em problemas”.

A prática da estratégia acima mencionada foi realizada em cinco (05) aulas, sendo que, cada aula teve a carga horária de 3h. Estas foram planejadas da seguinte forma: Apresentação de um relato de caso (fictício) que envolvesse algumas das situações reais vivenciadas por surdos na atual sociedade; Divisão dos alunos em dois (02) grupos e discussão de textos diferentes, mas que abordassem sobre a temática “Surdos e a Educação Inclusiva”; Estudo e posterior socialização dos textos com todos os alunos, oportunizando diferentes olhares, conforme cada compreensão; Elaboração da questão problema; Construção de texto dissertativo em conformidade com a questão problema elaborada em conjunto com a turma; Junção de um grupo de três (03) alunos para construção de um artigo a partir da convergência dos textos elaborados individualmente.

O desenvolvimento das atividades oportunizou a turma do 8º período (semestre) do Curso de Pedagogia, composta por 29 alunos, destes, 27 do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino se depararem com situações reais da sociedade contemporânea.

A metodologia de análise adotada é a descritiva. Segundo Meireiros (2014), essa maneira de analisar os resultados é a ideal para um estudo exploratório, pois permite refletir os dados coletados sob a luz do referencial utilizado.

Resultados e discussões

Na primeira aula, foi apresentado um relato de caso (fictício). Os alunos realizaram a leitura e em seguida foi solicitado que fizessem apontamentos sobre os problemas destacados no referido relato. As primeiras impressões sobre a realidade vivenciada pelas pessoas surdas foram sendo alocadas na sala de aula. Algumas discordâncias também ocorreram. Diante do turbilhão de dúvidas e algumas verdades consideradas impostergáveis, a docente solicitou que os alunos realizassem a leitura de dois (02) textos diferentes sobre a temática “Surdos e a Educação Inclusiva”.

Os alunos foram divididos em dois grupos e estes discutiram, emitiram suas opiniões e percepções, além de expor dúvidas. Em seguida os grupos foram desfeitos e houve a socialização em grande grupo. Uma das implicações desse primeiro momento foram as divergências de opiniões e a falta de apropriação sobre a proposta que a educação inclusiva preconiza referente a pessoa surda; apesar dos textos estudados a priori conterem informações dessa natureza.

Diante do exposto anteriormente, algumas dúvidas foram surgindo por parte da docente, a exemplo: Como trabalhar o referido conteúdo de modo a articular pressupostos teóricos com a realidade observada no sistema educacional? De que modo propiciar uma construção congruente que possibilitasse consistência teórica e permitisse uma problematização que gerasse reflexões sobre o estudo pretendido e os objetivos propostos?

Nesse momento, o aporte teórico da acerca da estratégia utilizada permitiu uma minimização das angústias iniciais. Acerca da aprendizagem baseada em problemas Gil (2012, p. 175) explica que:

[...] é uma aprendizagem em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ensino centrada no estudante, que deixa o papel de receptor passivo e assume o papel de agente e principal responsável pelo seu aprendizado.

Assim, o aluno é instigado a pensar sobre a problemática proposta e posteriormente buscar uma resposta, tendo como base discussões pertinentes à sociedade. Araújo e Sastre (2009) descortinam que o uso de questões atuais, problemas vivenciados em sociedade, tidos como apontamentos relevantes e que carecem de soluções, são excelentes fontes para que esse tipo de estratégia seja aplicada, visto que colocam o aluno como protagonista do processo, levando a tomar uma posição mais proativa. Corroborando com o exposto acima, Ott (2010, p. 68) acredita que por meio da solução de problemas, o aluno é incumbido de “[...] aprender a ver a realidade” e nesse processo é instigado a “[...] descobrir aqueles problemas que incomodam a população e que, gradativamente, pelo conhecimento e sentimento, deverão também incomodar o aluno”.

A partir deste embasamento, o próximo passo, foi usufruir do momento inicial, em que as divergências foram marcantes e aprofundar

as discussões, permitindo que os alunos manifestassem suas acepções, conforme conhecimentos prévios, paradigmas científicos, dentre outros, trazendo assim, este sujeito para o centro do processo.

De modo que, ao sentirem segurança de seu papel no processo orquestrado, tiveram a liberdade de pontuar tópicos, tais como: A educação inclusiva está apenas no papel; A sociedade é preconceituosa sobre a condição linguística da pessoa surda; Há a necessidade de aprender de modo significativo sobre a pessoa surda; O surdo deveria aprender separadamente dos ouvintes; dentre outros. Com a mediação docente, com a utilização de bases teóricas e experiências que se remetiam à temática, algumas dúvidas e verdades até o momento consideradas incontestáveis foram sendo (des)construídas, e novas apreensões foram sendo forjadas. No decorrer desse processo que ocorreu paulatinamente, a questão problema foi tomada forma.

Ao final da etapa descrita anteriormente houve a elaboração do questionamento que seria elemento norteador para que os alunos realizassem a problematização e buscassem uma solução sobre o problema emergido. Para tanto, estes realizariam a construção de um texto dissertativo, com embasamentos teóricos que sustentassem suas acepções.

A segunda aula foi destinada à construção do texto. Os alunos individualmente realizaram suas produções. Retomando a fala de Gil (2008), o aluno nesse tipo de estratégia assume seu protagonismo, sendo o responsável pelo seu aprendizado. Nessa perspectiva, seguiu-se a elaboração dos textos. A professora serviu apenas como mediadora para eventuais dúvidas que ocorressem. Sobre essa característica, Masetto (2012) enfoca que o profissional que antes era um especialista no laboro de transmitir o conhecimento, passou a ser um mediador de aprendizagem.

O próximo encontro da disciplina foi crucial. Neste, os alunos foram novamente convidados a se unir em grupo. Agora composto por três (03) alunos cada. A proposta era acoplar cada um dos textos de modo que se concatenassem e se transformassem em um artigo científico. Algumas renúncias deveriam ser feitas, a escolha dos parágrafos mais coerentes que convergissem com as ideias dos demais autores do grupo, foi bem complexa para os alunos. O fato de não terem familiaridade com a estratégia, fez emergir alguns questionamentos, tais como: Professora, creio que isso não dará certo; Não imagino como minhas ideias e escritos irão se interligar ao demais e se transformar em um artigo;

Enfim, perguntas que levaram mais uma vez a docente a retomar os aportes teóricos que sustentam a relevância do planejamento para o desenrolar de atividades como esta. Aqui os dizeres de Delors (2006, p. 157) se entrelaçam com a prática docente, visto que “O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver”. Nesse sentido, o próprio exercício reflexivo sobre as potencialidades e resultados da estratégia se encaixa com o propósito de tornar o aluno o agente de suas construções e consequentemente o professor um mediador.

Ademais, Arão e Chaves (2013), confirmam que estratégias desse tipo promovem a reflexão, a análise sobre situações reais, além de promoverem a proatividade, que é um exercício que envolve reflexão e ação sobre a tomada de decisões em grupo. Assim estas têm como escopo:

[...] preparar o aluno para a busca, seleção, integração e emprego das informações científicas atualizadas na área para a solução de problemas; atuar em equipe com entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas e nas tarefas a serem cumpridas [...] (ARÃO; CHAVES, 2013, p. 37).

No enfiamento desse exercício, os alunos passaram a atuar em equipe e realizaram a congruência entre os textos para a criação do artigo que contemplasse o questionamento inicial e tivesse indicadores de possíveis soluções para a problemática levantada.

Levando em consideração que este processo demanda algumas posturas por parte dos alunos, como “participar ativamente de discussão, demonstrando a capacidade de questionar, propor ideias e ouvir o que cada colega tem a dizer” (ARÃO; CHAVES, 2013, p. 137), além de ponderar sobre o que deve ou não compor o trabalho de forma coletiva, a próxima aula serviu para os alunos mais vez se reunissem e conseguissem arrematar suas ideias sobre os construtos do artigo. Convém enfatizar que o tempo para o desenvolvimento da parte final da estratégia, se deve pelo fato do público escolhido que realizou a atividade, são alunos/trabalhadores, que em sua maioria não tem disponibilidade de se reunir extraclasse.

A última aula teve como objetivo a entrega do artigo, digitado e impresso. Ainda, nesse momento, os grupos destacaram as problemá-

ticas mais específicas que decidiram abordar; e relataram que possíveis soluções seriam viáveis para minimizar ou até sanar o problema exposto. A docente teve a oportunidade de colher algumas impressões sobre o processo vivenciado pelos acadêmicos por meio da estratégia “Aprendizagem baseada em problemas”.

No tocante as etapas realizadas, os alunos registraram suas impressões por meio de dois questionamentos, o primeiro foi: Como essa experiência impactou na aprendizagem e construção da autonomia? Foram selecionadas as seguintes respostas: “foi muito importante para a construção da minha autonomia, busquei me apropriar melhor para escrever melhor”, “O aprendizado foi notório. Consegui compreender a realidade vivenciada pelos surdos na sociedade atual”, “Com essa estratégia pude me debruçar nos textos que antes aguardava o professor explicar” “Esse processo me levou a buscar mais embasamento para conseguir fazer um texto coerente e que conseguisse entender, para mim foi uma construção autônoma e muito significativa”.

O segundo questionamento foi: De que forma a problematização auxiliou na compreensão dos conteúdos propostos pela disciplina? alguns alunos registraram que: “Por meio de problemas, o aluno é levado a pensar e repensar situações que até o momento não o instigavam a buscar soluções”, “Os problemas destacados nessa estratégia permitiram a análise de situações reais que os surdos passam na escola e na própria sociedade”, “permitiu que eu como futura professora racionalizasse que forma poderia sanar ou minimizar a problemática para promover a inclusão verdadeiramente”, “Hoje somos constantemente impulsionados a resolver problemas. Assim, a atividade proporcionou na prática o que a sociedade exigirá de nós enquanto profissionais”. É relevante pontuar que as respostas foram escolhidas de forma aleatória, o intuito aqui foi perceber se a partir de escolhas assistemáticas apareceriam registros de uma construção significativa pautada na atividade, e se os alunos atingiram a maturidade para compreender tal processo, visto que, para o professor que aplica tal estratégia:

[...] a avaliação se faz naturalmente no contato do aluno com a experiência e na análise que realiza junto com o professor. Nenhum artificialismo precisa ser introduzido, pois em cada etapa o aluno realmente aplica o que recolheu na etapa anterior, não havendo, portanto, a necessidade de interromper a aprendizagem para examinar as condições do aluno (OTT, 2010, p. 74).

Os resultados foram bem animadores. As respostas ratificaram que o uso da estratégia “Aprendizagem baseada em problemas” podem propiciar construções coerentes. A dialogicidade ocorrida no processo e o aprender a fazer na ação também foram confirmados, evidenciando a compreensão sobre um dos objetivos propostos para a efetivação da estratégia.

Realizar essa atividade foi bastante desafiador para a docente. Após concluído o processo fica claro que uma das implicações para a realização desse tipo de tarefa, é o compromisso que o docente deve ter, realizando um planejamento que deve levar em consideração as peculiaridades da turma, o nível de conhecimento do acadêmicos, e sobretudo, a disposição destes para aceitar o desafio de participar de uma sequência de aulas incomuns para eles.

Outro ponto a ser denotado diz respeito à possibilidade de evidenciar aos acadêmicos em formação que, estratégias diferenciadas podem levar a aprendizagens consistentes, e que o conformismo das aulas meramente expositivas deve ser superado por propostas mais dinâmicas.

Considerações finais

Ao longo deste artigo foram tratadas algumas questões referentes às práticas pedagógicas e como as escolhas dos docentes podem ou não levar a um processo de construção de conhecimentos consistentes. As estratégias de ensino são consideradas nesse interim como uma ferramenta, que permite ao educador trabalhar de forma diferenciada, conteúdos que corriqueiramente são evidenciados por meio de aulas expositivas. Podendo ser instrumentos instigantes de trabalho que permitirão aos educadores potencializar o processo de aprendizagem dos alunos (TAPIA; MONTERO, 2004).

O estudo realizado permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho com conteúdos considerados pelos alunos como “enfadonhos”, por ter em seu corpus um misto de aspectos históricos e legais e em diferentes momentos, de difícil compreensão. As escolhas pessoais que culminaram nesta atividade foram principalmente referente à contextualização necessária para tratar de uma temática bastante discutida na contemporaneidade, mas que ainda necessita ser problematizada no meio social.

Foi percebido que os alunos passaram por algumas (des)construções e permitiu que as suas aceções fossem afloradas de forma dinâmica, o que em outros momentos, com outros conteúdos de igual importância, ficou velada. O envolvimento dos acadêmicos e as construções advindas dos textos também ratificou que houve um maior comprometimento por parte destes em prol de um resultado satisfatório.

Embora, o desenvolvimento da estratégia tenha sido positivo, tanto pelos registros dos alunos após a realização desta, quanto pelo fato das produções apresentarem um rigor teórico bem consistente e uma articulação com a problemática emergida das discussões, reitera-se que outros desdobramentos poderiam ter sido realizados para minimizar algumas situações, em suma, mais textos que explorassem a temática; maior tempo para a exposição das ideias dos alunos, com vistas a proporcionar a mediação da docente e assim sanar algumas concepções errôneas que persistiram até a fase de congruência dos textos e uma explicação mais detalhada acerca da estratégia proposta.

Nas palavras de Pozo, Monereo e Castelló (2004) a explicação do professor mediante a aplicação de qualquer tipo de estratégia é de suma importância, haja vista, o esclarecimento e entendimento por parte do aluno sobre os procedimentos a serem realizados otimizará todo o processo, levando o aluno a uma tomada de consciência sobre seu papel. Assim, um aprofundamento sobre os passos que são inerentes a determinada estratégia, podem potencializar o seu desenvolvimento.

Logo, dada as construções aqui enfatizadas, fica ratificado que o docente deve ser um mediador no processo de aprendizagem de seus alunos e que suas escolhas são indubitáveis para a promoção da eficácia desse processo. Espera-se que este estudo provoque interesse nos leitores, estimulando assim, a realização de outros estudos e ampliação dos espaços de uso e difusão da língua de sinais nas Instituições de Ensino Superior.

Referências

ARÃO, Luis Carlos. CHAVES, Andréa Carla. **Estratégias para o Ensino de Fitoterapia por competências**: Cadernos de apoio para professores. Caderno do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da PUC de Minas. Belo Horizonte: 2013.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Orgs). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 14 out 2017 às 16:05.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 14 out 2017 às 19:01.

CANDAUI, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. - 30. ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Didática do Ensino Superior**. 1 ed. – 7 reimpr. São Paulo. Atlas. 2012.

GOBBO, André; BEBER, Bernadette; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma experiência de qualidade no Ensino Superior de Administração. **Educação e Emancipação (UFMA)**, v. 9, p. 251-276, 2016.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia).

MACHADO, Luciyenne Matos da Costa Vieira; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina de Libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, v. 1, p. 96-104, 2011.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. ver. – São Paulo: Summus, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MEZZARI, Adelina. O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, p. 114-121, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

OTT, Margot Bertolucci. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010 (Coleção Docência em Formação).

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZO, Ignacio Juan; MONEREO, Carles; CASTELLÓ, Montserrat. O uso estratégico do conhecimento. In: COLL, César (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Vozes. São Paulo: 2000.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, p. 23-32, 2008.

TAPIA, Jesús Alonso; MONTERO, Ignacio. Orientação Motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, César (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOLEDO JÚNIOR, Antônio Carlos de Castro. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais** (Belo Horizonte), v. 18, p. 123-131, 2008.

Recebido em: março/2018

Aprovado em: setembro/2018

As tecnologias da informação no currículo do Ensino Médio: análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais

Jackeline de Freitas Nunes¹

Ilzeni Silva Dias²

RESUMO

Trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. Tem como objetivo analisar a aplicação das tecnologias da informação no currículo do Ensino Médio, especificamente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), considerando as mudanças na sociedade ocasionadas pela transformação tecnológica nos modelos de produção que modificaram os padrões de trabalho e emprego, exigindo novos desafios para a educação na formação do educando. Para tanto, teve-se como percurso metodológico a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como a pesquisa de campo em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, onde foram realizadas entrevistas com professores da disciplina de Língua Portuguesa, obtendo uma amostragem de 37,5% no turno vespertino, 42,85% no turno noturno e 33,33% no matutino; com as coordenadoras pedagógicas da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, totalizando 100% - sendo uma coordenadora de cada turno; gestores adjunto e geral; e com os alunos. Obteve-se uma amostragem de 15% em cada turma selecionada nos três turnos. Os dados foram tabulados no software Excel, do Windows e confrontados com a literatura pertinente a área e também com as DCNEM. Concluiu-se que no momento do planejamento pedagógico, deveriam ser propostas intermediações e situações de aprendizagem com a utilização das tecnologias da informação, já que a escola dispõe

1 Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Fclar.. Docente da Universidade Federal do Maranhão –UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica e de Políticas Públicas Educacionais. E-mail: jackeline_fn@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutora na Área de Sociologia pela Universidade Federal do Paraná-UFPR. Docente do Departamento de Educação II, da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: silvadias2612@gmail.com

desses recursos, tendo em vista todas as recomendações e inferências feitas pelas DCNEM.

Palavras-chave: Sociedade do Conhecimento. Tecnologias da Informação. Diretrizes Curriculares Nacionais.

The information technologies in the curriculum of Middle School: analysis based on the National Curricular Guidelines

ABSTRACT

This is a research developed in the Masters in Education of the Federal University of Maranhão. It aims to study Information Technology in High School (DCNEM), considering the changes in society and technologies changes that modified the work patterns, and employment, requiring new challenges for education in the training of the learner. So it was an exploratory research methodology with a qualitative approach, bibliographical research and normative documents such as the National Curriculum Guidelines for High School, interviews were conducted with the Portuguese Language teachers, obtaining a sample of 37.5% in the afternoon shift, 42.85% in the night shift and 33.33% in the morning, with the pedagogical coordinators of the area of Languages, Codes and its Technologies, totaling 100% - being a coordinator of each shift, assistant and general managers, and with the data were tabulated in the Excel software of Windows and confronted with a literature relevant to an area and also as DCNEM. It was concluded that the moment of the pedagogical planning, learning opportunities should be proposed with the use of information technologies, since the capacity of resources, the vision of all tasks and inferences by DCNEM.

Keywords: Knowledge Society. Information Technologies. National Curricular Guidelines.

Las tecnologías de la información en el currículo de la Enseñanza Medio: análisis a partir de las Directrices Curriculares Nacionales

RESUMEN

Se trata de un recorte de la investigación desarrollada en el máster en Educación de la Universidad Federal de Maranhão. Se pretende analizar la aplicación de las tecnologías de la información en el currículo de la

Enseñanza Media, específicamente a partir de las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM), considerando los cambios en la sociedad ocasionados por la transformación tecnológica en los modelos de producción que modificaron los patrones de trabajo y empleo, exigiendo nuevos desafíos para la educación en la formación del educando. Para ello, se tuvo como recorrido metodológico la investigación exploratoria con abordaje cualitativo, investigación bibliográfica y de documentos normativos como las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, así como la investigación de campo en una escuela de Enseñanza Media de la red pública estadual, donde se llevaron a cabo entrevistas con los maestros de la disciplina de la Lengua portuguesa, la obtención de una muestra de 37,5% en el turno de la tarde, el turno de noche, 42,85% y 33,33% por la mañana; con las coordinadoras pedagógicas del área de Lenguajes, Códigos y sus tecnologías, totalizando el 100% - siendo una coordinadora de cada turno; gestores adjunto y general; y con los alumnos. Se obtuvo un muestreo del 15% en cada clase seleccionada en los tres turnos. Los datos fueron tabulados en el software Excel, de Windows y confrontados con la literatura pertinente al área y también con las DCNEM. Se concluyó que en el momento de la planificación pedagógica, deberían realizar propuestas intermediaciones y situaciones de aprendizaje con la utilización de las tecnologías de la información, ya que la escuela dispone de esos recursos, teniendo en cuenta todas las recomendaciones e inferencias hechas por las DCNEM.

Palabras clave: Sociedad del Conocimiento. Tecnologías de la Información. Directrices Curriculares Nacionales.

Introdução

O projeto de construção da sociedade da informação implicou mudanças e ajustes em diversos âmbitos de nossa sociedade, resultando em políticas públicas de inclusão digital, planos de ação para o desenvolvimento científico e tecnológico entre outras, que implicaram direta e incisivamente em novos desafios para a educação que, por sua vez, buscou estratégias para responder a nova demanda criada pelas necessidades de gerar as condições suficientes para desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento.

Esta sociedade – independente da terminologia: sociedade do conhecimento, sociedade da informação ou mesmo sociedade tecno-

lógica – tem como características os aspectos que se contornam e refletem na vida do trabalhador. Nesse sentido, há a imposição de novos requisitos, tais como o domínio de habilidades e competências para se inserir e sobreviver na nova estrutura social e ocupacional de ditames contraditórios. Essa dinâmica se desenvolve na lógica do capital, que exige do indivíduo variadas competências em suas atividades laborais: criatividade, proatividade, dinamismo, inovação e conectividade com as novas tecnologias.

Em contrapartida, o âmbito educacional não acompanha essa demanda, uma vez que as escolas ainda não estão suficientemente preparadas para oferecer condições mínimas de desenvolvimento intelectual, social e profissional de modo a favorecer ampla inserção dos jovens no mercado de trabalho (PAIVA, 1991; CASTELLS, 1999; DIAS, 2011). Essa inserção depende não apenas do conhecimento, pois sua sobrevivência engloba sobretudo a busca pela formação e qualificação contínua, de modo que o sujeito possa desenvolver habilidades e competências para localizar, identificar, selecionar e aplicar a informação relevante, agregando valores (novos conhecimentos) e firmando um diferencial para as empresas competitivas no mercado globalizado.

Essas nuances resultam em novas incumbências para a educação, posto que é necessário formar, capacitar e preparar esses indivíduos para responder com eficiência as demandas do mundo do trabalho. O *toyotismo*, enquanto modelo de produção imperante, exige um trabalhador criativo, inovador, que saiba manusear várias máquinas ao mesmo tempo, que saiba tomar decisões, resolver problemas e com habilidades para trabalhar em equipe (ANTUNES, 1999; HARVEY, 1992; PERES, 2004).

A educação deve trabalhar de forma a desenvolver habilidades e competências para o uso das Tecnologias de Informação (TI), transmitir conteúdos contextualizados com a realidade produtiva e social do educando e não repassar conteúdos compartimentalizados, para que, assim, o educando tenha uma formação suficiente para dar conta das demandas do mundo do trabalho e cidadania. Ou seja, a educação deve se dar para além do capital e não somente a seu serviço, no fortalecimento de sua ideologia excludente, para formar seu exército de reserva, sendo colocado ao trabalhador o encargo de estar preparado ou não para ocupar uma vaga de emprego (MEZSAROS, 1981).

Dessa forma, esse estudo teve como objetivo analisar de que maneira vem acontecendo o processo de inserção das tecnologias da

informação na organização curricular do Ensino Médio, no sentido de promover uma formação que possibilite ao educando a aquisição de conhecimentos básicos, de preparação científica e de capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Essa análise toma como pressupostos os direcionamentos dos dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)³, dentre outros.

Para tanto, teve como percurso metodológico a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como a pesquisa de campo, onde aplicaram-se entrevistas com professores e alunos de uma escola do Ensino Médio da rede estadual do Maranhão.

A referida escola foi selecionada por pertencer a rede pública estadual e ser de ampla atuação no Ensino Médio. Foi fundada em 1838, desenvolvendo suas atividades para a formação geral dos jovens visando ao preparo para o ensino superior e para atividades laborais. Dispõe de sala de multimídia, lousa interativa, laboratório de informática, *wifi* com acesso em todas as salas, aparelhos de *data show* e de som.

A análise das TI no currículo do Ensino Médio, especificamente a partir das Diretrizes Curriculares, é um recorte do resultado da pesquisa que se desenvolveu em nível de mestrado em educação na Universidade Federal do Maranhão. Nesse estudo, optou-se por apresentar as percepções dos sujeitos da escola pesquisada concernente a aplicação das TI no currículo, que foram obtidas por meio de entrevistas realizadas com os gestores (geral e o adjunto); professores, coordenadoras pedagógicas e alunos dos turnos matutino, vespertino e noturno.

Dessa forma, optou-se por realizar a entrevista com os professores que trabalham a disciplina de Língua Portuguesa, considerando que, na organização curricular, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como diretriz constituir competências e habilidades para o entendimento e aplicação das tecnologias da informação na vida social, produtiva e em todas as áreas relevantes da vida do edu-

3 Não se considerou neste momento como parâmetro para análise o Novo Ensino Médio tendo em vista que ainda está em implantação e adequação nas escolas, assim como a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC) ainda em discussão para aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) tendo sido realizada duas (em Florianópolis e Belém) das cinco reuniões agendadas, que devem acontecer cada uma em uma região do país.

cando, orientação essa em consonância com o objetivo dessa pesquisa (BRASIL, 2012).

Assim, com os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, a amostragem foi de 37,5% no turno vespertino, 42,85% no turno noturno e 33,33% no matutino. Ainda se realizou entrevista com as coordenadoras pedagógicas da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, totalizando 03, sendo uma coordenadora em cada turno.

Com os alunos, por ser o quantitativo elevado em cada turno (aproximadamente 650 frequentes), e por perceber a dificuldade de disponibilização de horário específico com as turmas para a realização das entrevistas sem prejudicar o calendário/andamento das aulas da escola, optou-se por delimitar a aplicação das entrevistas com os alunos por turma de cada ano. Selecionou-se, assim, aleatoriamente, uma turma do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º ano de cada turno. Há, em média, 20 a 30 alunos frequentes por sala, no noturno. No diurno, a frequência atingiu aproximadamente 45 alunos. Sendo assim, obteve-se uma amostragem de 15% dos alunos em cada turma selecionada nos três turnos.

A coleta de dados na escola foi realizada no período de dois meses, sendo que as entrevistas foram realizadas em dias alternados, conforme a disponibilidade de horário vago das turmas, dos professores, coordenadoras e gestores. No momento da coleta, foi apresentado aos participantes, os objetivos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, respeitando o anonimato dos participantes e seu livre consentimento em participar do estudo.

Os dados apurados foram tabulados por meio do programa *Excel* do *Windows* e analisados criticamente por meio do confronto dos resultados evidenciados com a base teórica construída a partir de autores e teóricos da área, bem como à luz dos direcionamentos e orientações encontradas nos documentos normativos que regem a organização curricular nacional para o Ensino Médio.

As Tecnologias da Informação nas DCN do Ensino Médio

O capital impõe ao sujeito a responsabilidade pelas mazelas que são próprias de seu desenvolvimento e estratégias para reprodução e manutenção como: o desemprego estrutural, a crescente desigualdade e a exclusão social e econômica, a expropriação do saber, o não exercício

da cidadania e a justiça social. Dias (2004, p. 49) nos esclarece que: “[...] no campo das qualificações profissionais, à medida que o capital precisa de força-de-trabalho, a mesma tem de ser competente”.

A necessidade de que a educação venha promover uma formação capaz de desenvolver habilidades e competências nos educandos não foge aos ditames do capital. Este precisa de força-de-trabalho competente para continuar a lograr êxito, e obter lucros exacerbados por meio da mais valia, enquanto o trabalhador, para sobreviver nessa sociedade, submete-se à exploração.

Assim, no intuito de desenvolver habilidades e competências é que foram criadas, no âmbito educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁴ e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)⁵, com o objetivo de propiciar uma reforma curricular do Ensino Médio, tendo em vista capacitar e preparar o educando para habilidades e competências em lidar com as informações, transformando-as em conhecimento, ou seja, saber identificar e selecionar, em meio a gama de informações produzidas e divulgadas mundialmente pelas TI, as que são realmente relevantes e agregar valor a partir de sua criatividade, inovação, ativos intangíveis, que somente o homem possui.

As DCNEM e os PCNEM referem-se, estritamente, a um direcionamento do currículo a ser trabalhado no Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares orientam o trabalho pedagógico tendo em vista a interdisciplinaridade entre as várias áreas do conhecimento, bem como a contextualização do saber transmitido. Para isso, as DCNEM norteiam a organização do currículo em áreas de conhecimento, considerando várias possibilidades pedagógicas de organização, além de estimular a criação de alternativas pedagógicas para serem desenvolvidas, a partir das características dos educandos e das demandas do meio social, acolhendo ainda as opções feitas pelos próprios estudantes (BRASIL, 2012).

4 DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CEB /CEN nº 2, de 30 de janeiro 2012, tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 5/2011. As DCNEM são diretrizes a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias. Articulam-se com as DCN Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2012, p. 29).

5 PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. (BRASIL, 2000, p. 04).

Os PCNEM também tratam dos componentes curriculares propondo metodologias e conteúdos para serem trabalhados no Ensino Médio e, assim como as DCNEM, suas orientações têm como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN). Por esta estabelecer os princípios e finalidades da Educação Nacional, tem como ponto de partida e objetivo:

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação [...] (BRASIL, 2000, p. 6).

Desse modo, observa-se que os Parâmetros Curriculares, documento que deve servir de balizador para o trabalho pedagógico, faz clara menção à preparação científica e à capacidade de utilizar as diferentes tecnologias, ainda no Ensino Médio. Essa determinação refere-se a uma formação geral, porém tecnológica e interdisciplinar. Portanto, não deve acontecer somente na educação profissional o ensino de uso e manuseio das TI. Os direcionamentos propostos pelas DCNEM indicam a organização do currículo nas seguintes áreas do conhecimento: Língua-gens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas⁶. Em cada uma dessas áreas, devem ser trabalhadas as tecnologias de forma contextualizada, buscando a interlocução entre os saberes das outras áreas de conhecimento, de maneira diversificada e dinâmica, tendo em vista o preconizado na DCNEM, no artigo 12:

O currículo do Ensino Médio deve: III organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (BRASIL, 2012, p. 37).

6 Organização que passou a vigorar a partir de 2012, quando da definição das DCNEM ora vigente, sendo que anteriormente as áreas do conhecimento eram organizadas pelo que prescrevia as DCNEM definidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98, que preceituava a organização curricular para o ensino médio em três áreas do conhecimento: Língua-gens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Essas orientações evidenciam o papel que as TI assumiram no contexto das transformações tecnológicas, pressupondo uma formação que possibilite a educação tecnológica, bem como a compreensão e domínio dos princípios técnico-científicos da produção dessa sociedade. Assim, o ensino que deve ser promovido nas escolas requer estar atento para não desenvolver um trabalho pedagógico em que as tecnologias sejam utilizadas apenas como meros recursos da informática, sem nenhuma contextualização com a realidade social e produtiva dos alunos. Prática que foi possível perceber na escola campo da pesquisa, objeto desse trabalho e confirmada nos depoimentos de alguns alunos e professores.

Aplicação das TI no Currículo do Ensino Médio: percepções dos sujeitos de uma escola do ensino médio da rede estadual da cidade de São Luís.

Na sociedade em que se vive, onde as transformações técnico-organizacionais imperam no mercado de trabalho, todo educando, independente de estar em uma escola de educação profissional, ou em uma escola de educação geral, deve receber uma formação que lhe possibilite compreender, refletir, analisar, criticar como está consolidado o processo produtivo, as ferramentas e os mecanismos da produção material.

Marx (1996) defendia um ensino que não fosse apenas polivalente, mas que permitisse a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. Uma educação politécnica e tecnológica. Ora, o que se busca investigar na escola campo é como as ações educativas desenvolvidas ali possibilitam aos educandos o entendimento e a reflexão da base material dessa sociedade, bem como dos instrumentos da produção. Essa posição se coaduna com a concepção de Marx sobre educação no seguinte trecho das Instruções:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo

de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 2008).

Para além dessas determinações, tem-se em vista que a escola de formação geral também está ligada ao mundo do trabalho e, como tal, deve oferecer subsídios teóricos e básicos para uma sólida formação reflexiva e crítica da base material. Desse modo, a escola tomada para estudo não foge aos objetivos desse trabalho, mas torna-se importante *locus* da pesquisa, por desenvolver a educação geral, visando ao ingresso do aluno no ensino superior, mas também preparar para o mercado de trabalho (DURÃES, 2009).

Essa preparação passa necessariamente por uma formação de qualidade e, nesse sentido, o currículo constitui-se importante meio propiciador. Assim, no intuito de analisar a aplicação das TI no currículo do Ensino Médio na escola campo do estudo, realizaram-se visitas periódicas durante dois meses onde foi possível vivenciar a dinâmica do cotidiano da escola, bem como participar (como pesquisadora/visitante) das reuniões do planejamento pedagógico, além das entrevistas com os gestores, professores, coordenadoras da área de línguas e com os alunos. As entrevistas foram estruturadas em categorias que possibilitassem compreender: concepção/percepção dos entrevistados quanto ao uso das tecnologias da informação para sua vida produtiva e social; importância da aplicação das tecnologias da informação em sala de aula; e a formação do professor no uso de tecnologias na educação.

Os depoimentos foram analisados tendo como base as DCNEM e a literatura referente à temática. Os excertos dos depoimentos a seguir foram selecionados de forma aleatória. Contudo, buscou-se apresentar aqui concepções oriundas dos sujeitos de cada turno de ensino de forma a representar toda a escola.

Sendo assim, o entendimento das percepções dos sujeitos da escola foi construído a partir das falas adquiridas em dois momentos. Primeiramente, os alunos e professores foram questionados se consi-

deram importante para sua vida profissional desenvolver habilidades e competências sobre o uso das TI, como mostra os depoimentos a seguir:

Com certeza, porque hoje todas as empresas (empresa decente de responsabilidade), se não utilizar fica ultrapassada. Nós precisamos ter conhecimento nas tecnologias, não teórico, mas utilizar, saber manusear. (Aluno do 2º ano Vespertino).

No profissional. Melhorou bastante, porque a empresa tem mais controle, deixou a máquina de datilografar para o computador. Um ofício... passa tudo pelo correio eletrônico. Porém se der um problema... é uma mão de via dupla. (Aluna do 3º ano Matutino).

Como eu já lhe dizia anteriormente o mercado de trabalho exige que a pessoa tenha, no mínimo, um cursinho básico em informática (Aluna do 1º ano Noturno).

No pessoal é importante para o entretenimento, informação e conhecimento, conexão com o mundo. (Aluna do 3º ano Matutino).

Os depoimentos evidenciam que tanto os alunos quanto os professores têm o entendimento da importância das TI para a vida profissional e social. Sabem que vão necessitar desse conhecimento para ocupar uma vaga no mercado de trabalho. No segundo momento, investigou-se a aplicação do uso das tecnologias em sala de aula pelos professores. Verificou-se, que há ainda professores que em sua prática pedagógica demonstram ser temerosos quanto ao uso das tecnologias. Há ainda os que a usam, mas não fazem nenhuma contextualização de sua implicação na produção moderna, embora considerem importante.

Impossível que o professor não procure acompanhar, pelo menos, conhecer o que está tendo de novo, até para que ele não passe constrangimento, porque, veja só, nossos alunos eles têm bastantes facilidades e eles estão muito inseridos nesse meio, está entendendo? Praticamente todos têm acesso a rede de computadores, redes sociais. Às vezes o aluno se depara com um professor que não sabe usar um tablet, um computador, ou pelo menos não tem nenhuma opinião Windows 8 ou Windows Vista, então isso causa constrangimento, porque geralmente os alunos já vem com uma carga tecnológica até melhor do que a gente. Então, às vezes, é necessário que o professor tenha conhecimento dos programas, aqueles que o professor precisa, não que o professor seja obrigado, mas ele precisa ter um certo

domínio de informações de mídia, de tecnologia para que, quando ele se depare em situações como esta, ele não passe por um certo constrangimento. (Professor B, turno vespertino).

Olha na verdade a palavra impacto...eu não vejo ela de forma negativa, é um impacto positivo, porque os nossos alunos e também toda a comunidade escolar já estão envolvidas com essas tecnologias e eu vejo essas exigências, como já falei, necessárias para que o mundo possa acompanhar esse ritmo, que as informações ficaram bem mais aceleradas, então a gente precisa ter, então ela é vista de forma positiva na sala de aula, é bem recebida. (Professora C, turno Matutino).

Os professores consideram importante a aplicação das tecnologias em suas aulas por ser uma necessidade de dar respostas pedagógicas satisfatórias aos seus alunos que, muitas vezes, conhecem mais das tecnologias que eles. Essa demanda acaba por ser executada sem nenhuma contextualização das tecnologias com a implicação na vida produtiva e social dos alunos. Os PCNEM apontam a necessidade de que, ao serem trabalhados os componentes curriculares, sejam desenvolvidos meios suficientes para assegurar uma educação de base científica e tecnológica.

Isso conduz a uma prática de ensino na qual estejam presentes os conceitos, a aplicação e a solução de problemas concretos em combinação interdisciplinar com os componentes socioculturais. Esse ensino deverá ser orientado por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 2000). O enfoque que é dado às TI nos PCNEM é visto na organização curricular, onde em cada área do conhecimento encontra-se o componente tecnologia, quer seja em Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. De acordo com o documento:

A presença das tecnologias em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 93).

Os direcionamentos do PCNEM levam à compreensão de que as TI devem ser trabalhadas e atreladas a cada uma das áreas do conhecimento em que o currículo está estruturado, principalmente por se tratar do Ensino Médio que é a etapa da educação básica em que deve formar para a cidadania e para o mundo do trabalho, considerando que as TI, na nova ordem econômica, tornaram-se fundamental para ocupação de uma vaga de emprego. Isso porque, no contexto da economia informacional, em que a gestão eficiente da informação é exigência para a produtividade e competitividade, o domínio das TI torna-se imprescindível para a inserção e permanência do indivíduo no mercado trabalhista, bem como se configura como uma vantagem competitiva para as empresas, podendo influenciar de maneira direta no seu sucesso.

Assim, torna-se importante o conhecimento e domínio do manuseio das TI para que o trabalhador venha ocupar um lugar no mercado de trabalho, tendo em vista o paradigma tecnológico que tem como cerne as TI. Esse paradigma exige qualificação do trabalhador para a inclusão nesse mercado, e coloca sobre a educação a incumbência de criar estratégias educacionais capazes de fomentar a qualificação que capacite o educando/trabalhador para o desenvolvimento de atividades que venham exigir o uso das TI. Segundo Paiva (1999, p. 96):

Mas, já não cabe mais nenhuma dúvida de que, tendencialmente, será exigido o encaminhamento do sistema de educação como um todo e do sistema de ensino profissional, em particular, para uma formação de natureza geral, voltada para o raciocínio abstrato, para a capacidade de planejar, para uma comunicação mais fácil com o próximo, facilitando o trabalho em equipe, para a aquisição de cultura geral suficiente para poder enfrentar eventuais situações adversas no mercado de trabalho com capacidade de identificar alternativas [...].

Os rumos que encaminharam a educação, impulsionados pela construção da sociedade da informação, resultaram nas reformas educacionais que tiveram a LDB 9.394/96, os PCNEM e as DCNEM como direcionadores, norteadores, orientadores e legalizadores dessas mudanças no âmbito educacional. Estes vinculam às alterações orgânicas, administrativas e curriculares à necessidade de que as TI façam parte do cotidiano escolar e da sua comunidade.

Essa necessidade não parte apenas de uma visão simplista de seu uso, consumo ou reapropriação, para que sua aplicação não seja sem sentido ou descontextualizada da realidade social dos educandos. O objetivo de integrar e inserir as TI no espaço escolar tem em vista possibilitar “o saber fazer” como preconiza os PCNEM e as DCNEM, uma vez que as transformações técnico-científicas operantes na sociedade vigente, exigem um indivíduo capacitado em múltiplas competências técnicas, comportamentais, tecnológicas para atuar em diferentes setores.

Nesse aspecto, buscou-se conhecer de que maneira os professores têm desenvolvido suas ações a fim de integrar as TI às suas aulas. Sobre quais estratégias pedagógicas são utilizadas para integrar as TI no processo de aprendizagem, obteve-se como respostas dos professores:

Eu não proíbo o aluno de forma alguma de usar o celular, mas eu sempre recomendo. Eu prefiro que os alunos utilizem o celular orientados. – Vamos lá rapidinho, vamos lá no Google, encontrar o Google. Eu oriento o aluno para que ele utilize, eu dou até a direção, porque as pessoas já não se veem mais sem entrar no facebook, é complicado, uma tecnologia vai substituindo a outra. O que querem do professor, que o professor utilize. Que ele use até mesmo a rede. Não vejo mal que o professor deixe os alunos entrar na rede social. Não vejo nenhum mal. Claro que exige todo um controle, porque se você liberar geral vira bagunça, exige uma questão professor-aluno, mas dá pra gente poder utilizar. (Professor C, turno vespertino).

Eu permito que eles façam pesquisa, usem o celular para entrar na internet para pesquisar. (Professor C, turno vespertino).

Através de busca de significado no dicionário na internet, biografia de autores, traduções. (Professora A, turno noturno).

Eu acho que a permissão para usar internet faz com que os alunos percam a atenção na aula.... eu não permito o acesso a celular ou a internet em sala de aula. (professora A, turno Matutino).

O processo de integração das TI na aprendizagem dos alunos tem acontecido de forma heterogênea e não direcionada, planejada e articulada com os conteúdos trabalhados em sala de aula. A escola dispõe de várias tecnologias até mesmo bem avançadas e em uso diário, pela comunidade escolar, inclusive pelos técnicos administrativos. Con-

tudo, no que diz respeito ao uso planejado dessas tecnologias, observou-se que há algumas inconformidades. A escola possui uma coordenadora pedagógica para cada área do conhecimento, em cada um dos três turnos, sendo três coordenadoras em cada turno, uma para cada área do conhecimento como organizado no PCNEM.

Apesar disso, o uso do laboratório de informática e da sala de multimídia⁷ não acompanha o planejamento pedagógico como foi possível constatar em visita feita na escola em dia de planejamento. Ou seja, os professores se reúnem semanalmente para planejar as aulas daquele período e a maioria não insere em seus planos o uso das tecnologias. Eles têm a oportunidade de, conjuntamente, fazerem as inserções de acordo com o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, porém não são motivados nem orientados pela coordenação pedagógica para concretizar esse uso; para articular o componente curricular a ser ministrado com a utilização das tecnologias. Tampouco articulam o conteúdo ao entendimento, importância e uso das TI no mercado de trabalho.

A necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências para o uso das tecnologias da informação tornou-se uma exigência do paradigma tecnológico da sociedade informacional que foi moldada historicamente pela reestruturação do capitalismo, ocasionando implicações para a vida do trabalhador. Este, inserido em um contexto socioeconômico de profundas desigualdades, precisa estar apto para manusear as 'novas máquinas' das quais o capital é proprietário e dispõe, em suas fábricas, empresas e indústrias. E das quais o trabalhador não é proprietário. O que possui e, tão somente, sua força de trabalho, colocada à venda, sob a exigência de ser aceita somente se esse trabalhador possuir conhecimento, qualificação, para contribuir para o enriquecimento do capital.

Na lógica do capital, as tecnologias da informação vão se tornar ferramentas de exclusão do trabalhador⁸, isto pela própria natureza incorrigível, destrutiva do capital. Em sua lógica tudo o que se apropria, quando usado se torna para fins de obter lucro, acumular riquezas à cus-

7 Sala multimídia: no caso específico da escola objeto desse estudo a sala multimídia é o espaço onde encontra-se vários recursos como lousa interativa, televisão, DVD, aparelhos de som, para uso pedagógico dos professores e alunos.

8 Conforme NUNES, Jackeline de Freitas. Os Determinantes da Seleção e Recrutamento dos Trabalhadores nas Empresas Maranhenses e a Importância Atribuída ao Domínio das TI. In: **_____ As Tecnologias da Informação (TI) como fator de exclusão/inclusão do educando/trabalhador no mundo do trabalho**: a realidade de São Luís/Ma. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ta da exploração da força de trabalho do trabalhador (operário, comerciário, mecânico, soldador etc.) em geral.

Nesse sentido, é interessante observar a contradição que em todo o momento se revela no discurso apresentado pelos gestores e o real do desenvolvimento das habilidades e competências em uso das tecnologias da informação evidenciado pela fala dos alunos e pelo que se percebeu nas visitas feitas à escola. Os professores entrevistados afirmaram que consideram que a inovação tecnológica vem acontecendo na escola de forma gradativa e, que ao longo dos anos, a escola tem obtido importantes tecnologias da informação.

Contudo, como se pôde observar, embora tenham conhecimento das tecnologias da informação que existem na escola, ainda há professores que optam por não as utilizar. Isso ocorre principalmente no turno noturno, onde a maioria dos professores não faz uso dessas tecnologias em sala de aula. Nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, a maioria faz uso, apesar de ainda existir aqueles que optam por continuar ministrando aulas tradicionais, com uso do giz e do quadro branco como recursos.

O emprego das tecnologias da informação, em sala de aula, pelos professores, reflete a concepção destes quanto aos imperativos do mundo do trabalho no que se refere à exigência de domínio de competências sobre as tecnologias da informação. A maioria desses profissionais da educação reconhece que saber utilizar essas tecnologias é uma necessidade, que precisa ser adotada em sua prática pedagógica. Reconhecem ainda que esses recursos podem determinar a qualidade das aulas ministradas, influenciar a aprendizagem do aluno, motivá-lo e orientá-lo quanto ao comportamento e interações sociais na escola (e fora dela).

O professor pode ministrar um conteúdo em sala de aula de forma dinâmica, ilustrativa, interativa e criativa com o uso das tecnologias da informação – mostrando imagens, vídeos, passeios virtuais, visitas a bibliotecas e museus de várias partes do mundo. Desse modo permite que seus alunos interajam com personalidades mundiais, como escritores e cientistas, propiciando-lhes, ao mesmo tempo, a oportunidade de aprenderem sobre as tecnologias. Qual tecnologia da informação utilizar, para que serve determinado software ou aplicativo, como selecionar os sites de pesquisa científica e localizar a informação de que precisa entre outras tarefas.

É possível, em sala de aula, servir-se das tecnologias a favor do conhecimento e da aprendizagem significativa, desenvolvendo habilidades e competências para uso e entendimento de sua importância no mundo do trabalho, para que o educando/trabalhador tenha formas, mecanismos de saída da alienação e exploração do capital. Para isso, ao usar essas tecnologias em sala de aula, o professor não pode deixar de ensinar aos seus alunos o contexto de surgimento e aplicação das TI, seus princípios, relacionando com o mundo produtivo e as relações sociais que se processam a partir de seu uso e das relações de produção. Isto porque “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 2000, p. 11).

O professor que, em sua prática pedagógica, busca desenvolver habilidades e competências em tecnologias da informação, contribui para o crescimento acadêmico e profissional do educando. Contudo, o professor que em sua prática não o faz, não propicia nenhum desenvolvimento para seus alunos nessas habilidades e competências e deixa claro que sua posição a esse respeito é de resistência ou apatia.

Observou-se que na escola tomada para estudo, nos turnos matutino e vespertino a maioria dos professores utiliza as TI em sala de aula com maior frequência que os professores do turno noturno. Isso é uma realidade que se soma a outras peculiaridades desse turno, como por exemplo, o fato de a maioria dos alunos serem trabalhadores, chegarem cansados e desanimados para mais uma jornada – a da sala de aula. Tal realidade pode estar colaborando para que não exijam de seus professores aulas dinâmicas e diversificadas com o uso de tecnologias da informação. De certo modo, como em um ciclo, o trabalho exclui esses alunos de se apropriarem das novas tecnologias, e a falta destas os conduzirá à exclusão do mercado de trabalho. Os professores que assim desenvolvem seu trabalho estão mostrando que:

As exigências feitas à educação pela era da informação constituem-se também em grandes e específicos desafios para os professores, que se encontram geralmente despreparados para fazer uso das novas tecnologias com preocupação de reduzir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de emprego e realização pessoal e profissional. (STAHL, 1997, p.6).

As responsabilidades impostas à educação são muitas. Os professores se veem obrigados a atender um currículo que, cada vez mais, insere conteúdos para serem trabalhados, de forma a tentar solucionar determinados problemas refletidos na sociedade. A mais dessas demandas, o professor tem que se adequar às exigências no que diz respeito ao campo laboral, enquanto profissional. Como consequência, também sofre com as implicações das transformações tecnológicas na estrutura ocupacional. Percebe-se, que um dos fatores atenuantes para essa sintomática, apontada pelos docentes é a falta de formação inicial e continuada adequada, como ficou evidente na fala dos professores.

Eu acredito que é até a motivação da escola, a escola não procurar o professor, o setor pedagógico não orienta os professores. O que eles pedem é que nós façamos um trabalho condizente com a realidade, que utilize recursos, o retroprojeto, utilize o computador, leve os alunos para conhecer isso, conhecer aquilo, conhecer outras coisas, tire os seus alunos da sala de aula, mas não tem aquela motivação, aquela coisa assim para induzir o professor, quer dizer, isto é a prática de ensino, de supervisionar, de orientar que deve ser feita pelo setor pedagógico. Pelo menos eu não tenho visto nas escolas que tenho ensinado, eu não tenho visto essa preocupação, de certa forma do pedagogo, do orientador pedagógico, do supervisor pelo menos uma aula por mês. (Professor A, turno vespertino).

A mão de obra docente precisa atualizar-se para contribuir efetivamente nesse processo, só por intermédio adequado o processo funciona melhor. Preciso de aprofundamento maior, seria útil caminhar de mãos dadas com essa proposta. A capacitação que tenho busquei sozinha de maneira particular e privada. (Professora B, turno vespertino).

Aprender a utilizar as tecnologias da informação é um desafio maior ainda, é desenvolver a competência de aprender a aprender utilizando as TI. Isso requer formação, preparação, capacitação de qualidade. Ao professor, muito é exigido. Sua função na sociedade é imprescindível, pois nenhum outro trabalhador chega a ser um profissional sem passar pelas boas mãos de um professor, ainda assim não recebe o devido reconhecimento e valorização do seu labor. É necessária uma formação inicial e continuada que ofereça ao professor as condições adequadas para desenvolver uma prática docente adequada às mudanças técnico-científicas.

Não se trata de estimular um professor **tecnófilo**, aquele que considera que a tecnologia vai resolver todos os problemas da educação, como uma panaceia universal, pois a cada década surge uma nova tecnologia, e cada uma delas foi considerada capaz de revolucionar a aprendizagem, e verifica-se que nenhuma foi tão efetiva quanto se esperava, o que demonstra a necessidade de manter uma postura crítica e um certo distanciamento dos modismos. Também não se reforça o professor **tecnófobo** que é um problema comum que tem como causa típica *'uma apresentação inicial deficiente à tecnologia ou o fato de aprender com alguém que já é tecnófobo'*. [...] *É preciso romper a resistência dos professores à inovação.* [...] Esta formação supõe uma competência técnica que não esteja desvinculada da realidade em que se insere, consciente da problemática criada na escola e na sociedade pelo advento das novas tecnologias, que integre os diferentes aspectos da tarefa docente: pedagógico, técnico-científico, sócio-político-cultural (STAHL, 1997, p.09, grifo do autor).

O papel do professor no processo ensino-aprendizagem é fundamental. O uso das TI em sala de aula tem se tornado uma necessidade inerente à dinâmica da sociedade da informação. Por isso, investir na formação inicial e continuada desse profissional é questão primordial para desenvolver nos alunos habilidades e competências de uso nas tecnologias da informação.

Considerações Finais

O estudo revelou que no momento do planejamento das aulas, tendo em vista todas as recomendações e inferências feitas pela LDBEN 9.394/96, as DCNEM e os PCNEM, deveriam ser propostas intermediações e situações de aprendizagem com a utilização das TI, já que a escola dispõe desses recursos. Contudo, observou-se que os poucos professores que usam as TI fazem-no de forma descontextualizada, sem articulação com o conteúdo trabalhado em sala de aula, sem mediação com outros saberes relevantes para sua formação.

No momento do planejamento das aulas, tendo em vista todas as recomendações e inferências feitas pela LDBEN 9.394/96, as DCNEM e os PCNEM, deveriam ser propostas intermediações e situações de aprendizagem com a utilização das tecnologias da informação, já que a escola

dispõe desses recursos. Contudo, observou-se que os poucos professores que usam as tecnologias fazem-no levando as tecnologias para a sala de aula, o que os colocam em algumas dificuldades como a manutenção dos equipamentos, bastante apontada por professores e alunos.

A maioria dos professores que usam as tecnologias em sala de aula, utiliza computador e *data show* para passar a aula através de *slides*. Outros professores levam os alunos para o laboratório de informática ou para a sala de multimídia, porém, às vezes, encontram o obstáculo de o laboratório já estar agendado para outro professor. Outro obstáculo está relacionado ao tamanho desses espaços – que não comportam toda a turma – exigindo que o professor deixe a maioria dos alunos em sala de aula enquanto os outros o acompanham nas atividades no laboratório ou na sala de multimídia.

Por outro lado, não se pode deixar de registrar que muitos professores, segundo seus depoimentos e dos alunos, utilizam as tecnologias de forma descontextualizada, uns apenas passam os *slides*, outros mandam pesquisar na internet por meio do celular utilizando *wifi* da escola. Diante disso, questiona-se como se dá a interpretatividade da aplicação dessas tecnologias da informação no contexto da vida real desses alunos no âmbito social, profissional e político ao qual ela é produto e instrumento de produção? De que adianta dispor das tecnologias da informação na escola se o seu uso ainda se restringe apenas à simples ferramenta de informática? As tecnologias constituem fenômeno de múltiplas facetas com aplicação em diversos campos, portanto, não se refere simplesmente a equipamentos ou artefatos tecnológicos (BRASIL, 2000).

Ainda foi possível verificar a forte resistência de alguns professores que não abrem mão das aulas tradicionais, copiando no quadro negro ou ditando os conteúdos, sem nenhuma dinamicidade ou inovação. Esses profissionais encontram dificuldades no uso das tecnologias, principalmente por conta de uma formação defasada, em que a graduação não forneceu nenhuma capacitação para o uso das tecnologias; muitos dos currículos na graduação não ofereceram disciplinas voltadas para esse propósito. Muito embora não seja justificável o desinteresse na atualização, uma vez que o professor deve buscar capacitação por meio de uma formação contínua, deve-se levar em consideração, também, que a formação continuada não é ofertada a contento pela Secretaria de Educação do Estado, segundo relato dos educadores. Conforme disseram, a formação continuada acontece de forma aligeirada e não os

prepara para a utilização das tecnologias. Assim, o professor que desejar ampliar seus conhecimentos vai buscar essa qualificação em instituições particulares.

Em relação aos professores, percebeu-se a necessidade de melhor planejamento das aulas, de modo a inserir o uso das tecnologias, integrando as que a escola já possui com os conteúdos trabalhados em sala de aula, contextualizando com a realidade social dos alunos e fazendo a mediação com outros saberes relevantes para sua formação.

No momento do planejamento, as coordenadoras pedagógicas devem orientar os professores de forma a articularem os conteúdos a serem trabalhados em sala com o uso das tecnologias, levando os alunos ao laboratório e à sala de multimídia com maior frequência para mostrar aos alunos que as tecnologias fazem parte do cotidiano e constituem uma exigência para o desenvolvimento de muitas atividades e profissões.

Outra necessidade revelada foi a de investimentos adequados na formação dos professores de maneira que se sintam capacitados para utilizar as tecnologias da informação em suas aulas de maneira criativa, dinâmica, interativa e pedagógica, sem receios de serem suplantados pelo conhecimento dos alunos ou pelas próprias dificuldades em manusear os recursos tecnológicos. Isto requer um planejamento mais próximo às necessidades desses profissionais quando das elaborações das formações continuadas pela Secretaria de Educação do Estado.

Dessa forma, conclui-se que há a necessidade de articulação dos componentes curriculares com as tecnologias da informação, uma vez que os conteúdos trabalhados em sala de aula permitem que o professor relacione esses saberes com o uso das tecnologias de forma a propiciar o entendimento crítico dessa utilização para a vida de cada aluno.

Diante disso, percebe-se que a inserção das tecnologias da informação na escola necessita ser redimensionado, buscando ações articuladas junto à gestão da escola, no que se refere ao gerenciamento dos recursos tecnológicos disponíveis, mas que não estão sendo empregados de forma articulada com os objetivos de cada aula ministrada pelos professores; ou mesmo em outras atividades extracurriculares e projetos criados na escola, que poderiam ser otimizados com o uso das tecnologias da informação, além de direcionar o uso das tecnologias da informação que a escola possui em uma articulação direta com o mundo do trabalho, por meio de oficinas ou projetos pedagógicos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BoiTempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Brasília: MEC, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p. V. 1.

DIAS, Izeni Silva. Inovações técnico-organizacionais e os novos contornos dos perfis profissionais: uma retrospectiva histórica. In: SOUSA, Antonio Paulino de. (Org.) **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004, p.31-52.

DIAS, Izeni Silva. **O pedagogo nos espaços fora da escola**. São Luís: EDUFMA, 2011. 150p.

DURÃES, Marina Nunes. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, p. 159-175, set/dez 2009.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 115-162.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Lisboa: Editorial Avante. 2008. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em julho de 2018.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 2: processo de Produção do Capital. 11. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 1 v. (Série Os Economistas)

MÉSZAROS, I. **Marx e a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: DIAS, Fernando Correia (Coord.). **Ensino das humanidades**: a modernidade em questão. Brasília: SENEb, 1991.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional da Educação Básica. Ensino das humanidades: a modernidade em questão. Fernando Correia Dias (coord.) São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

PERES, M. A. C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. **Intellectus**, Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, Sumaré/SP, v. 2, n. 02, p. 01-50, jul. 2004.

STAHL, Marimar M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V.M.(Org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

Recebido em: outubro/2018

Aprovado em: dezembro/2018

Literatura com conteúdo(s) matemático(s) na perspectiva do MATEludicando

Claudionor Renato da Silva¹

RESUMO

Literatura com conteúdo matemático ou conteúdos matemáticos é um conceito desenvolvido a partir de produções nacionais e internacionais na interface matemática/literatura, matemática/literatura infantil, matemática/histórias infantis. Este conceito permite à abordagem do “MATEludicando” (SILVA, 2015; 2017), de base huizinganiana, fundamentada no lúdico, organizar uma *checklist* com a produção de literatura com conteúdo(s) matemático(s) desenvolvido numa disciplina de Fundamentos e Metodologias de Matemática de um curso de Pedagogia, de uma universidade federal na região norte do país. A problemática instaurada é: dos livros produzidos que elementos do MATEludicando estão aí presentes e quais necessitam ser identificados e aprofundados? Objetiva-se, assim, uma aplicabilidade direta do MATEludicando, com produção de literatura infantil com conteúdo matemático. Segue-se numa abordagem qualitativa de pesquisa com o uso da técnica experimental, segundo Severino (2007). Os resultados indicam algumas pequenas aproximações à abordagem, exigindo um esforço mais concentrado nas pesquisas ainda em andamento. Outro ponto a considerar é a necessidade de aprofundamentos nos elementos do *checklist* que são norteadores da metodologia de aplicação do MATEludicando na literatura voltada para o ensino-aprendizagem de matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: MATEludicando. Literatura. Matemática.

¹ Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP/FCLar). Professor e pesquisador na Universidade Federal de Goiás/Regional de Jataí: Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro Associado da ABEC-BRASI (Associação Brasileira de Editores Científicos), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) – Área Educação. E-mail: claudionorsil@gmail.com

Literature with mathematical content in the perspective of Matheplayful

ABSTRACT

Literature with mathematical (s) content (s) is a concept developed from national and international productions in mathematics interface / literature, math / children's literature, math / children's stories. This concept allows the pedagogical practice approach "MATHEludicando" of huizinganiana basis (SILVA, 2015, 2017), based on the playful, organize an initial checklist from the production of books with literature mathematical (s) content (s) developed in a discipline of fundamental of Mathematics and methodologies of a Faculty of Education, a federal university in the north of the country. The problem is introduced: the produced books MATHEludicando elements are present there and which need to be identified? Thus, a direct applicability of the MATHEludicando with the production of children's literature with mathematical content. It follows a qualitative research approach using the experimental technique, according to Severino (2007). The results indicate some minor approaches to the approach, requiring a more concerted effort still in progress. Another point to consider is the need for deepening the checklist of elements that are guiding of MATHEludicando application methodology in the literature, focusing on the mathematics teaching and learning in early childhood education and early years of elementary school.

Keywords: MATHEludicando. Literature. Mathematical.

Literatura con contenido (s) matemático (s) en la perspectiva del Mateludicando

RESUMEN

La literatura con contenido matemático o contenidos matemáticos es un concepto desarrollado a partir de producciones nacionales e internacionales en la interfaz matemática / literatura, matemáticas / literatura infantil, matemáticas / historias infantiles. Este concepto permite el abordaje del "MATEludicando" (SILVA, 2015, 2017), de base huizinganiana, fundamentada en el lúdico, organizar un checklist con la producción de literatura con contenido (s) matemático (s) desarrollado en una disciplina de Fundamentos y Metodologías de Matemática de un

curso de Pedagogía, de una universidad federal en la región norte del país. La problemática instaurada es: ¿qué elementos del MATEludicando de los libros producidos están ahí presentes y cuáles necesitan ser identificados y profundizados? Se pretende, así, una aplicabilidad directa del MATEludicando, con producción de literatura infantil con contenido matemático. Se sigue un abordaje cualitativo de investigación con el uso de la técnica experimental, según Severino (2007). Los resultados indican algunas pequeñas aproximaciones al enfoque, exigiendo un esfuerzo más concentrado en las investigaciones aún en marcha. Otro punto que se considerará es la necesidad de profundizar en los elementos del checklist que son orientadores de la metodología de aplicación del MATEludicando en la literatura volcada para la enseñanza-aprendizaje de matemáticas en la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental.

Palabras clave: MATEludicando. La literatura. Matemáticas.

Introdução

A presente pesquisa é oriunda da abordagem conceitual MATEludicando (SILVA, 2015, 2017), de base filosófica sobre o lúdico, a ludicidade, no referencial de Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2012).

Os dados derivam de análises de produções de livros de literatura com conteúdo(s) matemático(s), elaborados no decurso do componente curricular Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática, num curso de Pedagogia, de uma universidade do norte brasileiro, no ano de 2015. Estes livros foram voltados para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º Anos). Para o ensino fundamental foi dado destaque às produções digitais do Pnaic nos conteúdos referentes à Matemática (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) disponíveis no sítio do MEC, neste período.

O MATEludicando está em desenvolvimento pelo autor, desde 2014 e pretende propor aspectos metodológicos para a literatura, como um componente de aplicação em sala de aula (SILVA, 2015).

Após esta seção introdutória, o artigo conta com duas seções subsequentes que tratam dos aspectos teóricos conceituais: a primeira sobre a conceituação de literatura com conteúdo(s) matemático(s);

a segunda, sobre a concepção do MATEludicando como abordagem de prática pedagógica e sobre os contornos que assume na literatura com conteúdos matemáticos, tendo como referencial a obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga.

Uma seção é destacada para detalhar o método e os procedimentos da pesquisa. Em seguida, apresentam-se os resultados e discussões a partir de um *checklist* elaborado pelo autor, para associar a literatura com conteúdo(s) matemático(s) na abordagem do MATEludicando. Ao final, são esclarecidas algumas considerações que permitem elucidar as contribuições da pesquisa para a formação inicial de pedagogos(as) que irão ensinar matemática na educação infantil e anos iniciais. As considerações avançam também no sentido de apontar a necessidade de “testagens” destas histórias em salas de aula reais, junto às crianças, evidenciando o elemento 5 do *checklist* “Ação visível e “palco”, ou seja, presença de um público – corporalidades”; contação das histórias com conteúdo(s) matemáticos e problematizações dos saberes e conceitos matemáticos.

Literatura com conteúdo(s) matemático(s)

A relação entre matemática e literatura já é, há algum tempo, um referencial nacional e internacional. No Brasil, para citar alguns poucos, dentre muitos outros trabalhos, temos Smole; Cândido; Stancanelli (1999), Smole (2004), Oliveira; Passos (2008), Palhares; Azevedo (2010), Souza; Oliveira (2010), Baldow (2012) e Silva (2012).

Alguns autores na vertente internacional serviram de base para a constituição do termo Literatura com Conteúdo(s) Matemático(s) aqui desenvolvido, como: Weltchman-Ticher (1992), Shih; Giorgis (2004), Loureiro (2006), Gáston (2008), Filipe (2012) e Dias (2015).

Oliveira e Passos (2008, p. 320) citam, por exemplo, Aritmética da Emília de Monteiro Lobato em que o autor faz referência à obra *O Homem que Calculava*, de Malba Tahan: “[...] através de suas obras mostram-nos que a matemática pode ser ensinada por meio de nossa capacidade imaginativa e criativa de contar histórias”.

Literatura com conteúdo(s) matemático(s), definição escolhida pelo autor deste artigo, nas pesquisas metodológicas em andamento, sob a perspectiva do MATEludicando, aproxima-se da conceituação dada por Oliveira e Passos (2008). Neste trabalho, as autoras utilizam o

termo “histórias infantis com conteúdo matemático” e associam estas histórias à questão do material didático disponível aos professores(as) de matemática ou pedagogos(as) que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras, afirmam que:

[...] há necessidade de que o professor construa um repertório de saberes ou desenvolva o que Zabala (1998) chama de pensamento estratégico, necessários à ação docente. Buscando experiências que, de alguma maneira, contribuem para esse desenvolvimento, temos o trabalho de Davis e Krajcik (2005) sobre o que chamam de materiais curriculares educativos, desenvolvidos tendo como referência os estudos sobre aprendizagem da docência. [...] Nesse sentido, a construção de materiais que auxiliem nesse desenvolvimento profissional parece um promissor campo de investigação e de formação. (OLIVEIRA; PASSOS, 2008, p. 318).

A literatura é, portanto, segundo estas autoras, enquanto possibilidade de criação de histórias e enredos com conteúdos matemáticos, uma junção de emotividade, pensamento e criação, fundamentais para a construção da lógica matemática, além, de importante área do conhecimento para práticas interdisciplinares, a partir da Língua Portuguesa.

Estamos a considerar, portanto, não somente uma prática pedagógica aos educandos e educandas, numa perspectiva de educação matemática (alfabetizatória/letrada), mas também de formação professoral nas metodologias diversas da área da Matemática, seja na formação de pedagogos(as), seja na formação de licenciados em matemática ou ciências.

Uma literatura com conteúdo matemático deve atentar ao seguinte fator: o fator educacional, ou, a intencionalidade curricular que permita ao educando associar a matemática, enquanto disciplina, ao mundo constituído e em constante movimento e re-adaptações. Neste sentido, propostas pedagógicas em educação matemática, na utilização da literatura, não podem prescindir, de qualquer tipo de material didático literário, ao contrário, ele deve ser pensado, adequado ao currículo utilizado e, caso não exista o material, haver uma possibilidade de criação e de elaboração deste material, numa perspectiva inovadora educacional, particularmente, em educação matemática, que tenha como perspectiva a alfabetização e letramento nos números e operações, nas formas geométricas e manipulação de objetos matemáticos concretos

e ideias iniciais de estatística e probabilidades. A literatura infantil é um excelente recurso para estes fins.

Este aspecto é defendido também pelos autores estrangeiros aqui elencados, tanto em Portugal, quanto nas produções de língua inglesa. June L. Gastón, por exemplo, afirma que a literatura com conteúdo matemático fornece elementos sobre ideias matemáticas e, portanto, associadas ao letramento matemático (GÁSTON, 2008).

Gástón (2008) afirma, utilizando-se de outros estudos, que, por meio da literatura infantil matemática:

- Os estudantes se tornam mais interessados – referência nos estudos de Welchman-Tischler (1992).
- São excelentes aportes para resolução de problemas nas aulas de Matemática – estudos de Jacobs; Rak (1997) e de Melsler; Leitze (1999).
- Os estudantes passam a apreciar a matemática, verificando que ela pode ser utilizada na vida real – com base na pesquisa de Herbert; Furner (1997).
- A literatura passa a ser um motivador para aprendizagem em matemática – referência nos estudos de Usnick; Mccarthy (1998).
- Tornam os estudantes, pensadores mais críticos e possibilita que se tornem capazes de conectar ideias matemáticas às experiências pessoais – conforme Murphy (2000).

Citando Welchman-Tischler (1992), Gástón (2008) reproduz os sete diferentes tipos de atividades de matemática com o uso da literatura infantil:

- 1) atividades que forneçam um contexto ou modelo para entendimento de um conteúdo matemático;
- 2) atividades de manipulação concreta inicial, como introdutórios a um conteúdo matemático;
- 3) atividades inspiradoras e engajadoras à uma experiência matemática criativa, próprio do universo infantil;
- 4) atividades que proponham uma problema matemático interessante e ligado ao cotidiano;
- 5) atividades que sejam preparatórias para um conceito ou o desenvolvimento de habilidades de cálculo matemático, simples ou complexo;

- 6) atividades que desenvolvem e/ou explicam um conceito matemático ou o “passo a passo” de uma habilidade de cálculo a ser aprendida;
- 7) atividades de revisão de conceitos e/ou habilidades matemáticas.

Dias (2015) articula a literatura no ensino de matemática à interdisciplinaridade, conceituada em sua pesquisa como a relação entre disciplinas. Na Parte III de sua dissertação, Dias (2015) destaca a literatura no ensino de matemática por meio de atividades práticas utilizando-se de obras literárias portuguesas. Este trabalho é um importante guia para atividades na relação literatura/matemática, a partir de obras da literatura infantil clássica, internacional e nacional.

Estes referenciais são a base para a elaboração do conceito “Literatura com conteúdo(s) matemático(s)” que fica assim definido: Literatura com conteúdo(s) matemático(s) são obras originais, criadas por professores em formação inicial ou regentes de sala de aula, com ou sem a ajuda dos seus educandos (as) e que trazem como foco a educação matemática, os conteúdos e conceitos matemáticos voltados à educação infantil e anos iniciais. Esta literatura se caracteriza pela ludicidade huizingiana na perspectiva da abordagem do MATEludicando. As histórias infantis nestes livros podem conter um ou mais conteúdos de matemática.

Este conceito é essencial para os desdobramentos de estudos no âmbito do MATEludicando, que efetiva a relação matemática/literatura, numa vertente lúdica.

MATEludicando no referencial huizingiano – foco na literatura, a literatura com conteúdo(s) matemático(s)

A definição de MATEludicando elaborada por Silva (2015, p. 191) é:

Uma ação de ensino-aprendizagem em Educação Matemática, fundamentada na Filosofia. Uma ação compartilhada e vivenciada entre educadores(as) e educandos(as) infantis, na forma de saberes que focam a emergência do lúdico nas atividades pedagógicas intencionadas e planejadas na educação infantil, de acesso e permanência em momentos de manipulação e abstração de objetos ou símbolos na corporalidade,

propiciando tanto as primeiras linguagens matemáticas como também as primeiras percepções matemáticas na demonstração de utilidade no dia a dia, de modo que o prazer e a afetividade sejam motores de potencializações de olhares à matemática como um conhecimento acessível, fácil, prazeroso e essencial à vida, por meio do jogo, da brincadeira, das artes cênicas, da música, da dança, da poesia, da literatura, expressões estas e outras possíveis, que, com objetos e corporalidades evocam a matemática, sua presença no mundo físico, sua essência científico-prática.

Partindo desta definição, responde-se a duas perguntas centrais desta subseção: 1) Qual a proposta de Huizinga para a ludicidade na literatura? 2) Se a poética e a literatura nascem do lúdico e se comportam/aportam no jogo, como esta base teórica huizinganiana da ludicidade pode auxiliar uma proposta de literatura com conteúdo(s) matemático(s) na área da educação matemática, voltada para a educação infantil e anos iniciais?

A resposta para a primeira pergunta pode inicialmente ser dada na afirmação de Huizinga (2012) sobre a presença do elemento lúdico que é inerente à própria natureza da filosofia. O ponto de partida desta natureza se dá “[...] nos próprios diálogos de Platão” (HUIZINGA, 2012, p. 167).

O diálogo continuou sendo, ao longo da história da filosofia, e também da história da matemática, uma forma de pensar os problemas e buscar suas respostas ou soluções, seja por meio de palavras, números, equações, axiomas, teoremas, etc.

Huizinga (2012) afirma que, ao diálogo filosófico “falado” se abre um novo campo do diálogo, aquele que denomina diálogo “escrito”, ou diálogo literário, inicialmente, de natureza poética. O literário vem muito tempo depois. Originalmente, a poética (falada) é a que inaugura o diálogo ou o dialógico, na filosofia grega, desprendida da religião, e voltada à arte.

O diálogo é uma forma de arte, uma ficção, dado que evidentemente a verdadeira conversação, por mais requintada que pudesse ser entre os gregos, nunca poderia ter correspondido exatamente à forma do diálogo literário. Nas mãos de Platão, o diálogo é uma coisa leve e aérea, completamente artificial (HUIZINGA, 2012, p.167).

A “leveza” platônica poética, afirma Huizinga (2012), é de natureza lúdica:

[...] a *poiésis* é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade (HUIZINGA, 2012, p. 133).

Huizinga nos convence que esta poética é abstrativa, mas ainda não é lógica; a poética não está refém da seriedade, pois se configura arte. Como um jogo que se estabelece na abstração lúdica faz emergir assim a literatura, o processo escrito.

A poética vai encontrar sua base na infância ou pelo menos, Huizinga (2012) vai afirmar que o poeta vai buscar sua arte no “mundo” ou territórios da infância, daí as fortes relações entre o lúdico, o brincar, e o jogo. O que isto significa? Significa a possibilidade de se afirmar que a ludicidade, que emerge do jogo poético e se transpõe para o literário está ligada intrinsecamente com o imaginativo da infância, da criação, da brincadeira. A obra literária lúdica apresenta

[...] todas as formas de competição [...]: concursos de insultos, de jactância, a “comparação dos homens”, a competição em conhecimentos cosmogônico, a competição pela noiva, o teste de resistência, o ordálio – num jacto ao mesmo tempo selvagem e sóbrio de imaginação poética (HUIZINGA, 2012, p. 134-135).

Apoiando-se em Francis Bacon, Huizinga (2012) afirma que a produção imaginária no jogo, que faz o lúdico emergir, pela literatura, anuncia um olhar do mundo real e atual, mas que anuncia posteriormente “[...] uma sabedoria que virá depois a ser expressa pelas formas lógicas de uma época mais tardia (HUIZINGA, 2012, p. 134)”.

Esta época mais tardia se refere tanto à literatura em si, quanto à relação desta com a matemática e, esta particularmente, ao campo da Filosofia.

Outro detalhe importante: a poesia e a literatura não possuem um caráter estritamente estético, ao contrário, tem uma função social, pois diverte, produz arte, produzem enigmas, doutrina/ensina, persua-

de, propõe adivinhação e, fundamentalmente, é um campo para competição e jogo (HUIZINGA, 2012).

A literatura, num dado momento histórico da filosofia, passa a ser um valioso instrumento do pensamento filosófico. Citando Paul Ricoeur, Figueiredo; Nunes e Nogueira (2014) abordam este momento, o da existência e evidência da literatura na Filosofia. A Literatura era tanto para passatempo (entretenimento), como também para a função de “moralizar”, mas, fundamentalmente voltadas para reflexões filosóficas, uma vez que

[...] a literatura é um fenômeno de primeira ordem para o pensamento filosófico. Pode-se afirmar que desde a origem do pensamento ocidental literatura e filosofia caminham juntas, e talvez estejam tão interligadas que seja indecorosos delimitar suas fronteiras (FIGUEIREDO; NUNES; NOGUEIRA, 2014, p. 67).

A literatura é assim, esta intuição criativa, artística no sentido amplo e que antecede a filosofia e depois a ela se junta para refletir sobre o mundo e as coisas.

Os elementos poéticos e literários presentes no jogo, na ludicidade são limites espaço-temporais; é abstração e imaginação; ambiente “arrebataador” e envolvente; pode ser celebrado um ambiente sagrado ou festivo; toda ação do “enredo” é marcada por exaltação, seguido de uma tensão para culminar em “[...] um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2012, p. 147)”.

Mas, e o lúdico e a ludicidade, particularmente? Aqui vale a pena lembrar, como nos apresenta Huizinga (2012), que nas línguas romana e grega, lúdico, brincar e jogo tinham o mesmo sentido; eram a mesma coisa, não havia separação entre elas. Contudo, no ocidente, e com a escolarização, jogo, brincar e lúdico foram fragmentadas: jogo passou a ser algo como que sério e atribuído aos adultos; ludicidade e brincadeira, algo menor, infantil, voltado ao lazer, algo não sério.

As crianças levam muito a sério o jogo de engajar-se em uma atividade de aprendizagem e que, portanto, a filosofia estava certa quando propunha que jogo, ludicidade e o brincar estão diretamente associados e são partes intrínsecas do *homo ludens*; ele não é apenas o *homo fabris*, modelo este adotado pela escola no século XVIII e que ainda sobrevive em nossos dias.

Com estas considerações se responde a segunda pergunta desta subseção: esta base teórica huizingiana da ludicidade permite a afirmação e a defesa de que a interface literatura/matemática é possível numa proposta de educação matemática voltada para a educação infantil e anos iniciais. Referente à proposta das bases huizingianas para a literatura com conteúdo(s) matemático(s), focando o lúdico, temos as seguintes assertivas:

- A proposta huizingiana se aplica, inicialmente, numa visão de lúdico que emerge do imaginativo, abstratividade, seja na construção de histórias com conteúdos matemáticos ou na análise de obras literárias já existentes.
- Em segundo lugar a proposta huizingiana recupera a filosofia poética, literária e, portanto, associa a matemática e a linguagem falada e escrita. Sendo a leitura uma das maiores dificuldades das crianças nas aulas de matemática, aposta-se no modelo do MATEludicando como recurso pedagógico que, no caso da literatura, incentiva o raciocínio matemático, a abstração, por meio da leitura e do ouvir uma obra literária, conformando-se às pesquisas internacionais e nacionais desde os anos 1990.
- Em terceiro lugar, Huizinga nos permite construir um modelo de prática pedagógica ou uma abordagem (o MATEludicando) em que a literatura, o lúdico, são pontos de partida, processos e pontos de chegada, num ponto fixo e comum, objeto da prática, a criança.

Estas assertivas estarão presentes na apresentação dos resultados da pesquisa que analisa dois livros com conteúdo(s) matemático(s) produzidos no âmbito de uma disciplina de Fundamentos e Metodologias de Matemática de um curso de Pedagogia do norte do Brasil.

Metodologia e procedimentos

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com o uso da técnica experimental, segundo Severino (2007), caracterizada, como se segue na citação:

[...] A pesquisa experimental toma o próprio objeto em sua concretude como fonte e o coloca em condições técnicas de observação e manipulação expe-

rimental [...] onde são criadas condições adequadas para seu tratamento. Para tanto, o pesquisador seleciona determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando formas de controle (SEVERINO, 2007, p. 123).

Nas Ciências Naturais, bem como no Ensino de Matemática, particularmente, na Educação Matemática, numa perspectiva de inovação educacional, tal como é a proposta do MATEludicando (2015; 2017) esta técnica, a experimental é muito propícia.

Na etapa das horas voltadas à prática (carga horária prática) do componente curricular Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática, de um curso de Pedagogia, durante o primeiro semestre de 2015, se propôs, a partir do MATEludicando – abordagem de conceituação criada pelo autor (SILVA, 2015; 2017) – a elaboração de livros com conteúdo(s) matemático(s).

Os estudantes então se reuniram em grupos e passaram à elaboração dos livros, tendo como referencial a abordagem do MATEludicando. Cada grupo desenvolveu um conteúdo da matemática voltado à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: números e operações; figuras e formas; grandezas e medidas e tratamento da informação. Serviram como referencial teórico-metodológico os livros digitais do Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – disponíveis no sítio do Ministério da Educação.

Foram produzidos seis livros: Sabrina e as formas geométricas; Brincando com números e operações nas séries iniciais; O segredo de uma bela receita é suas medidas; O atleta que multiplicava; Vovó Rosa em compras e Um dia na casa da vovó Beatriz: o encontro com números e operações.

A análise dos livros se concentrara numa pergunta que é central na apresentação dos resultados e discussão: Que aspectos do MATEludicando estão presentes nestas produções, considerando que se tratam de livros com conteúdo(s) matemático(s)?

Para esta questão foi organizado pelo autor um *checklist* inicial, como guia para a verificação/avaliação dos livros produzidos com conteúdos matemáticos, na perspectiva do MATEludicando (Quadros 1 e 2). A seguir os resultados e discussão de duas obras produzidas.

A produção de livros com conteúdo(s) matemático(s)

Para o espaço deste artigo será analisado brevemente os livros “Sabrina e as formas geométricas” e “Um dia na casa da vovó Beatriz: o encontro com números e operações”.

Sabrina e as formas geométricas

Alguns aspectos gerais da produção:

- O livro se encaixa no conceito “Literatura com conteúdo(s) matemático(s)”.
- O livro tem uma riqueza de desenhos e cores com detalhes às texturas, o que permite o tato para envolvimento na história.
- Traz o imaginativo infantil: a associação dos brinquedos infantis com as figuras geométricas; a associação da matemática com o dia a dia, na forma de perguntas ao pensamento, buscando sistematizações conceituais em matemática.

Alguns fragmentos da obra. Fragmento 1:

Sabrina é uma garota muito esperta e curiosa, sempre questiona o porquê das coisas e se encanta com cada aprendizado. Aprender as figuras geométricas foi um encanto, porém, encontrou algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos. Por isso, ao chegar em casa, pensava, pensava... (p.1).

Fragmento 2:

Neste parque, Sabrina começou a imaginar a roda gigante, o balanço, chapéu mexicano, gangorra, etc. Como se pareciam com as figuras geométricas que estava aprendendo na escola (p.2).

Fragmento 3:

Deste dia em diante passaram a brincar juntos no parque todas as tardes. Um dia Sabrina falou para Rafael suas dúvidas sobre as figuras geométricas (p.6).

O Quadro 1 apresenta justificativas/observações sobre a obra, na perspectiva do MATEludicando.

Quadro 1 – Checklist criado para a abordagem do MATEludicando

	Elementos	Sim/Não/ Parcial	JUSTIFICATIVAS/OBSERVAÇÕES
1	Evocação do jogo, o jogo matemático.	Não	Este elemento é ausente na narrativa.
2	Presença forte da oralidade e a contribuição para o desenvolvimento em Língua Portuguesa (língua materna) e a linguagem científica matemática infantil - Metodologia do “pergunta-responde”.	Parcial	Elemento que apenas se configura na conversa entre os dois amigos que se encontram no parque e falam sobre o que aprenderam sobre figuras geométricas na escola. É necessário aprofundar e evidenciar o “pergunta-responde”.
3	Exploração da lógica matemática, articulada assim, ao elemento anterior. No caso da literatura, da poesia e da prosa: o diálogo literário transposto para o diálogo conversatório.	Parcial	Esta dialogicidade e lógica é apenas explorado no aspecto do pensamento em que Sabrina faz associações entre as figuras geométricas planas e o que encontra no parque, no caso, os brinquedos que lembram figuras geométricas.
4	Presença constante da dúvida da dúvida e do infinito das possibilidades que emergem do texto ou da apresentação cênica, verbal, dança ou música.	Não	Elemento ausente.
5	Ação visível e “palco”, ou seja, presença de um público – corporalidades.	Não	Elemento ausente.
6	Presença de valores e crenças culturais locais, regionais e nacionais.	Não	Elemento ausente.
7	Evocação da Razão Filosófica, ou seja, evocação de atitudes filosóficas a partir da Matemática.	Parcial	<p>“[...] encontrou algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos. Por isso, ao chegar em casa, pensava, pensava... (p.1).</p> <p>Sabrina começou a imaginar a roda gigante, o balanço, chapéu mexicano, gangorra, etc. Como se pareciam com as figuras geométricas que estava aprendendo na escola (p.2).</p> <p>A evocação filosófica está presente na narrativa. Ela precisa ser potencializada interligando os conteúdos matemáticos e o pensamento filosófico muito bem elucidado na história.</p>
8	Abertura ao imaginativo, à criação, à abstração.	Parcial	O que falta é uma mediação para que o pensamento e o imaginativo de Sabrina encontrem aportes nos conteúdos matemáticos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se apresenta, a seguir, o segundo livro produzido e na sequência, uma análise conjunta das duas obras quanto a elementos do MATEludicando presentes e aqueles ainda ausentes, indicando novos caminhos da pesquisa em andamento.

Um dia na casa da vovó Beatriz: o encontro com números e operações

Alguns aspectos gerais da produção:

- O livro também se encaixa no conceito de “Literatura com conteúdo(s) matemático(s)”.
- Os desenhos do livro, criados pelos estudantes são muito criativos, coloridos e cheio de detalhes que se interligam a construção textual e ao enredo da história.
- A produção desenvolve bem a ideia de sequência numérica e operações.
- O brincar é um pano de fundo constante nas páginas da produção deste livro desenvolvido pelos estudantes.

Fragmento 1:

Para Lucas, ela pediu que pegasse 5 laranjas na cesta de frutas para fazer o suco.

Para Vitória, que pegasse 4 copos de plástico dentro do armário.

E para Pedro, que pegasse 2 pacotes de bolacha na dispensa (p.6).

Fragmento 2:

Lucas distribuiu as peças do dominó igualmente entre ele e seus primos. E começou o jogo.

- Vai, sua vez Vitória! Disse Pedro.

- E o que faço agora? Perguntou Vitória.

- Conta aqui! 1,2,3, então você tem que procurar suas peças, uma que tem apenas 3 bolinhas. Explicou Lucas.

- 1,2,3,4... essa não dá, 1,2,3... essa aqui! Exclamou Vitória (p. 10).

Fragmento 3:

Terminando o jogo de dominó, os três foram pular corda.

- Vamos ver quem pula mais? Disse Vitória.
- Então vamos, eu conto! Falou Lucas.
- 1,2, 3, 4,5,6,7,8,9,10,11,12... Errou! Agora é minha vez! Disse Pedro (p.12).

Fragmento 4:

- Agora vamos para o jogo da memória! Exclamou Pedro.
- Esse jogo da memória é diferente, você tem que pegar pares que tenham a mesma quantidade, por exemplo, 3 estrelas. Explicou Vovó Beatriz.
- Eu começo. Disse Vitória (p. 18).

A partir do *checklist* do Quadro 2 se analisa os elementos do MATEludicando presentes na obra.

Uma breve análise de ambas as obras

As obras ainda não contemplam todos os elementos huizingianos. Neste sentido, a única forma de análise é considera-las, neste momento, para este artigo, conjunta e não separadamente.

Este *checklist* é fundamental para a construção de obra literária com conteúdo(s) matemático(s), sob a perspectiva de Huizinga (2012). Contudo, apresenta elementos centrais como: a evocação do jogo, oralidade e a lógica matemática.

No livro 1 é realizada a associação entre os conteúdos aprendidos em matemática e os brinquedos do parque. Este alinhamento ao dia a dia, como defende Welchman-Ticher (1992), é crucial numa literatura com conteúdo(s) matemático(s). Já o livro 2 não traz este destaque.

Entende-se e defende-se, portanto, a literatura como recurso pedagógico ou recurso didático, ou ainda, recurso para a prática, que, independente da nomenclatura dada, segundo Silva (2013) se caracteriza como

[...] um veículo de sondagem sobre o andamento da situação didática. Essa é uma forma de expansão de competências de argumentação e raciocínio matemático. O recurso, como facilitador do trabalho docente e do processo de aprendizagem do discente (p. 144).

QUADRO 2 – Checklist da obra Um dia na casa da vovó Beatriz: o encontro com números e operações

Elementos		Sim/Não/Parcial	JUSTIFICATIVAS/OBSERVAÇÕES
1	Evocação do jogo, o jogo matemático.	Sim	Em todas as atividades desenvolvidas na história há a evocação do jogo matemático, por exemplo: "Lucas distribuiu as peças do dominó igualmente entre ele e seus primos. E começou o jogo" (p. 10).
2	Presença forte da oralidade e a contribuição para o desenvolvimento em Língua Portuguesa (língua materna) e a linguagem científica matemática infantil - Metodologia do "pergunta-responde".	Sim	Exploram-se muitos diálogos. As crianças com a avó dialogam o tempo todo e durante os jogos/brincadeiras que desenvolvem ao longo da história. O "pergunta-responde" é recorrente nos diálogos.
3	Exploração da lógica matemática, articulada assim, ao elemento anterior. No caso da literatura, da poesia e da prosa: o diálogo literário transposto para o diálogo conversatório.	Sim	Os primos aprendem a brincar juntos. É demonstrado na história que um ajuda o outro a construir a ideia matemática do cálculo. Se vê isto no jogo de dominó: - E o que faço agora? Perguntou Vitória. - Conta aqui! 1,2,3, então você tem que procurar suas peças, uma que tem apenas 3 bolinhas. Explicou Lucas. - 1,2,3,4... essa não dá, 1,2,3... essa aqui! Exclamou Vitória (p. 10).
4	Presença constante da dúvida da dúvida e do infinito das possibilidades que emergem do texto ou da apresentação cênica, verbal, dança ou música.	Não	O texto não apresenta este elemento.
5	Ação visível e "palco", ou seja, presença de um público – corporalidades.	Não	Seria necessária a leitura (contação) e o compartilhar da história, bem como a organização de um roteiro de atividade a ser aplicada junto às crianças.
6	Presença de valores e crenças culturais locais, regionais e nacionais.	Não	Ausência deste elemento.
7	Evocação da Razão Filosófica, ou seja, evocação de atitudes filosóficas a partir da Matemática.	Parcial	Elemento ausente, porém, é dado alguns indícios quando se tem uma dúvida sobre como contar, mas não a ponto de se evidenciar este aspecto do pensamento filosófico. Matthew Lipman e Walter Cohan seriam importantes referenciais para este elemento na proposta deste <i>checklist</i> ; eles desenvolvem estudos sob o título: "Filosofia para Crianças".
8	Abertura ao imaginativo, à criação, à abstração.	Parcial	A sequência da narrativa aparenta um direcionamento, um foco, seja pela avó Beatriz, seja por uma das crianças. E as crianças não reinventam o jogo.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Autores elencados na seção Literatura com conteúdo(s) matemático(s) como Oliveira e Passos (2008), Gáston (2008) e Dias (2015) também corroboram para este aspecto do recurso, ampliando nossa visão quanto ao fato da literatura propiciar interdisciplinaridade a partir da matemática.

Algumas ações para aqueles elementos ausentes nestas obras, apontados no *checklist*:

- Elemento 4: nas literaturas produzidas esta evocação da dúvida ficou ausente e poderia ser explorada a partir da possibilidade, por exemplo, na história 2, em se perguntar porquê as regras do jogo de dominó eram daquela forma e qual seria a possibilidade desta regras serem mudadas. Dúvida e convencimento era o grande papel do “jogo” filosófico. A literatura tem todo este potencial para os processos de ensino-aprendizagem em matemática, junto às crianças.
- Elemento 5: este elemento faz parte das “testagens” das histórias em sala de aula, com as crianças pequenas. A máxima de Huizinga (2012, p. 57) é válida na história da filosofia: “o sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores”. Os grandes pensadores e oradores gregos primavam pela oratória e pelo convencimento público.
- Elemento 6: Para o contexto do norte brasileiro, as histórias analisadas não trouxeram estes elementos. O enredo permite um re-olhar e a inserção dos valores culturais locais, principalmente aquelas associações possíveis entre os conhecimentos matemáticos e a realidade vivida pelos educandos(as) infantis. Afirma Huizinga (2012, p. 229): “Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente”. Diante disto, o esforço por histórias na relação literatura/matemática, que dê um enfoque à cultura local é indispensável, necessário e urgente.
- Elemento 7: Evocação da Razão Filosófica, ou seja, evocação de atitudes filosóficas a partir da Matemática; estímulo ao pensar e ao verbalizar o pensamento. Matthew Lipman, Walter Cohan e Edgar Morin seriam importantes referenciais para este elemento na proposta deste *checklist*; estes autores desenvolvem estudos no campo da Filosofia, da Educação e a Infância. Uma

das formas da construção do pensamento filosófico ou da reflexão filosófica para Huizinga (2012, p. 179) é

A antilogia, ou raciocínio duplo, era uma das preferidas dos sofistas. Além de abrir um vasto campo para o jogo, esta forma permitia-lhes exprimir a eterna ambiguidade de todos os juízos formulados pelo espírito humano: tudo pode ser apresentado de duas maneiras opostas. E efetivamente aquilo que conserva relativamente pura e legítima a arte de ganhar com as palavras é seu caráter lúdico).

Ainda considerando o Elemento 7, Edgar Morin, em “A cabeça-bem feita” (Morin, 2011, p. 51) coloca a questão da razão filosófica como um desafio à escola, um desafio de se tornar uma “escola da compreensão” buscando e efetivando uma tal “iniciação à lucidez”. Desta forma, para Edgar Morin (2011, p.50)

A literatura “é a única que sabe representar e elucidar as situações de incomunicabilidade, de fechamento em si, quiproquós cômicos ou trágicos. O leitor descobre também as causas dos malentendidos e aprende a compreender os incompreendidos” [...]

Em conjunto estes elementos ausentes nas histórias demonstram a dificuldade de se construírem literatura(s) com conteúdo(s) matemática(s) na perspectiva do MATEludicando. Não basta imaginar e criar as histórias, estas histórias seguem um caminho filosófico, que é sua base. Desta forma, pode-se enquadrar o MATEludicando não apenas na campo da história da filosofia, mas também no campo da filosofia da matemática.

Concorda-se com Morin (2011), que este exercício da “iniciação à lucidez” que cabe neste Elemento 7, e que esteve ausente nas histórias, é um exercício que deve acontecer desde a educação infantil, em que “[...] nenhum conhecimento possa dispensar a interpretação (p. 52)”.

Considerações finais para continuidade da pesquisa

A próxima etapa da pesquisa é a “testagem” destas literaturas em aulas de matemática, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em que se procura evidenciar elementos do *checklist*, principalmente o elemento 5: Ação visível e “palco”, ou seja, presença de um público – corporalidades. Mas o mais importante é que tais “testagens”

tragam contribuições à sala de aula e à prática de professores que ensinam matemática nos primeiros anos de escolarização.

Os livros produzidos estarão compondo um livro sob o tema do MATEludicando e estarão disponíveis no Laboratório de Práticas Pedagógicas da instituição. Está em construção também um guia de aplicação desta literatura, sob a perspectiva do MATEludicando.

A pesquisa até aqui empreendida traz contribuições ao ensino de matemática na educação infantil e anos iniciais. A primeira contribuição é que apresenta uma abordagem de lúdico outra, fora da psicologia, ou seja, apresenta uma abordagem no interior da história da filosofia que recupera os aspectos não só da ludicidade, do brincar e do jogo, mas, sobretudo, da recuperação da estética na educação e na sociedade contemporânea; apresenta um recurso, já comprovado cientificamente na literatura internacional e nacional, nas interfaces matemática/literatura e literatura/ matemática.

A segunda contribuição é que permite, na graduação em pedagogia, ser trabalhado, nas horas práticas da disciplina de matemática, materiais originais, criativos em literatura, que proporcionam aos formandos encontrarem elementos da ludicidade para o letramento matemático na educação infantil e anos iniciais; o material elaborado subsidia práticas de elaboração de Projetos de Estágio e também de práticas pedagógicas nos programas desenvolvidos pela universidade como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Prodência (Programa de Consolidação das Licenciaturas).

Uma etapa interessante e imprescindível desta pesquisa e também destes livros produzidos será a submissão destes livros a professores de matemática, formados em matemática para uma avaliação mais técnica dos conteúdos e conceitos matemáticos.

Vale uma última consideração: a literatura é uma das vertentes de aplicação do MATEludicando (SILVA, 2015). Há um grande desafio referente à abordagem: além de melhoramentos conceituais e do *checklist* aqui organizado, tem-se o desafio da validação tanto da abordagem teórica quanto da aplicabilidade em sala de aula, no desenvolvimento dos saberes e conteúdos matemáticos, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, seguem os desafios de serem desenvolvidas outras vertentes de aplicabilidade e “testagem” em sala de aula do MATEludicando: no teatro, na música, em contos, poesias e oralidades diversas.

Referências

BALDOW, R. . **Diálogo lúdico da literatura e a matemática**. Recife: CEL, 2012

DIAS, K. .P. . **A interdisciplinaridade: a literatura como veículo para a aprendizagem da matemática**. 165f. Dissertação – Mestrado em Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação e Psicologia: Vila Real, Portugal, 2014.

FIGUEIREDO, A.T.M.; NUNES, T.G.S.; NOGUEIRA, M.S.M. O falecido Mattia Pascal: conexões entre literatura e filosofia na obra de Luigi Pirandello. **Revista Letras**, Curitiba, n. 89, p. 61-77, jan./jun., 2014.

GÁSTON, L.L.. A review and na update on using children’s literature to teach mathematics. **Using Literature to teach math**, 1, 1-13, 2008.

HEBERT, T. ; FURNER, J. High ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. **Journal of Secondary Gifted Education**, 8 (4), 164-78, 1997.

HUIZINGA, J. . **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectivas, 2012.

JACOBS, A.; RAK, S. Mathematics and literature — A winning combination. **Teaching Children Mathematics**, 4 (3), 156-57, 1997.

LOUREIRO, C. Os livros de historias e a Matemática. **Actas Profmat**, Associação de Professores de Matemática, Lisboa: APM, 2006.

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

MELSER, N.; LEITZE, A. Connecting Language Arts and Mathematical Problem Solving in the Middle Grades. **Middle School Journal**, 31 (1), 48-54, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MURPHY, S. J. Children’s books about math: Trade books that teach. **New Advocate**, 13 (4), 365-74, 2000.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; PASSOS, C. L. B. . Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. In: **Ciência e Educação**, v. 14, nº 2, p. 315-330, 2008.

PALHARES, P.; AZEVEDO, F.. Uma proposta de integração entre a matemática e a literatura infantil em contexto de jardim de infância. **REVEMAT**, Revista Eletrônica de Educação Matemática. Florianópolis, v. 05, n.1, p. 15-24, 2010.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIH, J.; GIORGIS, C. Building the mathematics and literature connection through children's responses (opens in a new window). **Teaching Children Mathematics**, 10(6), 328-333, 2004.

SILVA, A. C. . Literatura Infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas. **Ciências & Cognição**, v. 17 (1), 37-57, 2012.

SILVA, C.R. **Educação Matemática, Didática e Formação de Professores**. Um diálogo com licenciandos em pedagogia e matemática. Jundiá, SP: Paco, 2013.

_____. *Mateludicando* na educação infantil: um modelo de prática pedagógica para crianças pequenas. **Revemat**, Florianópolis (SC), v. 10, n. 1, p. 183-198, 2015.

_____. (org.). **MATEludicando**. Volume 1. Ensaio sobre filosofia, matemática e ludicidade. Curitiba: Appris, 2017.

SMOLE, K.C.S.; CÂNDIDO, P. STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil**. (Coleção Apoio). Belo Horizonte: Lê, 1999.

SMOLE, K.C.S.; et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. São Paulo: CAEM/IME/USP, 2004.

SMOLE, K.C.S.; et al. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, A.P.G; OLIVEIRA, R.M.M.A. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 37, p. 995-75, dez., 2010.

USNICK, V. ; MCCARTHY, J. Turning adolescents onto mathematics through literature. **Middle School Journal**, 29 (4), 50-54, 1998.

WELCHMAN-TICHER, R. **How to use children's literature to teach mathematics**. REston: NCTM, 1992.

Recebido em: agosto/2018

Aprovado em: dezembro/2018

Ensino Superior a distância no Brasil: ausência nos marcos legais e expansão da apropriação privada

Lidnei Ventura¹
Dulce Márcia Cruz²

RESUMO

O presente artigo propõe reflexões sobre o acelerado processo de apropriação privada da oferta de educação a distância brasileira, bem como identificar fragilidades e omissões nos dois principais marcos legais da educação - Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) - referentes a esta modalidade educativa. O contexto onde essa discussão acontece é o da educação, enquanto atividade humana e espaço social marcado pelas condições e revoluções técnicas de seu tempo. Especificamente, enquanto desdobramento da modernidade, a educação a distância (EaD) contemporânea é marcada por intensos processos de reprodutibilidade técnica em função de suas características de grande alcance, sobretudo pela tecnificação da criação e distribuição de seus produtos e processos, tensionando cânones da educação tradicional. O texto parte de análise documental para levantar indícios de que há uma ausência da EaD nas proposições legais, de modo intencional, já que inserida no jogo de forças que disputam o controle econômico da educação contemporânea, uma nova fronteira de investimentos, no Brasil e no mundo. Com base nesses documentos, busca contribuir no sentido de alertar sobre as brechas existentes e o quanto é preciso que se veja na educação a distância uma *commodity* em disputa, com alto valor estratégico e político para o país na construção da cidadania. Os resultados da investigação indicam a presença dominante do componente privatista no cenário nacional desta modalidade, que vem sendo concebida como mera mercadoria em vez de ser entendida como direito social e importante estratégia de democratização do ensino superior brasileiro.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC . Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Integra o Grupo de Pesquisa Edumídia. E-mail: llventura@gmail.com

2 Doutora em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Edumídia: Educação, Comunicação e Mídias no CNPq. E-mail: dulce.marcia@gmail.com.

Palavras-chave: Educação a distância. Apropriação privada. Reprodutibilidade técnica.

Distance Higher Education in Brazil: absence in legal frameworks and expansion of private appropriation

ABSTRACT

The present article proposes reflections on the accelerated process of private appropriation of the Brazilian distance education offer, as well as to identify weaknesses and omissions in the two main legal frameworks of education - National Education Conference (CONAE) and the National Education Plan (PNE) - referring to this educational modality. The context in which this discussion takes place is that of education as a human activity and social space marked by the conditions and technical revolutions of its time. Specifically, as a development of modernity, contemporary distance education (ED) is marked by intense processes of technical reproducibility due to its far-reaching characteristics, mainly by the technification of the creation and distribution of its products and processes, stressing the canons of traditional education. The text starts from a documentary analysis to raise indications that there is an absence of DE in the legal propositions, intentionally, since inserted in the game of forces that dispute the economic control of the contemporary education, a new frontier of investments, in Brazil and in the world. Based on these documents, it seeks to contribute to alert about the existing gaps and how far it is necessary to see in distance education a commodity in dispute, with high strategic and political value for the country in the construction of citizenship. The results of the research indicate the dominant presence of the privatist component in the national scenario of this modality, which has been conceived as mere merchandise instead of being understood as a social right and an important strategy of democratization of Brazilian higher education.

Keywords: Distance education. Private ownership. Mechanical Reproduction.

Enseñanza Superior a distancia en Brasil: ausencia en los marcos legales y expansión de la apropiación privada

RESUMEN

El presente artículo propone reflexiones sobre el acelerado proceso de apropiación privada de la oferta de educación a distancia brasileña, así como identificar fragilidades y omisiones en los dos principales marcos legales de la educación - Conferencia Nacional de Educación (CONAE) y el Plan Nacional de Educación (PNE) - referentes a esta modalidad educativa. El contexto donde esta discusión ocurre es el de la educación, como actividad humana y espacio social marcado por las condiciones y revoluciones técnicas de su tiempo. En particular, como desdoblamiento de la modernidad, la educación a distancia (EaD) contemporánea está marcada por intensos procesos de reproducibilidad técnica en función de sus características de gran alcance, sobre todo por la tecnificación de la creación y distribución de sus productos y procesos, tensionando cánones de la educación tradicional. El texto parte de análisis documental para levantar indicios de que hay una ausencia de la EaD en las proposiciones legales, de modo intencional, ya que insertada en el juego de fuerzas que disputan el control económico de la educación contemporánea, una nueva frontera de inversiones, en Brasil y en el mundo. Con base en esos documentos, busca contribuir en el sentido de alertar sobre las brechas existentes y cuanto es necesario que se vea en la educación a distancia un commodity en disputa, con alto valor estratégico y político para el país en la construcción de la ciudadanía. Los resultados de la investigación indican la presencia dominante del componente privatista en el escenario nacional de esta modalidad, que viene siendo concebida como mera mercancía en vez de ser entendida como derecho social e importante estrategia de democratización de la enseñanza superior brasileña.

Palabras clave: Educación a distancia. Apropiación privada. Reproducibilidad técnica.

Introdução

O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre o acelerado processo de apropriação privada da oferta de educação a distância brasileira, relacionando essa expansão com as fragilidades e omissões nos dois

principais marcos legais da educação - Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) - referentes a esta modalidade educativa. A análise documental, que se limitou a esses dois importantes marcos legais devido a sua importância estratégica na implementação de políticas públicas para a educação, pretendeu levantar indícios de que há uma ausência da EaD em suas proposições, de nenhum modo casual e sim, intencional, já que inserida no jogo de forças que disputam o espaço do controle econômico da educação contemporânea, uma nova fronteira de investimentos, no Brasil e no mundo. O texto se insere numa discussão necessária e urgente no país sobre a crescente privatização da educação brasileira, apontando que ela também tem acontecido de forma agressiva na modalidade a distância, território mais fragilizado por conta da falta de tradição e prestígio, além das diferentes contradições e conflitos de interesses, resistências e preconceitos, que acabaram permitindo a ocupação dos espaços políticos e legislativos pelo capital nacional e internacional. Ao analisar dados e documentos, o artigo busca contribuir no sentido de trazer um alerta sobre as brechas existentes e o quanto é preciso que se veja na educação a distância uma *commodity* em disputa, com um alto valor estratégico e político para o país, no seu poder de construção de uma cidadania, a partir dos processos educacionais a que seus agentes são submetidos, sejam docentes, estudantes e administradores.

O contexto onde essa discussão acontece é o da educação, enquanto atividade humana - social, indelevelmente marcada pelas condições e revoluções técnicas de seu tempo. Mais especificamente, enquanto desdobramento da modernidade, a educação a distância (EaD) contemporânea é marcada por intensos processos de reprodutibilidade técnica, tensionando cânones da educação tradicional (VENTURA, 2018). Por suas características de grande alcance, massificação do público, reprodução em série de seus materiais didáticos, desterritorialização, tecnificação da criação e distribuição de seus produtos e processos, dentre outras, podemos associar que o que passa com a educação presencial assemelha-se à perda da aura, discutida por Walter Benjamin em seu conhecido artigo *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2012).

A reprodutibilidade havia chamado a atenção de Walter Benjamin para uma mudança na natureza da arte moderna, que tem sua aura maculada, entre outras razões, pela perda do instante original de sua

produção e exposição. No caso da educação, a perda da aura poderia ser entendida com o fim da sala de aula tradicional, em que professores e alunos compartilham um mesmo tempo e espaço, vivenciado “ao vivo e a cores”, um momento único, que é vivido e que passa, sem que possa ser reproduzido. Ou nas palavras de Benjamin (2012, p. 184), na sua definição do que é o conceito: “Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja”. Segundo o autor,

Com base nessa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ela deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (2012, p. 184).

Com a perda da aura e da sua transformação em produto ou mercadoria, a educação a distância permite identificar o momento histórico em que as tecnologias digitais de informação e comunicação ampliam e radicalizam as condições daquilo que Benjamin chamou de a “era da reprodutibilidade técnica”. Enquanto modalidade educacional em que a mediação pedagógica ocorre por meios hipermediáticos, a imersão sistemática dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, e em outros processos de mediação técnica virtual, caracterizados, sobretudo pela presença de linguagens multissemióticas e multimidiáticas, a EaD tem o potencial de alterar suas percepções sensoriais e sua visão de mundo.

Assim, se, para Benjamin, aconteceu uma mudança na natureza da arte em função da sua entrada na era da reprodutibilidade técnica, a educação estaria também sujeita a essa influência, ampliando suas possibilidades de expansão social e democratizando o acesso a processos de ensino-aprendizagem por meio da educação a distância. No entanto, surge daí uma contradição que se refere à apropriação da tecnologia para fins privados e privatizantes, pois na medida em que processo e produtos da reprodutibilidade são concebidos como mercadoria, é inevitável a ânsia de sua apropriação pelo capital.

A discussão que o presente artigo procura levantar é: a relação de público versus privado na oferta de EaD no caso brasileiro.

EaD como sistema especializado na era da reprodutibilidade técnica

Benjamin escreveu, em 1935, um pequeno ensaio, com apenas 40 páginas, sobre a influência dos meios técnicos nas mudanças de percepção a partir da modernidade: *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. O texto benjaminiano apresenta *insights* originais acerca da relação entre o desenvolvimento das mídias modernas e as mudanças nas percepções no e sobre o mundo *high tech* que se formara no apogeu do capitalismo europeu nos séculos XVIII e XIX. Isso porque Benjamin (2012, p. 183) observou que “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”. E conclui dizendo que “o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”.

No ensaio da *Reprodutibilidade*, Benjamin considera que a atrofia da aura da obra de arte moderna se dá por conta da perda da “autenticidade” e da “originalidade” do objeto artístico a ser percebido. No centro desta concepção está o problema da percepção, que não se trata de uma faculdade meramente natural e desde sempre a mesma; ao contrário: “Para Benjamin, a percepção era nitidamente temporal e cinética; ele esclarece como a modernidade subverte até mesmo a possibilidade de uma percepção contemplativa.” (CRARY, 1990 apud SCHÖTTKER, 2012, p. 97). O tempo da aura e da contemplação é o tempo da vida artesanal; já o tempo do choque é o tempo da velocidade, o tempo cronometrado, o tempo atual. Essa problemática levantada por Benjamin parece não se limitar apenas a questões estéticas ou exclusivas da arte. O ponto central do ensaio, talvez seja menos a arte do que a humanidade em geral. Trata-se da constituição de um novo modo de experimentar o mundo, inaugurado pela técnica de reprodução e que se espraia para todos os campos da atividade humana.

Em outra passagem importante do ensaio, Benjamin diz que a fotografia e o cinema deram à arte uma qualidade tátil que, pela atrofia da aura, são lançados como projéteis capazes de atingir o espectador

em forma de choques perceptivos pela intervenção da “câmera e seus acessórios, subindo e descendo, cortes e closes, sequências longas ou rápidas, ampliações e reduções”, levando à abertura do inconsciente ótico, concluindo assim essa passagem: “Ela [a câmera] nos abre pela primeira vez o inconsciente óptico, do mesmo modo que a psicanálise nos revelou a experiência do inconsciente pulsional” (BENJAMIN, 2012, p. 30). Sobre esse inconsciente, de nítida inspiração freudiana, não há muito mais explicações no ensaio, mas o *insight* é dos mais originais e profícuos. Pensamos se tratar de uma ideia que avança da estética para considerar a situação perceptiva da modernidade, deflagrada pelos processos de reprodução mecânica que, de certa forma, “autonomizam” as produções culturais mais variadas, indo muito além das artes plásticas ou da música. Atualmente, com a reprodução digital, todos os conteúdos culturais estão aí dessacralizados, lançados como projéteis num clicar do mouse a produzir choques constantes no espectador (navegador). Muito ao contrário da forma clássica e aurática de contemplação estética, da qual o espectador sai reflexivo por imergir nela, na recepção moderna isso se dá por *dispersão*, pois a “recepção tátil se efetua menos pela atenção do que pelo hábito” (BENJAMIN, 2012, p. 208).

Entretanto, se o autor diz se tratar de uma questão de transformação histórica da percepção, por que ela se limitaria ao campo das artes? Por que não se espalharia para todos os campos da atividade humana? Diante desses argumentos benjaminianos, seria importante analisar o quanto a educação pode ser atingida por esse processo, já que sua matéria prima são os conteúdos culturais produzidos em determinada época e que devem ser apropriados pelas novas gerações? A resposta poderia ser que sim, posto que na contemporaneidade, com o advento das mídias digitais, originadas a partir de nova compressão espaço-temporal e de novo giro de produção e circulação de mercadorias, tem-se novos impactos na educação devido a um novo tipo de reprodutibilidade técnica, não somente mecânica, mas virtual, por assim dizer, imaterial.

O processo de digitalização e consequente disponibilização “pública” de praticamente tudo o que foi produzido culturalmente até hoje, tendem a formar e informar pelo choque, como petardos sensoriais que atingem o sujeito quando acessa a internet e as mídias digitais.

E se é como diz Benjamin, que a câmera e o cinema abriram o inconsciente ótico da humanidade, ou seja, revelaram percepções novas

ao olho humano pela sua mecanização, descortinando outros tempos, espaços e paisagens antes em estado de plena inconsciência imagética, os processos e artefatos multimidiáticos da educação a distância podem igualmente abrir um certo inconsciente educacional, trazendo à luz muitas possibilidades recalcadas pelas práticas educacionais tradicionais, prisioneiras da descompressão espaço-temporal do aqui e agora, enfim, da autenticidade da aura da aula clássica. Neste caso, tal como a arte moderna, a EaD reivindica para a educação contemporânea o seu valor de exposição.

Esse valor de exposição da educação pode ser alcançado de diversas formas devido aos processos de reprodutibilidade técnica da era digital. Mas, na medida em que se convertem em processos estruturados de gestão, ensino e aprendizagem em que a mediação pedagógica se dá pelo meio técnico, adquire status de educação a distância, sendo denominada de formas diferentes, tais como ensino a distância, aprendizagem a distância (*e-learning*) (MILL; MACIEL, 2013), educação aberta e aprendizagem aberta (*open-learning*) (PETERS, 2006) e, após o advento da Web, educação on-line, educação virtual ou educação digital aberta (ALEVIZOU, 2017), além de outras denominações.

Evidentemente, o valor de exposição da EaD não pode se dar fora do contexto geral de produção da modernidade tardia; pelo contrário, apresenta-se hoje como um ramo importante do mercado, sobretudo no Brasil, que tem as maiores empresas de oferta de ensino a distância do mundo. Dados do INEP (INEP, 2016) apontam que a maior parte do segmento se encontra sob controle da iniciativa privada, situando a EaD também como lugar estratégico na reprodução sociometabólica do capitalismo nacional contemporâneo, haja vista a hegemonia deste rico nicho de mercado pela iniciativa privada e a correspondente minimização do setor público.

Portanto, não se pode discutir a EaD brasileira desvinculada do processo de massificação da mídia contemporânea e seus mecanismos de reprodutibilidade material e simbólica. Nesta questão, é importante que se retome os estudos de Thompson (1998) que pesquisou as intrincadas relações entre mídia e modernidade. Remetendo-se a Benjamin, destacou a característica da “reprodutibilidade das formas simbólicas”, produzidas e reproduzidas pelas indústrias da mídia e que atingem significativamente o sujeito comum por meio de um mecanismo multimidiático, apontando para “o fato de que a recepção dos produtos da mídia

é uma rotina, uma atividade prática que muitos indivíduos já integram como parte de suas vidas cotidianas” (THOMPSON, 1998, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, Giddens (2002, p. 29-32) reitera os impactos sociais da mídia, na modernidade, dizendo que na “medida em que um meio serve para alterar as relações espaço-temporais, não depende fundamentalmente do conteúdo ou das ‘mensagens’ que carrega, mas de sua forma ou reprodutibilidade”, e acrescenta: “Em suma, nas condições da modernidade, os meios de comunicação não espelham realidades, mas em parte as formam”. Para os autores, está claro que mídia e modernidade são inseparáveis, pois a modernidade se instaura sob o signo da revolução tecnológica, a cada dia de modo mais radical e sofisticado, ampliando os tipos e capacidades dos sistemas especializados.

Para Giddens (2002), a reflexividade do eu na modernidade tardia é construída a partir de sistemas especializados que constroem certo arcabouço teórico-prático capaz de sustentar decisões do sujeito em um mundo em transformação permanente. Isso porque a compressão tempo-espaço moderna, segundo o autor, provoca mecanismos de “desencaixe” das instituições sociais e das experiências individuais, desencadeando o “descolamento” das relações sociais dos contextos locais e suas rearticulações através de partes indeterminadas do espaço-tempo. Esses mecanismos são característicos da modernidade tardia e são compostos por fichas simbólicas e sistemas especializados. Se fichas simbólicas são meios intercambiáveis em diversos contextos, tais como o dinheiro, cartas de crédito, contratos etc., sistemas especializados são aportes de conhecimentos técnicos que permitem a construção da reflexividade pessoal e institucional. Esses sistemas não se limitam ao conhecimento científico, mas podem advir de múltiplos meios que informam o sujeito e lhe permitem tomadas de decisões.

Assim, no âmbito da complexidade, é possível se pensar a educação a distância atualmente como um importante sistema especializado, pois na medida em que insere o sujeito em um processo de ensino e aprendizagem que subverte a clássica relação tempo-espaço de formação, provoca deslocamentos identitários e amplia possibilidades reflexivas do sujeito diante de si e do mundo. E na medida em que se estabelece enquanto sistema especializado estruturado para a formação, a EaD se apresenta no cenário atual como um importante mecanismo de “segundas chances” (GIDDENS, 2002, p. 17), de travessia e passagem

de um estilo de vida a outro. Deste ponto de vista, a EaD pode ser vista como limiar, como uma imensa zona de intercâmbio de experiências de vida, como um lugar-entre; entre os sujeitos e suas diversidades, entre o sujeito e as possibilidades da descoberta de uma outra consciência de si, entre um processo formativo e outro.

Sendo assim, dentre os sistemas especializados contemporâneos, situamos a educação a distância como um sistema educativo em que o meio técnico amplia exponencialmente a reprodutibilidade de formas simbólicas e atua na produção e reprodução de percepções, sonhos, frustrações, e principalmente, de processos formativos.

No caso brasileiro, infelizmente, se agravam problemas estruturais que inibem a capacidade de reprodutibilidade da educação a distância, tais como a falta de um processo efetivo de institucionalização, de dotação orçamentária e uma verdadeira invisibilidade nos principais marcos legais da educação. E embora o discurso oficial seja de apoio e incremento da educação a distância pública, no mundo real, as coisas não se processam deste jeito e os indicadores atestam essas deficiências, fazendo transparecer na EaD brasileira uma cópia borrada do movimento internacional pela criação das universidades abertas mundo afora. São esses problemas que analisaremos adiante.

Tendências da EaD no Brasil e no mundo: a prioridade do privado

A demanda por Educação a Distância na contemporaneidade é algo, no mínimo, espantoso e massivo. O grau de reprodutibilidade técnica alcançado e a disponibilidade *just in time* de produtos culturais é algo nunca dantes imaginado. No Brasil, presenciamos a uma explosão geométrica da EaD desencadeada sobretudo, pela criação, em 2005, pelo Ministério da Educação, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A evolução do aporte financeiro foi da ordem de R\$ 554 milhões, em 2005, para R\$ 820 milhões, em 2008; e com previsão de R\$ 1,0 bilhão em 2010 (GEOCAPES, 2010). A previsão, que se confirmou, era oferecer [em 2010] mais de mil e quinhentos cursos de graduação, extensão e pós-graduação, atendendo a mais de 700 mil estudantes. A matrícula em EaD em 2015 (ABED, 2016) foi acima de 5 milhões de alunos, sendo que 1.108.021 destas concentradas em cursos totalmente regulamentados a distância, apontando um crescimento superior a 50%, comparado a 2011 (ABED, 2012). Para termos uma ideia da alta demanda por EAD,

no caso brasileiro, esse indicador representou mais de 10% da matrícula em toda a educação básica brasileira, no mesmo período de 2012, que esteve na faixa dos 50,5 milhões de alunos.

A expansão das matrículas na EaD tem sido criticada pelo caráter mercadológico da expansão de vagas apontando-a como uma política utilizada como estratégia (não valorizada por várias frentes do pensamento educacional do país) de ampliação do acesso para o Ensino Superior, baseada na noção de diversificação das fontes de financiamento “como um nicho mercantil imprescindível para o atual modo de acumulação do capital” (PAULA, 2016, p. 94). Por outro lado, os dados não são nada estimulantes quando comparamos a oferta do setor público com o privado, pois o primeiro atendeu menos de 20% das matrículas, denotando que há muito ainda o que se fazer pela EaD pública brasileira em relação à demanda nacional.

As tendências mundiais parecem ir na mesma direção. Vejamos o ilustrativo caso contado pela pesquisadora da *Open University* (UK) Giota Alevizou (2017, p. 349):

Em 2011, um curso gratuito e aberto, intitulado ‘Introdução à Inteligência Artificial’, oferecido por dois professores adjuntos da Universidade de Stanford em uma plataforma de cursos on-line, Udacity, atraiu mais de 160.000 estudantes, dos quais 23.000 completaram o curso com uma acreditação informal. Seguiu-se uma série de empreendimentos quase corporativos semelhantes, com ‘marcas’ de universidades globais, tais como *Coursera*, *FutureLearn*, *EDx*, oferecendo *Massive Open Online Courses* (MOOC) para audiências globais. Uma cobertura midiática frenética e um debate acadêmico vigoroso têm acompanhado o desenvolvimento subsequente de MOOC, no qual questiona-se ou eleva-se noções de ‘mudança’, ‘transformação’ e ‘perturbação’ digital.

Os dados são impressionantes, por se tratar da frequência de 160 mil estudantes em um curso com 23 mil concluintes. E mais: com audiência global. O exemplo mostra que vivemos um momento paradigmático da educação devido ao alargamento do potencial tecnológico atual, o que põe em questão a gestão, atores, meios, artefatos e recursos clássicos do processo educacional.

Por mais que o movimento por universidades abertas que se seguiu à criação da *The Open University* (UK), no final dos anos de 1960

tenha se intensificado na década seguinte, enquanto política pública de democratização do ensino superior e inclusão de minorias, o fato é que no século XXI se agigantou um vasto nicho mercadológico de ensino a distância. E, curiosamente, o Brasil parece ser um filão altamente rentável, indicado pelo interesse do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) no mercado brasileiro, como noticiou o Portal Infomoney, em 21/11/2017, com a seguinte manchete: “MIT fecha acordo inédito e vai oferecer cursos em português com certificado no Brasil”. Seguida da matéria:

SÃO PAULO - O Massachusetts Institute of Technology (MIT) fechou acordo com a Ilumno, empresa que auxilia instituições de ensino superior que procuram expandir sua atuação, para trazer programas do MIT com conteúdo completo, exclusivo, e em português com certificados para algumas universidades do país. [...] No Brasil, os cursos do MIT serão oferecidos pela primeira vez pela Universidade Veiga de Almeida (UVA, Rio de Janeiro), Unijorge (Salvador) e Unifil (Londrina). Para fazer os cursos [on-line] é necessário se inscrever por meio de uma dessas três instituições, pagar um valor ainda não definido (SUTTO, 2017).

O artigo mostra a tendência de grandes fusões, aquisições e acordos de cooperação que vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos no setor de educação virtual. Só no ano de 2015, foram 14 dessas operações (ANIMA..., 2016), movimentando bilhões de reais em transações comerciais e nas operações da bolsa de valores. Desde 2009, foram mais de 150 negócios milionários fechados (BARBOSA, 2014).

Se, por um lado, pode-se dizer que a EaD brasileira é praticamente privada, pois responde por quase toda oferta (INEP, 2016), a indicação é de que atualmente ela é quase totalmente controlada por capital transnacional. Reforça o argumento o fato de que as maiores universidades que ofertam EaD, no Brasil, nos últimos anos terem sido adquiridas ou firmaram parcerias com empresas internacionais, algumas com investimentos muito variados, inclusive educacional. Este é o caso de uma gigante do setor, a mineira Kroton Educacional que, em 2009, teve parte comprada pela Advent International por 280 milhões de reais (BARBOSA, 2014). Em 2014, a fusão entre a Kroton e a Anhanguera gerou um valor de mercado de mais de 12 bilhões de reais, com uma carteira de 1,2 milhão de alunos (AMATO, 2014). Este é apenas um exemplo da dança

das cadeiras pelo controle da educação superior brasileira, sobretudo da educação a distância.

Atualmente, das 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, 2.111 são privadas e apenas 296 são públicas (INEP, 2016). No caso da EaD, segundo esses indicadores, as matrículas na rede privada abarcaram 91% do total, e a pública respondeu por apenas 9%. Outro dado que indica o monopólio privado da EaD brasileira, é o fato das dez maiores instituições deterem 72,5% do mercado e estarem concentradas na região sul (quatro) e na região sudeste (seis) (ABED, 2016).

Apesar dos esforços empreendidos para a consolidação de um sistema público de EaD, as iniciativas são morosas e precárias. Nas universidades públicas, a oferta de EaD está quase exclusivamente presa ao financiamento da UAB, esse que é um estranho conceito de universidade aberta. Primeiro, porque não se trata efetivamente de uma instituição universitária com autonomia e matrícula própria. Trata-se de um inconstante sistema de colaboração de entes federados para oferecer cursos a distância. E como se trata de um programa de governo e não política de Estado, o financiamento da UAB fica sujeito ao sabor dos jogos de interesses político partidários. Embora tenha sido criado por um decreto presidencial Nº5.800/2006 (BRASIL, 2006) e atualizado pelo Decreto Nº 9057/2017 (BRASIL, 2017), não há nele nenhuma garantia de continuidade, dotação orçamentária etc. Neste ínterim, a oferta segue a abertura de editais e depende do orçamento consignado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Mesmo a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras na oferta de educação a distância do Brasil, conveniada à *Open University* inglesa de 1979 a 1985 para oferta de cursos de extensão, só passou a atuar sistematicamente em formação superior a partir do sistema UAB. Como exemplo geral de dificuldades e precariedade na institucionalização da EaD das IPES brasileiras, a UnB sofre do mesmo mal, conforme Martins (2006, p. 157), que é “a ausência de uma política institucional para essa modalidade de ensino”:

Nesses 27 anos, a Universidade como um todo não chegou a discutir uma política da universidade para essa modalidade de ensino. A dimensão histórica apresentada demonstrou que muitos dos esforços despendidos pelos diferentes atores institucionais resultaram em baixo grau de apropriação dessas experiências pela Instituição.

A conclusão a que chega Pimenta (2015, p. 97), em estudo mais recente, vai na mesma linha, diagnosticando um processo de institucionalização mais formal do que efetivo da EaD na UnB, apesar dos esforços institucionais, inclusive reconhecendo os avanços:

Por outro lado, ficou claro ainda que a institucionalização, de forma geral, encontra tanto barreiras externas, provindas do nível legal normativo e do próprio formato do programa, além da ausência de recursos diversos, quanto de níveis internos, pela resistência de agentes e estruturas em não reconhecerem e incorporar o programa e a modalidade enquanto universidade. A vinculação e condição trabalhista dos agentes, principalmente os técnico-administrativos e os tutores, a infraestrutura interna e dos polos também se mostram precários. O currículo e a formação do discente a distância são claramente mais limitados, rígidos, e não incluem de forma satisfatória a extensão, a pesquisa, e a vida comunitária, deixando as dinâmicas de identificação-reconhecimento entre agentes do programa e a universidade extremamente frágeis e pontuais.

Ao que parece, um dos aspectos mais limitantes do processo de institucionalização da EaD nas IPES é a questão do financiamento, a dotação orçamentária, problema crônico da educação brasileira, aliado a uma cultura de oferta de educação presencial, que tem pressionado os colegiados superiores à recusa da divisão de parte do minguado bolo financeiro com iniciativas em EaD. Daí a contumaz “prisão” ao sistema UAB, cujo modelo de financiamento é extremamente predatório, tanto do ponto de vista da autonomia universitária quanto das relações de trabalho.

O atual sistema de contratação de professores e tutores por meio de bolsas tendem a subproletarizar os trabalhadores da educação (ZUIN, 2006), enveredando por uma perigosa desqualificação humana e profissional, pois não há vínculo formal de trabalho entre as partes, nem quaisquer direitos trabalhistas. Esses são normalmente submetidos à dupla e tripla jornadas, sem quaisquer vínculos profissionais e submetidos a duras condições de trabalho. Na vasta bibliografia sobre a produção de EAD no país, muitas são as críticas feitas aos novos regimes de trabalho de docência e tutoria a distância, apontando uma precarização tanto da contratação como do próprio modo de trabalhar, especialmen-

te no ensino público (ZUIN, 2006; MILL, 2008; MILL, 2012; CRUZ; GRUMICHÉ, 2016).

A resistência nas universidades públicas com relação à entrada da educação a distância pode ser um dos entraves para o incentivo e a motivação dos agentes da educação, influentes em seus fóruns sindicais, para a adoção da EaD no ensino superior. Por outro lado, a lógica de fins que justificam os meios, utilizada no sistema UAB, não pode servir de parâmetro para a institucionalização de uma EaD de fato inclusiva. No modelo atual, contraditoriamente, o sistema promove a exclusão de seus próprios agentes, considerados à margem e criticados por terem aderido a uma educação precarizada, o que tende a influenciar na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

A ausência da EaD no Marco Legal da Educação Brasileira

No aspecto legal, a EaD brasileira sofre de verdadeira inanição, e os marcos regulatórios são tão amplos que em nada ajudam na expansão pública da oferta, assim como não apontam instrumentos ou metas de controle à oferta desregulada do setor privado.

Se olharmos para dois importantes marcos legais da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) percebe-se neles uma quase total ausência da educação a distância. Essa constatação dá uma boa ideia do descaso para com as políticas públicas para o setor e sua institucionalização.

O caso do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é um bom exemplo da omissão da EaD em documentos oficiais. Mesmo não se tratando aqui de um estudo minucioso da presença da EaD no Plano que vai reger a educação brasileira por uma década, vale levantar algumas reflexões, embora de antemão não se possa muito falar de presença, mas de ausência, como é o caso.

Para se ter uma ideia de como a EaD, enquanto política de Estado, não está contemplada no PNE, uma pesquisa rápida na lei denuncia que a palavra distância aparece apenas em quatro ocasiões. A primeira surge na estratégia 10.3, e se refere vagamente à “educação na modalidade a distância”, como desdobramento da meta 10, que trata da oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio (integrado). O texto é tão vago que não se sabe

como oferecer ou muito menos como se pode implementar a integração de tais cursos, haja vista a variedade de modalidades citadas na referida meta, tendo que considerar “as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade a distância” (BRASIL, 2014). A terceira aparição (estratégia 12.20) se dá no contexto do financiamento do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), incluindo nele os alunos matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, o que é um verdadeiro avanço, pois ao menos a lei passa a reconhecer a isonomia entre os estudantes. Na quarta, e última vez, a palavra distância aparece na estratégia 14.4, que trata de uma “vaga expansão” da pós-graduação usando recursos da educação a distância. A segunda aparição é importante na medida em que prevê a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância. Embora essa estratégia aponte para a expansão da EaD, permanece nos limites da educação profissional e técnica.

Como se pode ver, sobre a formação inicial e continuada a distância em nível superior, há uma completa omissão no PNE. Mesmo o caso da UAB, um programa estratégico do governo, que vem manifestando seu esgotamento com cortes substanciais e deflagrando uma ampla crise de sustentabilidade desde final de 2014, aparece acidentalmente, apenas uma vez, no contexto da estratégia 12.2, que trata da ampliação da oferta de vagas no ensino superior, sem discriminar mais nada, ficando-se sem saber sequer se o sistema UAB de fato vai sobreviver. Infelizmente, sua agonia atual, em 2018, a contar pelos contínuos contingenciamentos orçamentários, não dá bons sinais vitais.

Com relação à presença/ausência da EaD na CONAE, o problema é semelhante ao PNE. Embora haja um “Documento de Referência” que norteará as discussões da CONAE 2018, é difícil encontrar nele a EaD de forma substancial. De forma específica, só se refere a ela numa única e isolada alusão, no Eixo VII:

280. A expansão da educação superior pública exige a ampliação do quadro de trabalhadores técnico-administrativos e de professores das instituições federais, de forma a garantir a qualidade da oferta. A convivência com outras formas de docência, como nas atividades de tutoria de educação a distância, não pode significar desqualificação dos profissionais ou sub-remuneração. (CONAE, 2017, p. 100)

Certamente se pode intuir que, em 2018, a EaD não será novamente discutida na Conferência Nacional de Educação, tal como ocorreu em 2014.

Ainda que o documento final da CONAE 2014 pareça ter superado as restrições impostas à modalidade a distância pelo texto de 2010, quando afirmava que a “formação inicial deverá se dar de forma presencial [...] pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD” (CONAE, 2010, p. 83, grifo nosso), o documento atual permanece omissivo quanto ao potencial da EaD e não incentiva sua conversão em política de Estado. Mesmo que este texto não discrimine mais a modalidade, tampouco enfatiza o uso desta importante política de democratização de acesso ao ensino superior brasileiro e sua urgente necessidade de interiorização, cujo déficit é histórico.

É sintomático a palavra distância aparecer apenas duas vezes em um texto de mais de cem páginas, sem qualquer menção na apresentação e na longa introdução. A primeira surge na proposição 23, do eixo II, que fala da “EAD, no âmbito das escolas do sistema prisional” (CONAE, 2014, p. 40); e a segunda ocorrência se dá no contexto do eixo IV, proposição e estratégia 2.14, que trata do estabelecimento de “programas de apoio que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação presenciais, semipresenciais e a distância” (2014, p.72).

Enquanto correlato de educação a distância pública, o sistema UAB aparece deslocado no Eixo VII, proposição 3, estratégia 3.16, que fala em redefinir “as formas de financiamento dos polos da UAB, de forma a garantir os percentuais deste financiamento, de responsabilidade da União” (2014, p.111). Essa “aparição” da UAB é totalmente estranha no conjunto do documento, pois se há ênfase na necessidade de redefinição do financiamento dos polos, é porque de alguma forma devem ser importantes; logo, seria coerente que o documento recomendasse políticas de expansão, institucionalização e, sobretudo, conversão do sistema UAB em política de Estado, em vez de ficar na dependência deste ou daquele governo e sujeito à volatilidade da política partidária.

As constatações acima se revelam problemáticas na medida em que todo potencial democratizante da educação a distância não vem encontrando legitimidade nos documentos oficiais para sua conversão em política de Estado. Embora houvesse importante expansão do ensino superior na Rede Federal entre 2003 e 2010 (MEC, 2011), segue o ensino superior público brasileiro altamente deficitário em termos de

vagas e centralizado nas grandes cidades dos estados mais ricos, legando ao setor privado quase a totalidade das matrículas na EaD, como demonstrado anteriormente.

Considerações Finais

Este artigo procurou traçar algumas relações entre a reprodutibilidade técnica da educação alcançada em todo seu potencial pela educação a distância, a situação de apropriação privada do mercado do ensino superior nessa modalidade e a ausência de sua regulamentação em dois documentos legais brasileiros. Os três aspectos podem ser vistos como parte de um movimento de globalização da educação no qual a EAD é uma fronteira em que se enfrentam grandes conglomerados econômicos e onde o Brasil, por suas características geográficas, culturais e políticas se apresenta como um espaço de disputa para atuação das empresas do setor seja através de campus presencial ou virtual. Não é à toa que a quase totalidade da oferta do ensino superior a distância está nas mãos da iniciativa privada e de grandes capitais transnacionais.

Como se pode ver no artigo, o mercado da EaD brasileira além de altamente cobiçado é também uma das áreas da educação com regras mais flexíveis de regulação, controle, menos investimentos públicos e, conseqüentemente, mais atrasos no processo de institucionalização nas instituições públicas de ensino superior (IPES). Logo, quanto mais o poder público se omite na oferta de EaD, mais crescem as instituições privadas, que passaram a controlar não somente o mercado do setor, mas também, por lobby, as políticas públicas voltadas à área. Com isso, a presença do estado através da UAB e seus cursos de licenciatura ocupam uma pequena parcela das matrículas e do investimento, concentrada nos cursos de menor prestígio, voltados à formação docente principalmente das licenciaturas.

E finalmente, ao ressaltar as fragilidades e omissões nos dois principais marcos legais da educação brasileira - Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) - com relação à EAD, o texto apontou que pelas contradições e conflitos de interesses do pensamento educacional brasileiro, os espaços em disputa têm sido ocupados pelas empresas capitalistas e transnacionais, dentro da ordem jurídica, justamente pela falta de regulação legal mais rígida dessa atividade econômica.

É assim que a EaD vem sendo tratada de modo casual e lacunar em dois documentos altamente importantes e estratégicos para o desenvolvimento e incentivo à formação inicial e continuada para o próximo decênio. Apontar essa situação nos permite reiterar que o par dialético “presencial versus a distância” está polarizado a favor do presencial, no caso brasileiro. E talvez a grande avenida aberta para o investimento privado da EAD no Brasil seja consequência, alimentada ou pelo menos fortemente marcada ou implicada pela polêmica estéril sobre qual modalidade teria mais qualidade, que foi típica do campo educacional dos anos 1990.

Assim, enquanto a legislação não se espelha no movimento dinâmico da sociedade e em atendimento das demandas que dela emergem, os educadores que estão na ativa seguem tentando dar fôlego aos programas de EaD. Seja no ensino, pesquisa ou extensão, procurando trabalhar a favor da multiplicação da oportunidade de estreitamento de diálogos entre a universidade e as instituições que lhe são parceiras na formação inicial e continuada de educadores, visando superar dicotomias entre esses dois mundos tão distantes.

No entanto, na era da reprodutibilidade digital da educação, não se vê, nem de longe, vontade política no sentido de apropriação pública desta força produtiva e sua consequente conversão para democratização da sociedade em geral e, em particular, da educação superior.

Referências

AMATO, Fábio. Cade aprova associação entre Kroton e Anhanguera com restrições. G1 Economia, Brasília, 14 maio 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton-e-anhanguera-com-restricoes.html>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

ANIMA e americana Whitney desfazem negócio bilionário. **Isto é Dinheiro**, 23 abr. 2015. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20150423/anima-americana-whitney-desfazem-negocio-bilionario/253653>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BARBOSA, Daniela. Quem é a Anima, que comprou a Universidade São Judas Tadeu. **Exame**, São Paulo, 11 abr. 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/quem-e-a-anima-que-comprou-a-universidade-sao-judas-tadeu/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD Brasil 2012**. Curitiba: Ibpex, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2016.

ALEVIZOU, G. De REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n.34, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/136/showToc>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Brasil. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

Brasil. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 maio 2017, retificado em 30 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2010). Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2014). Documento Final. Brasília: FNE/MEC, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2018). Documento de Referência. Brasília: FNE/MEC, 2017.

CRUZ, Dulce Márcia; GRUMICHE, M. C. D. A tutoria na Universidade Aberta do Brasil: Atuação, interação, formação e condições de trabalho. In: Jane Bittencourt; Lidnei Ventura. (Org.). **Gestão educacional e processos**

formativos: Possibilidades da educação a distância. Caderno III. 1. Ed. Florianópolis: UFSC / CED / NUP, 2016, v. 1, p. 71-86.

PAULA, A. S. do N. de. Educação a distância e a expansão mercantil do ensino superior brasileiro. **Trabalho Necessário**. Ano 14, n. 23, 2016. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_23/04_Alison.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

GEOCAPES: Dados Estatísticos 2010/2011. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: xx dez. 2014.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior 2015. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 dez. 2017.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a distância na Universidade de Brasília**: uma trajetória de 1979 a junho de 2006. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Financiamento Estudantil**, 2011. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MILL, D.; MACIEL, C. (Orgs.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EduFMT, 2013.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da pedagogia** (UFSCar. Online), v. 2, p. 112-127. 2008.

PETERS, O. **Didática da educação a distância**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

PIMENTA, A. M. **A reprodução educacional por outros meios**: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. 2015. 11 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SCHÖTTKER, Detlev. Comentários sobre Benjamin e a obra de arte. In: BENJAMIN, W. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem e percepção. Org. Tadeu Capistrano. Trad. Marijane Lisboa; Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 2012.

SUTTO, G. MIT fecha acordo inédito e vai oferecer cursos em português com certificado no Brasil. **Infomoney**. 21 nov. 2017. Disponível em: <http://www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/7100390/mit-fecha-acordo-inedito-vai-oferecer-cursos-portugues-com-certificado>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VENTURA, L. **O voo da fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância**. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Recebido em: maio/2018

Aprovado em: agosto/2018

Consolidação da formação dos professores de Ciências Naturais na Região Araguaia/Xingu (1980 - 2016)

Danilo Fernando Luz Oliveira¹

Ana Claudia Tasinaffo Alves²

Marcelo Franco Leão³

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo descrever e analisar o processo de formação dos professores de ciências naturais na região Araguaia/Xingu, desde a década de 80 a atualidade. Foram investigados o projeto Inajá, o programa Parceladas da UNEMAT e as licenciaturas e especialização em Ensino de Ciências do IFMT *Campus Confresa*. De natureza básica, o estudo é descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa documental. Inicialmente, os leigos lutam por sua formação e a conseguem com o curso de magistério do Projeto Inajá. A UNEMAT implanta na cidade de Luciara o *Campus Médio* do Araguaia com a oferta de Licenciaturas Parceladas com habilitação específica em ciências. Também são apresentados avanços proporcionados pelo IFMT para a formação inicial e continuada de professores de ciências na região, presencial e a distância. Logo, esses avanços para formação específica na área certamente favoreceram o ensino de ciências naturais nas escolas da região.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de ciências. Retrospecto histórico.

1 Especialista em Ensino de Ciências. Professor de Ciências da Natureza na Educação Básica - Escola Estadual Creuslhi de Souza Ramos – Escola Plena. Coordenador Pedagógico no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). E-mail: dfluz_oliveira@hotmail.com

2 Doutora em Educação Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Confresa/MT. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática no Baixo Araguaia (EnCiMa) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química de Mato Grosso (LabPEQ-UFMT). E-mail: ana.alves@cfs.ifmt.edu.br

3 Doutor em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), Campus de Confresa/MT. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática no Baixo Araguaia (EnCiMa). Editor da Revista Prática Docente. E-mail: marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

Consolidation of the formation of teachers of Natural Sciences in the Araguaia/Xingu Region (1980 - 2016)

ABSTRACT

The objective of this study is to describe and analyze the natural sciences teacher formation in the Araguaia/Xingu region from the 1980s to the present. It investigated the Inajá project, the UNEMAT staggered program and the licentiate degrees and specialization in Sciences Teaching at the IFMT Confresa Campus. The study is of a basic nature and is descriptive and exploratory from a qualitative approach and is characterized as a document research. Initially, lay people struggle for their formation and obtain it through the Projeto Inajá mastership. UNEMAT has implemented in the city of Luciara the Médio do Araguaia Campus and offers Staggered Licentiate Degrees with specific qualification in sciences. It also presents advancements made possible by the IFMT for early and continuous sciences teacher formation in the region, both presential and distance. Thus, such advancements for specific training in the area will most certainly favor the teaching of natural sciences in the region.

Keywords: Teacher training. Sciences teaching. Historical hindsight.

Consolidación de la formación de los profesores de Ciencias Naturales en la Región Araguaia/Xingu (1980 – 2016)

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar el proceso de formación de los profesores de ciencias naturales en la región Araguaia / Xingu, de la década de 80 para acá. Se investigó el proyecto Inajá, el programa Parceladas de UNEMAT y las licenciaturas y especialización en Enseñanza de Ciencias del IFMT Campus Confresa. De carácter básico, el estudio es descriptivo y exploratorio, de abordaje cualitativo y se caracteriza como una investigación documental. Inicialmente, los laicos luchan por su formación y la logran con el curso de magisterio del Proyecto Inajá. La UNEMAT implanta en la ciudad de Luciara el Campus Medio del Araguaia con la oferta de Licenciaturas Parceladas con habilitación específica en ciencias. También se presentan avances proporcionados por el IFMT para la formación inicial y continuada de profesores de ciencias en la región, presencial ya distancia. Por lo tanto, estos avances para

formación específica en el área ciertamente favorecieron la enseñanza de ciencias naturales en las escuelas de la región.

Palabras-clave: Formación de profesores. Enseñanza de ciencias. Retrospectiva histórica

Introdução

Registrar e discutir sobre a formação de professores de ciências naturais na região Araguaia/Xingu, além de permitir conhecer o contexto histórico em que se estabeleceram, ajudará na compreensão e na consolidação desse processo formativo. Além disso, a temática ainda carece de estudos e aprimoramento. Se a formação de professores foi tardia nas regiões sul e sudeste do país, no interior do Mato Grosso foi ainda mais. Isso fez com que pessoas sem formação específica assumissem as aulas de ciências naturais para suprir uma necessidade, todavia essas ações têm reflexos na qualidade do ensino até os dias atuais (OLIVEIRA; ALVES; LEÃO, 2016).

Discutir sobre a formação recebida pelos professores da área torna-se quase como uma necessidade, pois refletir como ocorreu o processo pode vir a influenciar os atuais e futuros professores da área. Nessa linha de pensamento, Freitas e Villani (2002, p. 215), afirmam que “a formação dos professores de ciências, geralmente, tem sido pensada como uma tentativa de produzir um profissional que incorpore, o máximo possível, traços ideais selecionados a partir de uma reflexão teórica sobre o tema”.

Segundo Ayres e Selles (2012), o processo formativo de professores no Brasil teve início em 1930, mesmo já tendo sido organizado o ensino secundário em 1837 com a fundação do Colégio Pedro II. Pensar primeiro a organização do ensino secundário e só depois discutir o processo formativo de professores no Brasil foi uma estratégia que culminou em resultados negativos na formação de docentes. Esse descompasso se reflete principalmente na formação de professores de ciências. Malucelli (2007, p. 114), aponta que esses sujeitos carecem de uma formação adequada, e não são conscientes de suas insuficiências.

O apontamento de Malucelli (2007) se confirma nos argumentos de Carvalho e Gil-Pérez (1995, p. 14), pois, nós professores de ciências, não só carecemos de uma formação adequada como não somos sequer conscientes de nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas.

Ayres e Selles (2012, p. 99), apontam que a trajetória da formação docente voltada ao ensino de Ciências no nível fundamental configura-se como um caso peculiar que precisa ser compreendida na sua articulação. A formação de professores de ciências foi pensada e articulada em vários formatos e não levou em consideração o “sujeito professor” que estaria no “seio” da sala de aula todos os dias.

Todavia, no ano de 1965 surge o curso de Licenciatura de 1º ciclo, ou Licenciatura Curta em Ciências [...], que segundo as autoras (idem, p. 97) tinha o objetivo de formar professores para lecionar tanto Ciências quanto Matemática no curso ginásial, constituindo-se em uma proposta de formar um professor “polivalente”, isto é, habilitado nas duas disciplinas mencionadas. As Licenciaturas curtas, (idem, p. 101), foram pensadas e articuladas no sentido de atender a especificidade do ensino de Ciências, pois a licenciatura em Ciências Biológicas, em 1963, não conseguia.

Essa vertente mostra que a formação em “massa” de professores e principalmente os de ciências, por meio de programas, não condiz com a realidade vivida, pois está separada da realidade cultural, social e política, e não consegue fazer com que o professor de ciências, ao terminar o curso universitário, lide adequadamente com as especificidades da ação docente em sala de aula (MOURA, 2006, p. 46).

Barolli e Villani (2015, p. 76), justificam que:

A formação de professores de ciências, ao longo desses últimos 50 anos, pode ser pensada como campo, já que esse conceito nos permite traçar algumas semelhanças que nos auxiliam a explicitar a dinâmica das orientações que o ensino de ciências vem recebendo ao longo de sua história.

Nessa análise, Moura (2006, p. 47) afirma que “a universidade forma para o exercício docente sem saber ao certo o que a escola precisa, quais seus anseios, que dúvidas têm o professor de ciências e qual a realidade da sala de aula”, já Carvalho e Gil-Pérez (2001, p.120), explicitam que “um profissional, para ser professor, precisa dominar os saberes pedagógicos”.

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é narrar e analisar o processo de formação dos professores de ciências da região Araguaia/Xingu, a partir da década de 1980, tendo como foco o projeto Inajá, o programa Parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e as graduações em ciências da natureza com habilitação em Quí-

mica, Física e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *Campus Confresa*.

A emigração para a região Araguaia/Xingu começou após a década de 1950, tanto espontaneamente como por políticas de colonização oficiais. Mas os primeiros cursos de formação de professores de ciências se iniciaram apenas na década de 1980 na referida região. Sendo que o município mais antigo da região, São Félix do Araguaia, foi fundado em 1976.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, com características de natureza básica e procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Nos resultados, seguiu-se uma linha cronológica de acontecimentos, pois o processo de formação dos professores de ciências da região Araguaia/Xingu ocorreu em diferentes períodos (1980 - 2016), e lugares e com diferentes sujeitos.

Para melhor organizar a apresentação desse estudo, seguem quatro seções, sendo a primeira com a caracterização da região Araguaia/Xingu, sua localização, bem como as diferentes nomenclaturas que lhe foram atribuídas. A segunda aborda como o trabalho foi formulado e os procedimentos utilizados para alcançar o objetivo da pesquisa. Na terceira, são apresentados os resultados na forma de três tópicos, cujo primeiro discute-se a formação oferecida aos professores leigos por meio do Projeto Inajá, o segundo refere-se aos cursos de licenciatura na modalidade Parceladas da UNEMAT e o terceiro sobre o IFMT *Campus Confresa* como instituição formadora de professores de ciências na região. A seção ao final do estudo apresenta as considerações finais seguida das referências utilizadas.

Caracterização da Região Araguaia/Xingu

No Nordeste do Estado de Mato Grosso, está localizada a região do Araguaia/Xingu que é composta por 14 municípios – Alto Boa Vista; Bom Jesus do Araguaia; Canabrava do Norte; Confresa; Luciara; Novo Santo Antônio; Porto Alegre do Norte; Ribeirão Cascalheira; Santa Cruz do Xingu; Santa Terezinha; São Félix do Araguaia; São José do Xingu; Serra Nova Dourada e Vila Rica (OLIVEIRA, 2016, p. 105). A região Nordeste faz parte da Bacia Hidrográfica do Araguaia (PRADO, 2010, p. 3)

Vários nomes foram atribuídos a essa região, dentre os quais predomina a nomenclatura “Araguaia/Xingu” (GARCIA, 2012, p. 8), que

será a utilizada nesta pesquisa, mas, antes de prosseguir, nesse contexto, cabe destacar as nomenclaturas usadas para denominá-la. Garbin e Silva (2006, p. 8) a denominam como “Território do Baixo Araguaia” ou simplesmente “Baixo Araguaia”. O termo “Baixo Araguaia” se dá pela localização ao final do percurso do rio [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 103).

O site de notícias “Olhar Direto”, com sede na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, publicou uma reportagem em 25 de junho de 2012, onde a denomina como “Vale do Araguaia” (OLHAR DIRETO, 2012), está por sua vez, tornou-se a nomenclatura mais usada pelos moradores dessa região. O mesmo site, na reportagem usa o termo “Vale dos Esquecidos”, para citar o descaso dos políticos (estadual e federal) para com os moradores da região. O termo “Vale dos Esquecidos” se deu em razão dos conflitos entre posseiros, grileiros, sem-terra e povos indígenas (PI-NAZZA, 2015, p. 163).

Procedimentos metodológicos

O presente estudo tem características de natureza básica (GIL, 2010). Os procedimentos foram de pesquisa bibliográfica e documental, ambas assemelham-se, não sendo fácil por vezes distingui-las, no entanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, por livros e artigos científicos, já a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (FONSECA, 2002, p. 32).

O diálogo com amigos e conhecidos acerca do tema pesquisado, possibilitou-nos, ter acesso a Revista Nova Escola de 1989, que abordava sobre os professores leigos da região Araguaia. Oliveira (2016), Camargo (1992), Strentzke (2011) e Albuquerque (1997) foram algumas das referências (pesquisados nos periódicos) que subsidiaram esse trabalho. Na sistematização dos resultados, usou-se o método de abordagem qualitativa.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva e segundo Minayo (2008, p.57) o “método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

Resultados e discussões

Os resultados obtidos no estudo seguem uma linha cronológica de acontecimentos, uma vez que o processo de formação dos professores de ciências da região Araguaia/Xingu ocorreu em diferentes períodos e lugares e com diferentes sujeitos. Essa linha cronológica nos permitiu estabelecer a década de 1980 como início e 2016 o fim do recorte temporal. Na introdução, fez-se um levantamento do processo histórico de formação dos professores de ciências no Brasil e, levou-se em consideração a necessidade de formação desses sujeitos.

A pesquisa evidencia ainda a formação de professores de ciências em diferentes níveis, sendo, o Magistério, Ensino Superior de currículo modular, Ensino Superior presencial, Ensino Superior a distância e Especialização.

Projeto Inajá: formação oferecida aos professores leigos

A região Araguaia/Xingu, sobremaneira, foi e é tomada por uma série de acontecimentos que marcaram inúmeros períodos da história regional, dentre os quais, se destaca a incansável luta dos “professores leigos” (STRENTZKE, 2011, p. 52) por uma formação inicial, que os permitissem exercer a profissão docente com mais “vigor”.

Partindo do pressuposto “professores leigos”, Tanuri (2000, p. 62), afirma que;

Somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Segundo Scheibe (2008, p. 43), “foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território

nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores”. Em outras palavras, é por meio do desenvolvimento da república no Brasil que se ampliam as possibilidades de capacitação de professores para atuar na escola básica, por meio dos cursos de formação específica.

No entanto, na região Araguaia-Xingu tem sua história recente, sendo que a fundação do seu município mais antigo ocorreu em 1976, quando foi fundado São Félix do Araguaia. Nesse sentido, o processo de formação de professores nessa região se deu por volta da década de 1980. Segundo os estudos de Freitas (2002), os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na região que, até então, era constituída por professores leigos, ou seja, sem formação apropriada.

O primeiro e principal programa de formação de professores que surge na região e que se têm registros foi o projeto Inajá, implantado na década de 1980. Esse projeto ofertou cursos de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério. O projeto mesmo ocorreu em duas etapas: Inajá I (1987 a 1990) e Inajá II (1993 a 1995), com duração de três anos cada (MOREIRA; BARALDI, 2015). “O Inajá foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) no parecer de número 335/88” (STRENTZKE, 2011, p. 84).

O projeto Inajá, segundo Zamboni e Rossi (1999, p. 13):

[...] foi pensado e organizado pelas lideranças locais, contou com o apoio das prefeituras e das comunidades eclesíásticas e foi desenvolvido com o apoio de professores da Unicamp de diferentes Institutos: Matemática, Física, Educação e Biologia. A parte pedagógica foi coordenada pelo Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências - NIMEC, ligado à Unicamp. O projeto contou com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, através das Coordenadorias de Educação Supletiva - CESUs, Educação para o Meio Rural e Delegacias Regionais.

O exposto mostra a necessidade de qualificação dos professores que atuavam na região Araguaia/Xingu. Nas concepções de Strentzke (2011, p. 28), “houve uma preocupação em realizar um planejamento, na perspectiva de melhorar o quadro educacional do estado, captando recursos para viabilizar projetos de capacitação e habilitação para o magistério na expectativa de habilitar professores atuantes na rede estadual de ensino”.

Ao ingressar no Inajá, exigia-se desses cursistas a idade mínima de 18 anos; exercício no magistério em escolas da rede municipal ou estadual (especialmente em classes multisseriadas da zona rural e indígena), e grau de escolaridade entre a 4ª e 8ª série do 1º grau (CAMARGO, 1992).

A decisão de habilitar apenas professores que trabalham em classes multisseriadas foi tomada porque eles lecionam para 4500 crianças, em locais inadequados e isolados; a própria comunidade passou a exigir a fixação deles na escola [...] a comunidade exigiu também a capacitação dos leigos para uma educação voltada para “a construção da cidadania” (SASAKI, 1989, p. 18).

O projeto “foi pautado na necessidade de uma proposta educacional que valorizasse as características locais do povo na formação de professores” (OLIVEIRA, 2016, p. 164), dentre as quais fica evidenciada a falta de formação apropriada dos professores. Assim, o projeto objetivou habilitar em nível de 2º grau, atual Ensino Médio, aos professores rurais que trabalhavam na docência e que tinham formação apenas em nível de 1º grau, que corresponde ao Ensino Fundamental no sistema educacional atual (SASAKI, 1989).

“Os cursistas do Inajá eram colonos, oriundos de diferentes regiões do país, culturalmente diferenciados entre si e por posseiros, moradores na região há várias gerações, outros eram índios que pertenciam as etnias Tapirapé e Karajá” (ZAMBONI; ROSSI, 1999, p. 14). Apresentamos na Figura 1 a sala de aula no período em que ocorreu o projeto Inajá.

Os cursistas precisavam se deslocar em dois momentos, pois o Inajá era organizado dessa forma. No primeiro momento (nas férias escolares em janeiro e julho), os cursistas faziam as etapas Intensivas e eram orientados por professores da Unicamp (Universidade de Campinas) e pelos Supervisores/Monitores das Secretarias Municipais de Educação. As etapas chamadas de Intermediárias (segundo momento) correspondiam aos estágios realizados durante o período letivo entre as etapas intensivas. As etapas Intensivas eram realizadas nas duas sedes do Inajá. A primeira sede localizava-se na cidade de Santa Terezinha que atendia alunos do próprio município e de Porto Alegre do Norte, a segunda sede era o município de São Félix do Araguaia que atendia o público local e de Canarana (SASAKI, 1989).

Figura 2 - Sala de aula no tempo do projeto Inajá



Fonte: Sasaki (1989, p. 15).

Segundo Sasaki (1989, p. 12), “as etapas intensivas eram ministradas pela equipe do Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências da Unicamp”. Nesse contexto o Laboratório Vivencial, foi uma das estratégias metodológicas, usadas pelos coordenadores e professores, nesse caso o observador, pode averiguar os fenômenos naturais e sociais; a prática da observação e da experimentação era a marca do projeto (ALBUQUERQUE, 1997).

A dinâmica proporcionada nas etapas Intensivas permitia que os cursistas tivessem um contato direto com o meio natural, a exemplo, temos a professora Shirlei Luz Brito (Figura 2) que ficou conhecida na época por levar uma seriema para os estudos e alimenta-la com reptéis e num estudo para a classificação de animais, capturou um camaleão, cavando um formigueiro com as mãos (SASAKI, 1989).

Em relação ao ensino de ciências, a Matriz Curricular do Inajá teve apenas uma disciplina, sendo, Ciências Físicas, Ciências Biológicas e Programas da Saúde e foi ofertada em julho de 1988 com carga horária de 256 horas. A maioria dos professores que ministraram as aulas no Inajá pertencia ao quadro docente da Unicamp, destes, “Carlos A. Arguello (Unicamp) e Marcos C. D. Neves, trabalharam a disciplina de Ciências Físicas, já Adão Cardoso (Unicamp), Maria Jucinete de Souza, Maria Otacília L. Battisteli e Vicente Carichio ministraram as disciplinas de Ciências Biológicas e Programas da Saúde” (CAMARGO, 1992, p. 76).

Figura 3 - Professora Shirlei e seus alunos



Fonte: Sasaki (1989, p. 15).

O processo formativo e a aprendizagem dos cursistas foram satisfatórios, ou seja, os cursistas conseguiram aplicar o conhecimento adquirido em suas aulas, a exemplo, temos a professora Maria de Jesus Nascimento Gama que relatou sua facilidade de fazer um plano de aula e mais segurança para trabalhar principalmente ciências e matemática. A observação científica do meio era uma das questões mais trabalhadas, ou seja, a professora Maria Ferreira Bezerra pesquisou no mês de maio a transformação da lagarta em borboleta, já Antônio Soares da Silva, observava a metamorfose da larva em mosca varejeira (SASAKI, 1989).

O Inajá representou um ponto de partida para a formação de professores na região; a avaliação do desenvolvimento do projeto a partir de suas dificuldades e possibilidades de avanço inspirou os professores que atuavam ao final da formação de 2º grau a reivindicar a continuação do estudo em 3º grau, originando o Projeto de Licenciatura Parcelada (OLIVEIRA, 2016).

A ideia-mãe que gerou as Parceladas não nasceu na Universidade. Surgiu como resposta a uma forte reivindicação dos concluintes do Projeto Inajá, curso de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério (2º grau), nos contextos rural e indígena, na região Nordeste do estado, cujo trabalho foi realizado em convênio de algumas prefeituras com a Secretaria Estadual de Educação e a Unicamp, que assumiu a coordenação pedagógica do Projeto, com base numa reflexão teórico-metodológica construtivista. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 14).

O referencial teórico usado até o momento em relação ao projeto Inajá se justifica devido ser o ponto de partida para a formação de professores na região Araguaia/Xingu, nesse sentido, em razão dos dados já apresentados e por ser uma formação em nível de magistério, acredita-se que esses professores em formação, também tiveram uma formação inicial, mesmo que de maneira generalizada, sobre as ciências naturais.

Cursos de licenciatura ofertados na forma parcelada pela UNEMAT

O início das Licenciaturas Parceladas se deu em razão da criação de um Núcleo de Apoio Educacional na cidade de Luciara no ano de 1990. Nessa época, os anseios da população foram de encontro ao processo de expansão da FESMAT (Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso) que em 1993 passa a ser denominada de UNEMAT e o então núcleo, no ano de 1992 passa a ser um *Campus*. A faixa do prédio da UNEMAT pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 4 - Prédio do Campus Universitário do Médio Araguaia em Luciara⁴



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/fM-gOQ01hFk/hqdefault.jpg>

O registro acima mostra que a implantação do Campus da então FESMAT ocorreu na cidade de Luciara, porém e por meio dos referenciais teóricos que subsidiaram este trabalho, observou-se que a cidade

⁴ Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/fM-gOQ01hFk/hqdefault.jpg>. Acesso em: 13 jan. 2017

de São Félix do Araguaia seria a escolhida para este feito e em razão do descaso da prefeitura da época isso não se concretizou como mostra a reportagem do jornal Alvorada de 1992:

E a prefeitura de São Félix do Araguaia despreza a oferta e se nega a acolher esse instrumento de progresso verdadeiro, bem mais importante para todos que a luz elétrica na praia dos turistas. Ainda bem que a prefeitura de Luciara salvou, para Luciara e toda região, a Universidade de Férias. (UNIVERSIDADE..., 1992)

Moreira e Baraldi (2015) apontam que as Licenciaturas Parceladas objetivaram atender professores em serviço, portanto, trata-se de um projeto de formação em serviço e continuada em nível superior. As concepções dos autores permite-nos dizer que o público alvo das Parceladas eram os egressos do Inajá, e isso se deu por meio da UNEMAT que foi a responsável por ofertar as Licenciaturas Parceladas na região Araguaia/Xingu.

Os cursos Parceladas tentou seguir o formato do projeto Inajá e eram ofertados no período de férias, tinham a vantagem tanto para os alunos, quanto para a universidade, pois, os alunos continuariam atuando como professores, e tendo sua formação superior e a instituição atingiria vários municípios em um só polo (MOREIRA; BARALDI, 2015, p. 10).

O Campus Universitário do Médio Araguaia na cidade de Luciara, Estado de Mato Grosso, tornou-se a grande conquista para a população da região Araguaia/Xingu e em especial para os professores que até então eram chamados de leigos. A oferta de cursos no formato das Licenciaturas Parceladas possibilitou primeiramente a qualificação de professores na região e, depois a formação dos jovens que saiam do 2º grau. Assim poderiam ter perspectivas de continuidade e não migrariam para outras regiões (OLIVEIRA, 2016).

O Projeto original do Programa Parceladas planejou cursos de licenciaturas plenas na modalidade diferenciada, contemplando as características da região e do Estado, com efetivação da proposta teórica/metodológica solicitada; foram oferecidas no início apenas três cursos de licenciatura: Matemática, Letras e Pedagogia,

os quais eram considerados emergenciais para atender a demanda da região, tanto na rede pública de ensino estadual quanto municipal (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 130).

A aceitação pelas Licenciaturas Parceladas permitiu a oferta de novos cursos, bem como a expansão do Campus Universitário do Médio Araguaia. Em relação à oferta de novos cursos, Almeida e Pimenta (2014, p. 131) relatam que “após a finalização dos três primeiros cursos de licenciatura, foram oferecidos mais três cursos: História, Biologia e Geografia”. Nessa época o processo de formação dos professores de ciências se concretiza na região Araguaia/Xingu, pois surge o primeiro curso superior (Biologia) voltado para essa finalidade.

Nos apontamentos de Oliveira (2016, p. 192) “a proposta curricular do curso não seria construída de imediato, mas ao longo do tempo, diante das experiências e vivências dos professores, monitores e alunos”. O processo formativo de professores de ciências na região Araguaia/Xingu se concretizou com a oferta do primeiro curso de Biologia, porém os futuros professores de ciências, em sua maioria de classe média, apresentaram ter uma trajetória de mais de 15 anos de escolarização formal (CASSIANI; VON LINSINGEN, 2009).

O Edital n.º 001/2006 - UNEMAT possibilitou a abertura do seletivo para as Licenciaturas Plenas Parceladas e dentre os cursos a serem ofertados, estava a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas que visava à formação de profissionais para realizar atividade docente nas diversas áreas da Biologia. O edital ressalta ainda que o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, ofertado pelo Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, por meio da Divisão de Licenciaturas Parceladas – UNEMAT visa à formação de professores de Ciências (Ensino Fundamental) e de Biologia (Ensino Médio) com competências e habilidades educativas e científicas na área das Ciências Biológicas e na área da Educação.

O Brasil necessita de 235 mil professores para o Ensino Médio, a exemplo, o déficit apresentado para a disciplina de Física é de 9% e para a disciplina de Química chega aos 13%. No ano de 2007 são tomadas várias medidas para minimizar essa problemática (SOUSA; BERLALDO, 2009). Desse modo, a oferta do curso de Química no ano de 2007 no Campus de Luciara (ALMEIDA; PIMENTA, 2014) reforça o processo formativo dos professores para atuarem nessa área de conhecimento.

Adotando uma estrutura multicampi para responder às crescentes demandas do interior do Estado por qualificação de professores, a UNEMAT, num gesto de ousadia, se propôs realizar o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, na tentativa de responder adequadamente às urgentes necessidades da formação de professores em exercício no Ensino Fundamental e Médio. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 14).

A estrutura multicampi da UNEMAT possibilitou ainda a criação de dois Núcleos Pedagógicos, um na cidade de Confresa e o segundo no município de Vila Rica distante 100 km um do outro. Os Núcleos Pedagógicos têm ofertado principalmente cursos de graduação (Letras/Inglês, Ciências Sociais, Educação Física e Ciências da Computação) voltados à formação de professores. A dinâmica de oferta desses cursos continua sendo por meio do programa Parceladas e também na modalidade “regular”, ou seja, os acadêmicos estudam todos os dias.

A continuidade da oferta de cursos voltados à formação de professores em ciências e das demais disciplinas mostra que a UNEMAT tem agido para que esse déficit, bem como a falta de profissionais habilitados diminua e dessa forma melhore o processo de ensino e aprendizagem na região Araguaia/Xingu.

Compromisso do IFMT no atendimento das demandas locais

Outro marco importante para a formação de professores em ciências na região Araguaia/Xingu foi à implantação de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) na Cidade de Confresa. A estrutura atual do Campus pode ser observada na Figura 5.

Para Sousa e Beraldo (2009) a expansão dos CEFETs e a consequente transformação destas instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está relacionada com a política do governo federal para a formação de professores, em especial para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática. Tal política foi instituída pelo Decreto Nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e visa formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados.

Inaugurado em fevereiro de 2010, o *campus* Confresa já iniciou o trabalho pedagógico com a oferta dos se-

guintes cursos: Licenciatura em Ciências da Natureza – habilitação em Química, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Bacharelado em agronomia [...] (SILVA, 2013, p. 7/8).

Figura 5 - IFMT Campus Confresa⁵



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/fM-gOQ01hFk/hqdefault.jpg>

Para atender a legislação vigente e uma demanda da região Araguaia/Xingu o *Campus* Confresa em 2010 passa a ofertar a Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, tal Licenciatura, “[...] deu-se por meio de audiências públicas” (DUTRA; BAMPI, 2015, p. 126). Nestas audiências públicas, constatou-se que eram poucos os profissionais habilitados nessa especificidade e que atuavam em sala de aula. Nesse sentido, o *Campus* “[...] possui um perfil agrícola, e seu principal ofício é formar profissionais que atuarão nas áreas de produção animal, vegetal e agroindustrial e na formação de professores” (DUTRA; BAMPI, 2015, p. 126).

A Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química em seu Projeto Pedagógico de Curso possui uma carga horária total de 3200 horas divididas em quatro anos. “O regime é anual e o curso respeita os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e também está estruturado de acordo com as normas do Conselho Fe-

⁵ Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/SjzjfzA2uZk/maxresdefault.jpg>. Acesso em: 8 jan. 2017.

deral de Química e do Conselho Regional de Química de Mato Grosso” (JESUS; GARCÊS, 2013, s/p).

Os autores (idem) ressaltam também que o curso apresenta formação teórico-prática e metodológica, construindo conhecimentos e valorizando a pesquisa e extensão, especialmente as de base multidisciplinar, como instrumentos de consolidação do aprendizado e transformação individual e coletiva. Em sua Matriz Curricular, o discente irá cursar disciplinas de formação instrumental, formação pedagógica, formação específica em ciências e formação específica em química.

A construção desse conhecimento acontece desde o início do curso, ou seja, o Campus Confresa, proporciona aos acadêmicos, atividades e ações que fazem os acadêmicos se sentirem sujeitos do seu próprio processo de formação, a exemplo, os acadêmicos do Campus, têm a oportunidade de participar de inúmeros eventos científicos a nível regional (Feiras de Ciências, Fóruns de Educação) e nacional (Congresso Brasileiro de Química, SemiEdu, WorkIF).

A participação nesses eventos tornou-se um incentivo para que os acadêmicos escrevam e produzam relatos de experiências, resumos expandidos e até mesmo artigos científicos. A participação dos acadêmicos de química nas edições do Congresso Brasileiro de Química tem sido uma tradição do Campus e acontece desde 2010.

Além dessas ações de incentivo, a construção do conhecimento do professor de ciências na região Araguaia/Xingu se dá com as aulas experimentais durante o processo de formação. As aulas experimentais tem sido uma exigência para o reconhecimento dos cursos de química, biologia e física e surge como uma necessidade desse sujeito em assimilar a teoria e prática e de igual forma aplicá-la no exercício da profissão, ou seja, em sala de aula. As aulas experimentais no Campus Confresa seguem todas as normas e padrões mínimos (exigidos) de segurança em um laboratório.

Ao concluir o seu processo formativo, o professor de ciências, na região Araguaia/Xingu enfrentara dificuldades para trabalhar e também aplicar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos as aulas experimentais que outrora aprendera. Essa dificuldade tem sido a nossa realidade.

A dificuldade apresentada é decorrente da falta de estrutura das escolas da região Araguaia/Xingu, ou seja, percebeu-se que quase 100% (cem por cento) das escolas não têm ou possuem espaços (laboratórios de ciências) adequados para que se desenvolva uma aula experimental.

O professor de ciências, formado no Campus Confresa, terá condições de minimizar essa dificuldade, pois, além das aulas experimentais que acontecem nos laboratórios, usam-se estratégias de desenvolvimento das mesmas com materiais alternativos, desse modo, na região Araguaia/Xingu, o ensino de ciências com materiais alternativos está sendo desbravado.

O atendimento das demandas locais via educação a distância

Segundo Almeida (2002), a educação a distância, desde o século XIX, foi usada para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado, o que lhe deu a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe.

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) foi popularizada e vem sendo usada para suprir a necessidade de formação em várias Instituições de Ensino Superior (IES), nesse sentido, Araújo e Freitas (2005), ressaltam que nesse nível de ensino, tem-se um número cada vez maior de estudantes, professores e instituições, tanto públicas como privadas, em um novo conjunto de desafios.

Partindo desse pressuposto, o IFMT via Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem ofertado cursos na modalidade da educação a distância, nesse sentido a Portaria do MEC nº 251 de 31/05/2013, regulamenta e autoriza a oferta do curso Licenciatura em Química na cidade de Ribeirão Cascalheira, a oferta do curso, reforça a formação de professores de ciências na região Araguaia/Xingu.

O atendimento das demandas locais via formação continuada

A verticalização de estudos no *Campus* é possível e os interessados podem dar sequência por meio da Especialização em Ensino de Ciências. O propósito principal é oferecer um curso de formação continuada que atenda alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e profissionais da rede pública de ensino.

Ofertando cursos de graduação e, principalmente, de pós-graduação, a instituição aprimorará a tripartite da educação: Ensino, Pesquisa e Extensão, uma vez que o projeto integrará as diferentes redes em um

único projeto de formação educacional, promovendo, assim, o desenvolvimento de pesquisas e projetos relacionados ao Ensino de Ciências (EICKHOFF et al., 2014, p. 11).

Segundo Oliveira, Alves e Leão (2016), o IFMT *Campus Confresa* vem contribuindo significativamente para a formação de professores de ciências naturais na região, pois, desde 2010 tem ofertado qualificação profissional a inúmeras pessoas, habilitando-os em Ciências da Natureza – Habilitação em Química e a partir de 2015 com os dois novos cursos de licenciatura citados anteriormente. Todas essas ações objetivam suprir a necessidade de capacitar professores de ciências naturais, pois ainda carece desses profissionais habilitados na região.

O *Campus Confresa*, além da formação inicial em ciências, tem contribuído com a formação continuada desses profissionais. A continuidade de estudos referente ao ensino de ciências no *Campus* é possível,

o curso de pós-graduação lato sensu em Ensino de Ciências tem por objetivo oferecer aos professores do Ensino Fundamental e Médio, capacitação em nível de especialização, na área de Ensino de Ciências (Biologia, Física, Química), de forma a torná-los promotores de mudanças no cenário atual das escolas em que estão inseridos, buscando assim maior qualidade na educação de seus alunos e melhor formação para o exercício da cidadania (EICKHOFF et al., 2014, p. 11).

A formação inicial e continuada ofertada pelo IFMT *Campus Confresa* para capacitar professores de ciências naturais na região Araguaia-Xingu vem reafirmar o compromisso dos Institutos Federais com a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento local. O próprio artigo 7º da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), afirma que é objetivo da instituição ofertar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

Essa formação pedagógica, no *Campus Confresa* se dá de várias formas, ou seja, a construção desse conhecimento é contínua e na Especialização em Ensino de Ciências foi específica e teve enfoque no processo de ensino e aprendizagem em ciências, ou seja, os pós-graduandos desde o início do curso começaram a discutir e traçar estratégias e metodologias para melhorar o ensino de ciências nas escolas em que atuavam.

Assim como na formação inicial, a construção do conhecimento dos pós-graduandos se deu pela produção de vários materiais. Incentivados a participar de vários eventos (WorkIF, SemiEdu, Congresso Brasileiro de Química), os pós-graduandos produziram resumos expandidos, relatos de experiências e artigos científicos e também foram autores de capítulos de livros que abordam o ensino de ciências.

Considerações Finais

A região Araguaia/Xingu sempre foi marcada pelas lutas por posses de terra, além dos conflitos étnicos que também se estabeleceram ao longo dos anos. Como se não bastasse, a região também sofreu com o descaso no que tange a formação de professores, em especial a de professores de ciências naturais. Pelos registros encontrados nesse estudo, somente na década de 80 é que houve iniciativas para qualificar os profissionais que atuavam em sala de aula. Se formos comparar com o sudeste e sul do país, que possuem um histórico de oferta de cursos oficiais de capacitação na área é um atraso de quase 50 anos, porém é preciso lembrar que essa região foi povoada por não-indígenas somente na década de 70 do século passado.

O projeto Inajá possibilitou formação complementar aos professores e professoras leigas, cujo objetivo foi dar o embasamento mínimo para ministrarem suas aulas. Esse foi o primeiro passo, porém as lutas continuaram no sentido de que houvesse a oferta de formação de professores de ciências naturais em nível de Graduação e de Pós-Graduação.

Nesse sentido, as licenciaturas parceladas da UNEMAT e os cursos de licenciatura e pós-graduação na área de ciências naturais ofertados pelo IFMT *Campus Confresa*, confirmam o compromisso dessas Instituições de Ensino Superior (IES) com o desenvolvimento da Região Araguaia/Xingu. Essa preocupação em atender as demandas de qualificação na região, por meio de cursos de graduação e pós-graduação, mostra que avanços houve e que formar profissionais habilitados na área específica de conhecimento pode favorecer significativamente o ensino e a aprendizagem de ciências naturais nas escolas da região.

Espera-se que o estudo contribua como registro para o processo formativo de professores de ciências naturais, pois as dificuldades em relação à oferta, ao acesso e a permanência na formação específica são

superadas quando a sociedade age de forma organizada e atenta às suas necessidades.

Precisamos avançar ainda mais quanto às políticas públicas que visam interiorizar a educação superior no Brasil, mas os primeiros passos já foram dados, prova disso é o que aconteceu aqui na região Araguaia/Xingu. Logo, não podemos ficar apenas com as licenciaturas e a especialização em Ensino de Ciências aqui relatadas, as próximas conquistas necessárias para a formação de formação de ciências naturais é a oferta da Pós-graduação *Stricto Sensu* no nível de Mestrado e Doutorado, que será um marco histórico para a região.

Referências

ALBUQUERQUE, J. G. de. Uma Proposta de Integração Entre Ensino e pesquisa. **Adusp**. São Paulo, v. x, n. 10, p.15-23, jun. 1997. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/10/r10a02.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de. **A educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas**. In: Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Vigo: RIBIE, nov. 2002. 6 p. Disponível em: http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo2.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

ALMEIDA, V. H. de; PIMENTA, A. C. Um Estudo Sobre as Tendências da Educação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Programa Parcelada nos Últimos 10 Anos. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 2014, Jatai. **Anais ... Jatai**, 11., 2014. p. 127 - 138. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/view/328/pdf_109. Acesso em: 12 jan. 2017.

ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de. **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EADnaUFBA.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. História da Formação de Professores: Diálogos com a Disciplina Escolar Ciências no Ensino Fundamental. **Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p.95-107, maio/ago. 2012.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. A formação de professores de ciências no brasil como campo de disputas. **Exitus**. Santarém, v. 5, n. 1, p.72-90, jan./jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá Outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 abr. 2017.

CAMARGO, D. M. P. de. *Mundos Entrecruzados. Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia-MT (1987 – 1990)*. 1992. 301f. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 120p.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Anna Maria P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 107-124.

CASSIANI, S.; VON LINSINGEN, I. Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. **Educar**. Curitiba, n. 34, p.127-147. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/08.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

DUTRA, M. M.; BAMPI, A. C. Práticas Docentes, Formação em Agronomia, Agricultura Familiar e Sustentabilidade no Contexto do Baixo Araguaia, Mato Grosso, Brasil. **Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop, v. 5, n. 1, p.123-145, jun. 2015.

EICKHOFF, A.P.doN.etal. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Ensino de Ciências**. 2014. Disponível em: http://cfs.ifmt.edu.br/media/filer_public/86/59/86590d05-a42c-4117-afd8-de7aed8afb2c/ppc_especializacao_em_ensino_de_ciencias.pdf. Acesso em: 5 mar. 2017.

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

FREITAS, D. de; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

GARBIN, V. H.; SILVA, M. J. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**: Território Baixo Araguaia - MT. 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio019.pdf. Acesso em: 07 jan. 2017.

GARCIA P. C. **Realidade e História da Região do Araguaia Xingu**. Carlos Garcia Paret. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2012. – (Serie A resposta da terra: v. 2). Disponível em: <http://axa.org.br/publicacoes/realidade-e-historia-da-regiao-do-araguaia-xingu/>. Acesso em: 8 jan. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

JESUS, E. B.; GARCÊS, B. P. Análise da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Confresa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 53., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABQ, 2013. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/13/2297-14213.html>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MALUCELLI, V. M. B. Formação dos Professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estud. Biol.** Curitiba, v. 1, n. 1, p.113-116, jan./mar. 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, W. B.; BARALDI, I. M. Algumas Percepções Históricas sobre a Formação de Professores de Matemática no Baixo Araguaia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, 5. ed., 2015, Bauru. **Anais [...]** Bauru: Atual, 2015. v. 1, p. 1 - 5. Disponível em: <https://www.usc.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/Algumas-Percep%C3%A7%C3%B5es-Hist%C3%B3ricas-sobre-a-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-de-Matem%C3%A1tica-no-Baixo-Araguaia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MOURA, R. M. T. de. Professores de Ciências em Ação: uma Perspectiva de Formação Docente. 2006. 198 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao_Marconcio.pdf. Acesso em: 02 mar. 2017.

OLHAR DIRETO. **Conflito expõe porquê Araguaia se tornou “Vale dos Esquecidos” em MT**. 2012. Disponível em: <http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=264483>. Acesso em: 08 jan. 2016.

OLIVEIRA, D. F. L.; ALVES, A.C.T.; LEAO, M. F. O Processo de Formação dos Professores de Ciências da Região Araguaia/Xingu. In: MOSTRA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO IFMT, 1, 2016, Confresa. **Anais...** Confresa: IFMT, 2016. p. 117-121.

OLIVEIRA, M. R. A. A Educação e a Luta no Araguaia (Mato Grosso). 2016. 240 f. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PINAZZA, N. Esquecer de lembrar. **Significação**. São Paulo, v. 42, n. 44, p.160-174, nov. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/viewFile/103325/106901>. Acesso em: 08 jan. 2017.

PRADO, R. C. O. et al. **Instituto Matogrossense de Economia Agropecuária**: Mapa de Macrorregiões do IMEA. Cuiabá, 2010. 6 p. Disponível em: <http://www.imea.com.br/upload/publicacoes/arquivos/justificativamapa.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

SASAKI, R. Araguaia: Leigos conquistam uma nova formação e adaptam o ensino a realidade local. **Nova Escola**. São Paulo, v. 32, n. 4, p.12-19, ago. 1989.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p.41-53, dez. 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosda_escola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

SILVA, A. F. da. O político e o pedagógico: análise das enunciações dos docentes e dos discentes do curso Técnico em Agropecuária. 2013. 60f. **Dissertação** (Mestrado em Educação. Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2013.

SOUSA, A. G. BERALDO, T. M. Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 9. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 10169 - 10182. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf. Acesso em: 13 jan. 2017.

STRENTZKE, I. Inajá, homem-natureza, geração tucum: Uma análise da proposta. Pedagógica de 1987 a 2000. 2011. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade. Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, s/v, n. 14, n. x, p.61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 13 ago. 2016.

UNIVERSIDADE de férias. **Alvorada**. São Félix do Araguaia, jan/fev. 1992.

ZAMBONI, E.; ROSSI, V. L. S. de. A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas do Brasil Central. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. x, p.13-31, jun. 1999.

Recebido em: maio/2018

Aprovado em: agosto/2018

Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal

Graciele Andrade¹

Graciela Coelho de Andrade²

Ana Lúcia Leal³

RESUMO

Este trabalho visou analisar as contribuições da dimensão lúdica encontrada no Teatro do Oprimido e no desenvolvimento da Educação Emocional, durante o ensino infantil. O embasamento teórico esteve ancorado em discussões a respeito da compreensão de lúdico encontrada na escola e da relação deste com as propostas para o teatro, consideradas por Augusto Boal. Realizamos discussões que valorizaram a formação sensível e emocional dos estudantes deste nível de ensino, as maneiras que o lúdico chegava até os alunos e como o teatro poderia ter contribuído na construção da autonomia e liberdade da criança. A pesquisa teve como objetivo principal, “compreender como o Lúdico no Teatro do Oprimido contribui para uma valorização da Educação Emocional”. A fundamentação teórica proporcionou uma leitura mais consciente e clara sobre a Ludicidade na Educação Infantil e, em especial, na formação plena e humana da criança e foi construída por meio de estudos de diversos autores, tais como: Boal (1980), Casassus (2009), Maluf (2008) e Schiller (2002). Tratou-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter exploratório-descritivo. Ao término deste estudo podemos concluir que a abordagem sensível das interpretações do lúdico é um ponto de intersecção entre as situações da vida cotidiana e as emoções

1 Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Integra *O Imaginário* - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). E-mail: andradergraciele@yahoo.com.br

2 Mestranda em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Coordenadora no Ensino Técnico Estadual de Pernambuco (ETE-PE). Integra o grupo Dispositivo Sala de Aula: cuidado de si, educação matemática e liquidez na pós-modernidade (UFPE-CAA/NFD) E-mail: gracinhasud19@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Adjunta do Núcleo Formação Docente (NFD) e do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE/ CAA). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação Humana e Educação Emocional (UFPE/CAA). Diretora de Projetos do Instituto de Formação Humana-IFH. E-mail: analealchaves@yahoo.com.br

que emanam dela, o que faz do lúdico um importante elemento ao conhecimento e autoregulação das emoções afloradas nas relações humanas, o que contribui de maneira ativa e significativa para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Palavras-chave: Educação. Emoções. Teatro do Oprimido.

Emotional education in child education: a perspective from the lúdico in the theater of the oprimido de Augusto Boal

ABSTRACT

This work aimed to analyze the contributions of the play dimension found in the Theater of the Oppressed and the development of Emotional Education during the infantile education. The theoretical basis was anchored in discussions about the understanding of playfulness found in the school and its relation with the proposals for the theater, considered by Augusto Boal. We held discussions that valued the sensitive and emotional formation of the students at this level of education, the ways that the playfulness came to the students and how the theater could have contributed to the construction of the autonomy and freedom of the child. The main objective of the research was to “understand how the Playful in the Theater of the Oppressed contributes to an appreciation of Emotional Education”. The theoretical basis provided a more conscious and clear reading about Ludicidade in Early Childhood Education and, especially, in the full and human formation of the child and was constructed through studies of several authors, such as: Boal (1980), Casassus (2009), Maluf (2008) and Schiller (2002). It was a research of bibliographic nature, of exploratory-descriptive nature. At the end of this study we can conclude that the sensitive approach of play interpretations is a point of intersection between the situations of everyday life and the emotions emanating from it, which makes the playful one an important element to the knowledge and self-regulation of emotions arising in human relations, which contributes in an active and meaningful way to the development of emotional intelligence.

Keywords: Education. Emotions. Theater of the Oppressed.

Educación emocional en la enseñanza infantil: una perspectiva a partir del lúdico en el teatro del oprimido de Augusto Boal.

RESUMEN

Este trabajo pretendía analizar las contribuciones de la dimensión lúdica encontrada en el Teatro del Oprimido y en el desarrollo de la Educación Emocional, durante la enseñanza infantil. El embasamiento teórico estuvo anclado en discusiones acerca de la comprensión de lúdico encontrada en la escuela y de la relación de éste con las propuestas para el teatro, consideradas por Augusto Boal. Realizamos discusiones que valoraron la formación sensible y emocional de los estudiantes de este nivel de enseñanza, las maneras que el lúdico llegaba hasta los alumnos y cómo el teatro pudo haber contribuido en la construcción de la autonomía y libertad del niño. La investigación tuvo como objetivo principal, “comprender cómo el Lúdico en el Teatro del Oprimido contribuye a una valorización de la Educación Emocional”. La fundamentación teórica proporcionó una lectura más consciente y clara sobre la Ludicidad en la Educación Infantil y, en especial, en la formación plena y humana del niño y fue construida a través de estudios de diversos autores, tales como: Boal (1980), Casassus (2009), Maluf (2008) y Schiller (2002). Se trató de una investigación de naturaleza bibliográfica, de carácter exploratorio-descriptivo. Al término de este estudio podemos concluir que el abordaje sensible de las interpretaciones del lúdico es un punto de intersección entre las situaciones de la vida cotidiana y las emociones que emanan de ella, lo que hace del lúdico un importante elemento al conocimiento y autoregulación de las emociones afloradas en las relaciones humanas, lo que contribuye de manera activa y significativa al desarrollo de la inteligencia emocional.

Palabras clave: Educación. Las emociones. Teatro del Oprimido.

Introdução

A modernidade, em sua objetividade dicotômica, nos deixou como herança a cultura de valorização do racional e do subjulgamento de nossa essência sensível. Esta última é considerada característica inerente ao estado humano, pois alimenta as pulsões e emoções que circundam o cotidiano nas diversas formas de nos relacionarmos com o outro. Para Casassus (2009, p. 87) as emoções são “[...] estados, expe-

riências ou vivências muito diferentes, como raiva, a alegria, a inveja, o ciúme, a admiração, a nostalgia e o êxtase, entre tantas outras [...]”.

A escola, enquanto espaço heterogêneo apresenta uma riqueza de modos de ser e estar, o que lhe confere um leque de emoções, tanto positivas quanto negativas. Esta compreensão implica em um olhar mais sensível à rotina escolar e o que à sociedade tem esperado de retorno dos alunos após passarem pela escola. A rotina escolar do século XXI ainda apresenta traços que carregam o modelo educacional que vigorou há dois séculos, e que Casassus (2009) define como uma educação antiemocional, cercada por pensamentos lógicos e que desconsidera a emoção. E assim, cada vez mais, consolida uma racionalidade muito valorizada nas ciências exatas, mas que acaba sendo um tropeço para a formação humana, devido a sua percepção funcional e mensurável de um mundo que não condiz com o estado humano (ARAUJO, 2009).

Assim, este estudo, de título *“Educação Emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do Lúdico no Teatro do Oprimido de Augusto Boal.”*, reflete sobre algumas características do Teatro do Oprimido para compreender a importância da Educação Emocional nas escolas. Ambos foram negados pelo modelo de mundo científico positivista e por onde se alimentaram diversos fatores que têm influenciado a reprodução e permanência desse aspecto retrógrado de ver a educação e as emoções na sala de aula.

As questões de currículo, as políticas e os discursos de poder, a visão dicotômica do pensamento ocidental e até mesmo a herança da colonialidade, entre outros não citados, são fatores que influenciaram e aparecem em nosso cotidiano. Estes aparecem acompanhados da visão de educação racional que outros e outras, assim como nós, vêm buscando (des) construir. Os estudos que consideram as teorias pós-coloniais e pós-estruturais começam a se multiplicar, devido à demanda social que traz a necessidade de refletirmos sobre a compreensão do processo educativo a partir das relações de poder e dominação, e das subjetividades que constituem o ser humano.

O reconhecimento e cuidado com a Emoção nos faz pensar uma linha de educação que se aproxime da proposta pelo termo *educere*, aquele onde o processo é dinâmico e horizontal, onde as partes participam mutuamente ao deixarem emergir de dentro do ser, o sentir e o intuitivo. Considerar as emoções no processo educacional é fazer brotar

uma formação humana, que não se preocupa apenas com números e notas, mas que coloca a figura humana em toda a sua importância e sensibilidade no centro da discussão.

Neste sentido, passa-se a esperar da escola não um relacionamento mecânico, mas uma proposta que cultive o autoconhecimento por meio da regulação das emoções à medida que se pensa na formação plena do ser. Para Casassus (2009, p. 151), “[...] se quisermos desenvolver a capacidade de regular nossas emoções e utilizá-las de maneira positiva, devemos saber o que estamos sentindo e quais são as emoções presentes, caso contrário, estas estarão no inconsciente e nada poderá ser regulado [...]”. Assim, o ato de educar e aprender vai além dos conhecimentos curriculares impostos, começa na aprendizagem significativa e busca a valorização de saberes carregados e construídos ao sentir a vida, enquanto pessoa, e na coletividade.

Assim, este artigo assume como problemática central a seguinte pergunta: Como o Lúdico no Teatro do Oprimido contribui para uma valorização da Educação Emocional? Para buscar responder tal pergunta, elegemos os seguintes objetivos específicos: 1. Dimensionar o lúdico na Educação infantil; 2. Refletir sobre Educação Emocional na dimensão da escola contemporânea e 3. Analisar como o Teatro do Oprimido apresenta e trabalha as emoções.

A reflexão acerca das categorias temáticas: Educação Emocional, Lúdico e Teatro do Oprimido se justificam ao observarmos a vida coletiva e nos depararmos com comportamentos de estranhamento do outro, e até de si mesmo, o que faz emergir a necessidade de abordar e contribuir para a construção de caminhos que apontem para uma visão de educação libertadora. Infelizmente, a ideia de educação vigente ainda apresenta-se associada a números e deixa de fora a dimensão sensível da natureza humana e as diferentes emoções diárias, nos diversos aspectos de relacionamento com outro.

Neste sentido, pensar na educação estética como um modo de alcançar a sensibilidade necessária para conhecer os sentimentos e educá-los, é uma discussão relevante frente ao cenário positivista educativo ainda presente em nossa sociedade. Assim, acreditamos que tal discussão é capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica, que conheça suas emoções e as use de modo a buscar o equilíbrio com a razão, tanto na esfera educativa, como também em outros horizontes da vida em sociedade.

Quanto à metodologia, a pesquisa realizada teve como método condutor o histórico-dialético e assumiu a feição de uma pesquisa bibliográfica, instrumentalizada a partir de estudo exploratório-descritivo, no que tange ao aprofundamento em relação ao objeto de pesquisa eleito. Sendo assim, foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica a respeito das interpretações do Lúdico na educação infantil, da Educação Emocional. Ao fazermos o recorte quanto à vasta dimensão temática da ludicidade, acolhemos como sujeito de nossa pesquisa o Teatro do Oprimido em virtude de sua potencialidade educativa emancipatória. Assim, nossa pesquisa assume eminentemente, uma abordagem qualitativa quanto aos resultados visados.

As noções de lúdico na educação infantil.

Na discussão entre as relações humanas e as diversas emoções que circundam o ambiente escolar, o lúdico tem lugar importante na Educação Estética e Emocional, uma vez que trabalha referências abstratas a partir do sentir e estabelece a ligação do mundo imaginário com o real por experiências sensíveis e prazerosas. Tal característica do Lúdico lhe proporciona potencial educativo, uma vez que “[...] o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando.” (FERNANDEZ, 1990, p. 165).

A respeito da valorização do lúdico, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) defende que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo” (BRASIL, 1998, p. 58), e completa ainda que os brinquedos sejam:

Componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (idem, p. 67).

Os jogos sempre estiveram relacionados com a educação, principalmente das crianças. Com o surgimento e o crescimento do cristianismo estes foram extintos pelo julgamento moral a eles atribuído de profanos e por terem sido considerados também sem significação. Hoje,

o processo lúdico está presente na educação das crianças, e pensar em fazer deste um instrumento atuante no processo de educar esteticamente a criança é um sentimento novo a ser despertado.

De acordo com Jean-Jacques Rousseau a criança aprende quando, de maneira ativa, interliga seu próprio modo de ver, com seu modo de sentir e pensar, o que faz da prática por experiências a melhor metodologia a ser utilizada, uma vez que ele defende que a criança só aprenderá a pensar se exercitar seus sentidos, e o jogo é uma dessas experiências (ROUSSEAU, 1999).

Observa-se, atualmente, que por vezes o lúdico vem sendo compreendido no processo educativo como um momento reservado para as crianças esgotarem suas energias, se acalmarem e, assim, poderem se encaixar dentro do espaço organizado para o momento da “educação e aprendizagem”, o que na visão racional de educação não teria espaço, já que não inclui a dimensão sensível e emotiva do ser humano no ato de educar e aprender. Esta visão restringe a educação às atividades relacionadas aos conhecimentos trazidos pelo currículo.

Logo, ainda na ótica de alguns professores, o lúdico restringe-se ao entretenimento e não instrumento de potência dentro do processo educativo. Contudo, segundo Piaget (1976, p.44),

[...] as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

Observamos no Referencial curricular nacional para a Educação Infantil que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. [...] A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. (BRASIL, 1998, p. 22).

Tal compreensão emerge da consciência que se tem sobre a categoria da inteligência simbólica das crianças, que acontece por volta dos dois anos de idade. Desenvolvida por Piaget em seus estudos sobre os estágios mentais das crianças, nessa categoria a criança transforma o irreal em real, por meio da imitação da ficção e da imaginação. Por meio do faz de conta ela é capaz tanto de fugir de problemas da realidade que não consegue resolver, quanto de sentir prazer quando, pela ficção, soluciona conflitos que não são satisfatórios e compensadores (PIAGET, 1978).

O ser humano é formado por prazeres, prazeres relacionados ao seu estado psicológico formado pelo sentimento de liberdade, o qual é para o homem não fazer aquilo que lhe é repugnável ou desconfortante, estando além de realizar tudo que deseja. Está na sensibilidade do não fazer e não aceitar imposições definitivas, que não podem ser repensadas. O que é aceito ou não pelo ser humano é construído tendo por base a dualidade entre o bem e mal. O belo está associado ao bem e seus julgamentos podem ser constantemente remodelados de acordo com as perspectivas de mundo de cada pessoa e de como se reconhece dentro dele. O que

[...] sempre que contempla um objeto belo, o homem está ao mesmo tempo projetando simbolicamente sua própria liberdade nesse objeto. No juízo estético, a razão empresta a sua autonomia ao mundo do sensível e é por isso que se pode afirmar que o belo é “liberdade no fenômeno”. (SUZUKI, 2017 apud SCHILLER, 2017, p.15).

O professor, ao fazer uso da ludicidade e de suas diversas possibilidades educacionais, permite que seu aluno sensibilize seu olhar estético a partir de novas experiências, as quais contribuem diretamente para a construção de uma visão de mundo muito mais potencializada e reflexiva, que relaciona o passado com as diversas realidades da vida. Deste modo, compreende que quando valoriza as particularidades de cada ser humano acaba por conhecer melhor a sua própria intimidade e emoções. Quando o homem não percebe e não sente sua liberdade, não vê prazer na vida, se sente menor dentro do mundo e não consegue se relacionar de maneira sensível e pacífica dentro deste.

Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido

quanto em face das determinações da razão. Pode-se afirmar, então, que essa “disposição lúdica” suscitada pelo belo é um estado de liberdade para o homem. (SUZUKI, 2017 apud SCHILLER, 2017, p.14).

Para Schiller (2017), o lúdico é o único impulso com potencial para dar convergência às leis naturais e morais por meio da união de suas coerções materiais e espirituais. O lúdico, para ele, também é um instrumento que permite ao homem alcançar, por meio da sensibilidade, a sua dignidade, desde que a sensibilidade seja trabalhada por meio da educação estética, através da manifestação do belo. Para Maluf (2003, p. 21), “Toda criança que brinca tem uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade os problemas que possam surgir no seu dia a dia”.

Há a necessidade de se incorporar, na educação das crianças de hoje, sentidos, sonhos, expressão própria e criação, que é justamente o que se constrói com a arte, seja como artista ou espectador. Não é possível que a audição de uma música, a leitura de um romance ou de uma história qualquer não cause um minuto sequer de contemplação, de pensamento profundo, pois instiga os sentidos, a imaginação e os desejos e causa inquietação. Mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.69).

Neste sentido, a criança tem no jogo a oportunidade de viver momentos de socialização e os alunos podem ser instigados para uma consciência crítica que lhes permitam participar do mundo de maneira ativa e humana, buscando em problemas do passado sugestões para modificar o que for preciso no presente e no futuro, tornando o mundo mais justo ao adotar uma postura mais madura. Dias (1999, p.178) considera que “[...] o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si, o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador.”

Com base nestes pressupostos, observamos que o lúdico tem potencial de trabalhar as emoções que emergem no convívio social, uma vez que este é cercado de heterogeneidades que nem sempre são compreendidas e, assim, acabam por impulsionar alterações e desencontros. Este fenômeno é característico do ambiente escolar atual, o qual tem se demonstrado nos mesmos moldes de uma sociedade que teve cultura e comportamento diferentes das de hoje, como no momento em que as escolas apresentavam-se em uma homogeneidade aparente. Tais desencontros, vistos por um olhar mais sensível, apontam para a necessidade de reconhecermos a dimensão emocional dentro do processo educativo e do espaço escolar e será sobre ela que trataremos a seguir.

A educação emocional na dimensão da escola contemporânea.

Por mais que se tenha discutido sobre os reflexos negativos de uma escola tradicional tecnicista e depositária de conteúdo, seus efeitos não são alcançados por todos aqueles que fazem a educação. Um modelo de ensino que exalta apenas o racional e o comprometimento em trabalhar com conteúdos que formam um currículo hegemônico e de difícil aproximação com a vida real, onde não se consegue ver significado naquilo que se estuda na escola com o que se vive fora dela, é, no mínimo, preocupante.

As escolas que cada vez mais se preparam e valorizam nos profissionais uma educação voltada para o sucesso em avaliações externas têm cada vez mais esquecido que suas crianças não são máquinas, mas seres humanos, sensíveis, e que precisam investir também no desenvolvimento social dentro do espaço coletivo. Uma sociedade onde seus participantes passam pelo mundo de maneira anestésica, focados na supervalorização do capital em detrimento da humanização dos indivíduos, é uma sociedade em desequilíbrio e que perde de aprender com o sentir-se no mundo, apenas possível quando se faz parte ativamente do que ele nos proporciona.

É esta visão de escola e de educação que acaba por extinguir a necessidade primeira do homem, que é conhecer a si mesmo, para então poder compreender a essência das coisas o modo como elas são percebidas no mundo. Tal necessidade intrínseca ao humano nos leva a considerar como sentido primordial, no processo educativo, a visibilidade

de da dimensão emocional, sob a qual todo conhecimento está conjugado.

Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2000, p.8).

Nesse contexto, é violento pensar uma forma de educação na qual as crianças são expostas ao ensino focado em obter êxito em avaliações externas, sem se preocupar em como o conhecimento pode ser significativo para a criança e em como o prazer pode estar envolvido na construção deste conhecimento. Como aponta Lara (2010, p. 206), “parece-me que aí está a sabedoria, que é sabor da vida, que é, portanto, a felicidade à altura das possibilidades do ser humano”. Assim, pensar, valorizar e trabalhar com foco na necessidade da criança de viver o mundo através da percepção dos sentidos deve ser o objetivo central dentro do espaço escolar em uma visão contemporânea de educação e de sociedade.

Ao pensar em uma formação mais sensível, a dimensão emocional torna-se uma chave que liberta os estudantes da cultura de desencontros e conflitos. Precisamos compreender que as emoções emergem de impulsos e que estes podem ser na esfera micro, como um cheiro ou uma lembrança ou algo do tipo, ou em uma dimensão macro, como um desentendimento, uma situação de estresse no cotidiano. As respostas que tais impulsos ocasionam são inesperadas e provocam um comportamento também inesperado, logo, falar de emoção é falar do combustível que nos leva a ações, as quais podem ser positivas e trazer equilíbrio ao espírito e as relações sociais ou negativas, trazendo desconforto e conflitos. Assim, de acordo com Alzina, Gonzáles e Navarro (2015), os conflitos e as emoções são inter-relacionados, sendo o grau de importância do conflito que dita a intensidade das emoções.

Partindo da ideia de Saviani (1997), que defende o fato da educação estar diretamente ligada ao contexto histórico em que ela se de-

envolve e ao grupo social que a organiza, observamos que, com base na sociedade individualista e egocêntrica que vivemos, não há como esta se preocupar com a invisibilidade das sensibilidades do outro, da relação pautada na empatia, no interesse pela educação e na regulação das emoções, a qual está relacionada à capacidade de analisar as emoções de maneira que se evitem comportamentos impulsivos (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015).

Desta forma, o ato de educar está repleto de emoções e estas devem ser conhecidas e trabalhadas, pois, assim com em qualquer relação, quando convivemos com pessoas que pensam diferente de nós estamos sujeitos a entrar em conflitos, tanto em esfera micro como em macro. Esta, devido a sua heterogeneidade, exige o sentimento de confiança e respeito no espaço escolar, deixando aparecer à originalidade de cada ser nas relações (CASASSUS, 2009). Portanto, de acordo com Casassus (2009), o sentimento de segurança e confiança despertado nos alunos permite que estes participem quando em sala de aula, uma vez que podem ser quem são quando não há o sentimento de medo no processo que estão envolvidos. O autor traz ainda que o processo de formação como um sistema de relações organizado e que se fundamenta na aprendizagem, a qual está a cargo das emoções. Esta visão contribui para compreender a necessidade da ética e da moral não por uma imposição, mas sim por um fluxo de vida pautado na empatia que não se alcança apenas com a racionalidade e inteligibilidade do ser, mas sim a partir do controle do impulso de suas emoções.

E assim caminha para o que Morin (2000) considera por uma educação do futuro, aquela que impulsiona a refletir sobre o destino do humano em seus múltiplos aspectos de maneira entrelaçada e inseparável, referente às dimensões sociais, individuais, históricas e até mesmo o próprio destino da espécie humana.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei no. 9.394/96 considera que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” e é por seu aspecto afetivo, moral, ético, político e humanizado que por definição a escola acaba por contribuir para o desenvolvimento humano e para a uma formação em direitos humanos, onde a cidadania é exercida a partir do conhecimento de seus direitos e

deveres. Logo, todo discurso a respeito da garantia de direitos assume um aspecto educativo.

O sistema capitalista, sob o qual o mundo vem sendo regido, nos faz levar um modelo de vida onde, “corremos” muito e não nos permitimos viver os momentos e dispor o tempo necessário para conhecermos nossas emoções. Não percebemos as experiências estéticas que o cotidiano pode oferecer. Tais experiências provocam reações e impactos sobre um indivíduo, as quais podem contribuir para o processo de construção de nossa própria identidade, que deve estar bem definida para que possamos compreender a sociedade contemporânea a qual estamos inseridos.

[...] as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). (SILVEIRA 2007, p.323).

A Educação Emocional surge no espaço escolar como uma ferramenta capaz de transformar o comportamento, onde o sujeito aprende a regular suas emoções através de competências que se desenvolvem por meio de formação prática, treinamento, dedicação de tempo e, principalmente, da vontade de fazer. Alzina, González e Navarro (2015), ao tratarem das estratégias de regulação emocional na solução de problemas seguem etapas, como a tomada de consciência das próprias emoções e a distinção entre regulação e repressão.

Na primeira etapa se pretende que o sujeito reconheça as diferentes emoções que ele desenvolve de acordo com as situações que se envolve no convívio social, distinguindo as que são positivas e as que acabam sendo negativas para si e para outros. Já na segunda etapa, o sujeito, ao ter conhecimento de suas emoções, busca estratégias para regular o seu aparecimento de acordo com uma situação, ou até mesmo realizar a troca de emoções, tentando ajustar a emoção que lhe for mais

conveniente no momento, porém, a repressão das emoções não lhe permite realizar trocas, apenas se reprime qualquer emoção que se possa ter, não levando em consideração que as emoções positivas propõem mais benefícios a uma situação, do que ficar inerte a elas.

Casassus (2009, p. 134) salienta que “[...] a Educação Emocional, diferentemente do enfoque da inteligência emocional, não é apenas um caminho de aquisição de habilidades, mas uma educação de integração em que o professor e o aprendiz são a mesma pessoa”. Ao pensar na educação contemporânea, concordamos com Santos (2000), ao afirmar como insatisfatório o processo educativo fundamentado apenas na dimensão cognitiva e apontar a pouca capacidade que se tem de administrar o lado emocional e social dentro das relações. Continuando ele propõe a inclusão de um paradigma emocional focado no sujeito de suas emoções e subjetividades. Já Cassassus (2009) vai enfatizar que o professor deve tanto dominar os conteúdos de sua disciplina, quanto identificar e trabalhar os interesses e sentimentos que estão envolvidos nesse processo.

Através da educação emocional é possível viver de maneira mais equilibrada e integrada ao mundo e o controle das emoções contribui à união entre nossa natureza sensível e racional. É para alcançar essa unidade que o lúdico encontrado no teatro entra como um método educacional mais humanizado, versátil e que permite ao ser humano a experiência do aprender pelo sentir.

A partir de tais reflexões, vemos a Educação Emocional como um caminho que permite o autoconhecimento que, por sua vez, conduz a uma educação que reconheça as subjetividades de cada sujeito e as emoções que estes vivem no seu dia-a-dia, permitindo que vivam de maneira melhor, contemplando as potencialidades que possuem e abrindo um leque de modos de ser e estar dentro das relações. Desta forma seria possível romper com uma visão fechada e concluída intuída em nós pela cultura racional da modernidade. As reflexões sobre o que fazer e como se comportar, aproximam-se de uma ação voltada ao diálogo e para um sentimento de empatia, fundamentais para o coletivo. Tais princípios se aproximam de uma prática educativa que se fundamenta em objetivos emancipatórios e significativos, os quais estão relacionados à dimensão educativa proposta na intervenção lúdica, a qual se encontra na proposta inovadora que Augusto Boal (1980) consolida com o Teatro do Oprimido.

O teatro do oprimido enquanto dimensão educativa

Optar pelo Teatro, como momento Lúdico a ser trabalhado na Educação Infantil, é acreditar que as crianças aprendem quando imaginam e aprendem quando imitam. É perceber as diferentes formas de linguagens que podem fazer parte deste momento, como a escrita, a plástica, o corpo e a linguagem, entre tantas outras que podemos descobrir. Podemos seguir, assim, a concepção de Teatro trazida por Japiassu (2001, p. 22):

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisual, musicais e linguísticos em sua especialidade estética, o teatro passou a ser conhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana.

O teatro do oprimido (T.O.), desenvolvido por Augusto Boal (1980), além de possibilitar todos esses aspectos e linguagens também trabalha com a relação Opressor/Oprimido e com os temas que podem se articular a esta relação. T.O. é um molde de educação popular, o qual consegue relacionar e trabalhar questões do cotidiano a fim de possibilitar uma reflexão sobre o problema envolvido e sobre as relações opressor/oprimido presentes na cultura deste grupo de pessoas envolvidas no teatro. Para o autor, o T.O. “é uma forma de manifestação de teatro popular. O Teatro do Oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo”, assim, é uma oportunidade das crianças viverem e refletirem sobre os seus próprios conflitos e juntas refletirem como os solucionarem por meio de uma junção de ideias construídas coletivamente.

A técnica teatral acontece por temas pensados a partir das representações de opressor e oprimido do espaço educacional, o que torna possível trabalhar as diferentes emoções que aparecem nesse contexto e compreender a visão que as crianças têm daqueles que as deixam inseguras. É uma maneira de colocar os próprios oprimidos no lugar dos opressores e construir os sentimentos envolvidos nesse contexto, de modo que estas crianças, ao fazerem parte de um modelo Educacional Tradicionalista e fundamentalista, sempre aparecerão como oprimidas enquanto os adultos acabam por demonstrar posturas opressoras.

O T.O. tem aproximação clara com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, assim sendo, seus objetivos estão muito próximos da Educação que acreditava Paulo Freire, tendo objetivos relacionados a dar vez e voz aos oprimidos. Neste teatro as crianças tornam-se protagonistas a partir do momento que deixam de ser espectadores passivos. O T.O. também visa trabalhar com problemas atuais para preparar o indivíduo para situações futuras, assim, ele não se prende a discutir o passado, à transformação do indivíduo e a educação para a cidadania é o foco principal da proposta teatral.

Segundo Boal (1980) o teatro possui o potencial transformador social e educativo para a libertação, assim pensamos a criança que muitas vezes se sente oprimida por um mundo de regras, as quais ela não foi instigada a entendê-las para poder cumpri-las. No caso, uma educação que permita ver o sentido que há nestas regras e contratos sociais que fazemos diariamente, tornando uma experiência significativa e não encarada como uma forma de opressão. A criança, a partir da regulação de suas emoções e do reconhecimento delas, vive neste modelo de teatro uma sensação de liberdade.

Boal (1980) ainda complementa que o T.O., na busca pela transi-tividade, acaba por criar diálogos, uma vez que o espectador é interrogado convidado a responder tal indagação. Assim ele é uma potencia educativa que busca transformar por meio da criação, do ensino e da aprendizagem. Sendo através destes princípios pelos quais ele é regido, que procuramos relacioná-lo com o processo de educação emocional do sujeito.

Assim, o papel de oprimido aproxima-se da condição do estudante dentro da sala de aula e no próprio ambiente escolar em si. Onde um personagem oprimido, leva os problemas, anseios e dificuldades encontradas no espaço escolar para o restante do grupo. Boal (1980) considera o teatro como ação, na qual os diferentes personagens interagem seus diversos quereres e assim constituem um conflito dramático.

A partir de reflexões a respeito das características do teatro, podemos observar que este trabalha de modo direto com as emoções. Ao teatralizar os conflitos do cotidiano, observamos cada emoção e como estas aparecem no comportamento de cada pessoa, assim como as possíveis maneiras de administrá-las. Deste modo, as crianças reconhecem no outro os sentimentos que vivenciam particularmente e estudam sugestões de como lidar com eles.

Deste modo, o T.O. contribui para uma visão de educação em que o conhecimento tem base fundante no percurso de socialização que desenvolvemos nos grupos que estamos inseridos, compartilhando experiências e saberes potencializam a educação das emoções. Como Morin (2000) considera, a ação educativa mediada pelo professor e a escola, passa a funcionar como o lugar onde os saberes e sentidos se cruzam, contribuindo para a valorização do sujeito em si, e das experiências que ele vive no agora, afastando a cultura que leva para o espaço escolar apenas contos infantis, que muitas vezes apresentam características de culturas distantes da realidade do aluno, não tornando significativa a experiência relatada.

Considerações Finais

O cotidiano escolar, por ser um espaço de convívio comum, onde estão pessoas de diferentes conjunturas, sejam elas: sociais, religiosas e/ou culturais, acabam sendo palco de conflitos que servem como impulso para que diversas emoções se manifestem, as quais, quando são trabalhadas, demonstram uma valorização da essência sensível do ser humano e contribuem para o encontro de si mesmo. Entendemos como fundamental a necessidade do lúdico estar interligado à educação das emoções, uma vez que seu potencial se fundamenta na sensibilidade necessária para compreender as vivências conflituosas que surgem, naturalmente, no convívio entre as pessoas.

Frente à heterogeneidade que emerge na contemporaneidade, a presença do T.O. na escola é um modo de estimular as crianças a refletirem sobre os problemas que aparecem pela falta de controle das emoções. Nesse sentido, valoriza a dimensão sensível do estado humano, de modo a despertar outras visões sobre si mesmo e o mundo, fundamentando novas práticas dentro da sociedade em si e do espaço escolar, além de remeter a considerar os fatores que corroboram para que ocorra a formação integral do ser humano.

Chegamos, assim, a uma reflexão que vê no lúdico uma potência educacional estética libertadora das crianças na interseção do T.O. com a Educação Emocional. Dessa forma é possível organizar os conhecimentos e permitir às crianças refletirem para encontrar um comportamento que melhor se relacione as suas necessidades, exercendo a criatividade diante de situações que necessitem de solução, enxergando a partir de experiências passadas.

Esta proposta de teatro estimula a imaginação, a fantasia e a auto-expressão, possibilitando liberdade às crianças por meio dos estímulos que ela recebe, relaciona com seus entendimentos peculiares, permitindo que se torne um ser participante dentro da sociedade. Assim, a criança não se sentirá mais aprisionada em uma sala e em um estado de espírito repressivo por noções exclusivas e dualistas de visão de mundo, o que contribui para um estado de emancipação.

Educar na sociedade contemporânea, pensar na educação contemporânea é estar diretamente relacionado à necessidade de mudanças. Seu foco não está em transmitir conteúdos práticos que foram inseridos de maneira “seca” para serem trabalhados de forma engessada, mas sim, em resgatar a sensibilidade humana e, assim, atingir sentimentos profundos que libertem a mente de maneira tal que possam desencadear os processos de mudanças necessários à construção de uma cultura de paz.

Compreendemos, a partir da realização do presente trabalho, que pensar o lúdico como educação libertadora desenvolvida por meio do T.O. é uma saída diante do cenário negativo que vem se agravando e se tornando cada dia mais presente nas escolas. Estas, ao confundirem as pessoas com números e sentimentos com notas, afastam a dimensão sensível e, conseqüentemente, deixam de considerar as emoções. Concluimos que a educação também deve ser responsável por administrar saberes que permitam ao indivíduo viver em sociedade de maneira responsável, pacífica e equilibrada. Que não eleve um princípio ou ideologia acima de outro, mas sim que consiga estabelecer harmonia entre as emoções que surgem dos desencontros destes.

Perceber como a visão de mundo pode ser construída a partir da ludicidade, de modo a ser transformadora no processo de identificação da própria humanização do ser, de como ele enxerga e se relaciona com o mundo, é algo a ser pensado e vivido na cultura da escola. Trata-se de um novo olhar voltado ao enfrentamento do problema da desumanização humana. Logo, concluimos que o corpo e o meio no qual estamos inseridos, a infância e a cultura adulta, devem fazer parte de um só mundo. A Educação Emocional deve ser visibilizada e colocada em um patamar de igualdade com o conhecimento intelectual, pois só o homem, em estado de paz interior, que não está em guerra com si mesmo, é capaz de relacionar-se com outros de maneira saudável e verdadeiramente equilibrada.

Referências

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. 2015. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.

ARAUJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno educar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 25, n.2, p.199-222. ago. 2009.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso 28 Abr 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CASSASUS, J. **Fundamento da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; GUIMARAES, D.; NUNES, M. F. R.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordada psicopedagogia. Clínica da criança e sua família. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

LARA, T. A. Educação corpo inteiro. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, p.203-218, jan/jun. 2010.

MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil**. Conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ROUSSEAU, J. **Emílio, ou Da Educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, J.O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
SCHILLER, F. **A educação estética do Homem**. Trad. Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

_____. **Kallias ou sobre a Beleza**. Tradução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SUZUKI, M. Prefácio. In: SCHILLER, F. **A educação estética do Homem**. Trad. Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018

O pacto pela venda da escola pública no Pará

Marcelo Ribeiro de Mesquita¹
Wladirson Ronny da Silva Cardoso²

RESUMO

A finalidade do presente artigo é analisar as influências das ações do “Pacto Pela Educação no Pará”. Trata-se de uma série de ações instituídas pelo governo do Estado do Pará na Rede de Ensino e que tem como objetivo a melhoria dos índices educacionais alcançados nas avaliações nacionais nos últimos anos. Destacam-se entre estas ações a Parceria Público x Privado com intervenções de empresas privadas diretamente na gestão e no cotidiano das escolas. Configura-se como uma pesquisa de teor qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, que focou especificamente em uma dessas ações, o projeto de aceleração da aprendizagem chamado de Mundiar. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso, numa perspectiva Foucaultiana. Os resultados demonstram que existe um processo de gerencia privada na escola pública contida na agenda neoliberal do estado mínimo para formação de mão-de-obra para o mercado ao mesmo tempo em que aponta os riscos que a educação básica gratuita e de qualidade para todos está correndo com esta “venda” da escola ao capital.

Palavras-chave: Educação Básica. Parceria Público x Privado. Escola pública

The pact for the sale of the public school in Pará

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the influence of the actions of the “Pact for Education in Pará”. This is a series of actions instituted by the

1 Mestrando do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea – COGITANS”. Professor da Rede Municipal de Belém da Rede Estadual do Pará. E-mail: tchelorm81@gmail.com

2 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Líder do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Moderna e Contemporânea - COGITANS”. Professor da Universidade Estadual do Pará- UEPA e do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). E-mail: wladirson.cardoso@gmail.com

government of the State of Pará in the Education Network and aims to improve the poor educational levels achieved in national assessments in recent years. Among these actions are the public-private partnership with interventions of private companies directly in the management and in the daily life of the schools. It is set up as a qualitative research, using bibliographical research and field research, which focused specifically on one of these actions, the project of acceleration of learning called Mundiar. The data were analyzed through discourse analysis, in a Foucaultian perspective. The results demonstrate that there is a process of private management in the public school contained in the neoliberal agenda of the minimum state for the training of labor for the market while pointing out the risks that free and quality basic education for all is running with this "sale" of the school to the capital.

Keywords: Basic Education. Public vs. Private Partnership. Public school

El pacto por la venta de la escuela pública en el Pará

RESUMEN

La finalidad del presente artículo es analizar las influencias de las acciones del "Pacto por la Educación en Pará". Se trata de una serie de acciones instituidas por el gobierno del Estado de Pará en la Red de Enseñanza y que tiene como objetivo la mejora de los pésimos índices educativos alcanzados en las evaluaciones nacionales en los últimos años. Se destacan entre estas acciones la asociación público x privada con intervenciones de empresas privadas directamente en la gestión y en el cotidiano de las escuelas. Se configura como una investigación de contenido cualitativo, utilizándose de investigación bibliográfica e investigación de campo, que enfocó específicamente en una de esas acciones, el proyecto de aceleración del aprendizaje llamado de Mundiar. Los datos fueron analizados por medio del análisis del discurso, en una perspectiva Foucaultiana. Los resultados demuestran que existe un proceso de gestión privada en la escuela pública contenida en la agenda neoliberal del estado mínimo para formación de mano de obra para el mercado al mismo tiempo que apunta los riesgos que la educación básica gratuita y de calidad para todos está corriendo con esta "venta" de la escuela al capital.

Palabras - clave: Educación Básica. Asociación Pública x Privada. Escuela pública.

Introdução

No dia seguinte ninguém morreu.

É com este tópico frasal que José Saramago inicia a sua obra “As intermitências da morte”. Como é típico em seus livros, não há uma linearidade no enredo. Neste caso a primeira frase já é o conflito gerador do enredo da narrativa: tem como mote a greve da morte. A partir do primeiro dia do ano, ninguém mais morreria. “O facto, por absolutamente contrario as normas da vida, causou nos espíritos uma perturbação enorme [...]” (SARAMAGO, 2002, p.2).

Com o seu sarcasmo peculiar, Saramago nos presenteou com uma narrativa que permite reflexões sobre a morte, a celebração da vida e o amor (ou desamor) dos seres humanos. Crítica a igreja, os governos e a hipocrisia reinante na sociedade neoliberal, consumista, preocupada com valores fúteis e quebrando o laço que une nossas existências: o amor.

Saramago desconstrói a noção de morte como algo apenas natural, mas um evento também construído socialmente e que serve como mais um dispositivo de controle da sociedade, determinando formas de condutas do corpo. Com um pouco de exercício de imaginação, poderíamos pensar o quanto o fim da morte representaria um problema para governos e igreja que são instituições de subjetivação de normas e controle para formação de corpos dóceis. O aumento da população representaria um distúrbio na biopolítica.

Seguindo este raciocínio podemos dizer que **tudo que existe é uma invenção**. Foucault nos permite pensar desta forma ao realizar a genealogia para escavar saberes e mostrar que ao “limparmos o palimpsesto” veremos que os discursos emergem num dado contexto histórico e são frutos das relações de poder em que uma minoria determina o que é normal e como se transforma em algo naturalizado.

Neste sentido, a educação como criação humana, é histórica, social, cultural, política e contraditória. Assim, a educação também é um construto cultural inventado. Seguindo esta lente analítica, a visão determinista da história caracteriza o estágio atual do capitalismo: o neoliberalismo que “Socialmente [...] conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria”. (ANDERSON, 1995, p.06). A escola, portanto,

está mergulhada nestas contradições. O neoliberalismo, desta forma, está para além da visão econômica ou puramente de mercado e sim como projeto de sociedade que subjetiva e opera modos discursivos de naturalização do social.

Pensando neste processo de naturalização da desigualdade, podemos afirmar que vivemos tempos temerosos no Brasil. Visualiza-se um contexto político contido na agenda neoliberal de queimar na fôrnalha do capital internacional os trabalhadores, com a destruição de direitos conquistados, congelamentos de investimentos públicos, arrocho salarial, intervenções das forças armadas nos estados sob o pretexto de conter a violência que não mostra sinais de declive, pelo contrário. Aliado a isto, no campo social, percebe-se um tsunami ultraconservador que assola o país e no qual proliferam os discursos do ódio às minorias.

E quais foram as repostas neoliberais a tudo isso?

A “solução” neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses. A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender as precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista. Nessa perspectiva, não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada. (SILVA, 1999, p. 75)

A par disso, a educação não passaria incólume. Tendo em vista se tratar de uma política fundamental do estado neoliberal, a educação vem passando por grandes reformas nas últimas décadas, principalmente nos países chamados emergentes, no qual, seguem as orientações de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial.

Lopes (2012) afirma que as políticas educacionais nacionais ganham centralidade na década de noventa no Brasil. A emergência de tais políticas estava consoante com a agenda neoliberal de reforma social e, na qual, as escolas estavam como um dos palcos fundamentais para implementá-las, visto que é uma das instituições do estado em que o sujeito passa uma parte considerável do tempo de sua vida.

Nesta perspectiva, destaca-se, neste texto, uma política educacional implantada na Rede Estadual de Ensino do Pará em 2014 deno-

minada de “Pacto pela Educação do Pará”. A emergência desta macro política do Governo do Estado do Pará foi com intuito de elevar os resultados da Rede Estadual de Ensino nas avaliações nacionais. Em uma cartilha³ elaborada para promover esta política do governo, o pacto é assim descrito:

O pacto institui a parceria público x privado com a participação de grandes empresas que visa “Garantir que todos concluem sua Educação Básica, com bom desempenho, assegurando às novas gerações as condições necessárias ao desenvolvimento pleno e à inclusão social e econômica é tarefa de toda a sociedade”. (PARÁ, 2014, p. 14).

Vislumbra-se neste cenário uma ingerência de empresas privadas e do grande capital internacional nas escolas públicas com objetivos definidos de formação do trabalhador e racionalização de recursos para educação.

Buscaremos, então, neste texto, analisar a influência dessas ações no cotidiano das escolas do Estado. Para tanto, utilizamos a metodologia de análise do discurso, numa perspectiva Foucaultiana, das referências bibliográficas, como os documentos oficiais que instituíram o Pacto e os dados da pesquisa de campo que centrou especificamente em uma dessas ações, que foi o Projeto Mundial, cujo intuito é acelerar a aprendizagem de alunos com distorção idade x série.

O imperativo histórico de emergência do dispositivo escolar

Foucault não escreveu nenhum texto específico sobre a escola. No entanto, ao realizar a genealogia das tecnologias disciplinares, principalmente, em *Vigiar e Punir*, o autor observou que a escola tornou-se uma importante engrenagem para constituição de um poder disciplinar. Em torno da invenção da escola como espaço de disciplinarização ele nos mostra que:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762- o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob

³ Disponível em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>.

os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de repensar". (FOUCAULT, 2014, p. 144).

A partir destas pistas é possível perceber que a escola nem sempre existiu, mas que foi inventada num determinado contexto histórico e por imperativos discursivos que a moldaram e a tornaram numa engrenagem a serviço do modo de produção emergente, qual seja o capitalismo, para fabricar o trabalhador produtivo, ocupando o tempo ocioso e subjetivando o corpo dócil e disciplinado.

Partindo desta discussão, Varela e Alvarez-Uria (1992) discutem como a escola foi surgindo e as condições históricas que lhe tornaram uma "maquinaria" indispensável ao modo de produção capitalista. Note-se tal importância quando nos referimos às sociedades sem escolas, ou pelo menos sem esse *locus* específico de transmissão do conhecimento, são cunhadas como primitivas, bárbaras e sem civilidade. A escola naturalizou-se tanto que já não enxergamos que ela foi inventada, pois:

A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social. Que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças compreendidas entre seis e dezesseis anos? Na realidade esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14.)

Seguindo este caminho, os autores propõem a aplicação do método genealógico com intuito de interpelar o passado e que nos auxilie a interpretar o presente. Assim, investigar o passado para descobrir as continuidades e discontinuidades e a observar os processos que ligam a escola a determinados sistemas de poder e como eles se disfarçam ou se transformam ao longo do tempo.

A par disso, os autores apontam o fanatismo religioso como a chave para entender a modernidade. É a partir da necessidade de “Cristinianação” das crianças que surge um novo estatuto da infância: a separação da infância dos adultos e a imperiosa necessidade de governá-la. Assim, as crianças serão enclausuradas em espaços que começam a graduar por idade e o ensinamento da obediência a Deus, aos padres, reitores, professores etc. É neste momento histórico que “Rosseau pode redefinir a infância como idade ‘psicológica’ com etapas às quais correspondem necessidades e interesses, e em consequência suscetíveis de uma educação diferenciada” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 73).

À luz desta perspectiva, Popkewitz (2010) realizou um estudo acerca da infância e da escolarização na virada do século XX até o presente. Para este autor, o tema da salvação da infância persistiu ao longo das reformas contemporâneas, no entanto, a criança agora deve ser salva de viver fora do espaço cultural cosmopolita e, portanto, deve adquirir qualidades associadas a aprendizagem ao longo da vida. Assim

O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos modos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como urbana pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que to-

das as crianças aprendem. Tanto no passado quanto no presente, as matérias escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados na escolarização. (POPKEWITZ, 2010, p. 79).

Vertendo neste momento para o Brasil, a genealogia da emergência da escola⁴ como instituição indispensável para o progresso do país surge como imperativo histórico na passagem do Império para a República.

Fazendo um recorte neste período histórico no Brasil, é possível observar as condições de emergências da escola.

Para Gregolin (2017), no final do século XIX, o Brasil passava por grandes transformações históricas e estes acontecimentos moldariam de forma determinante um novo país. Havia neste momento a passagem de um regime monárquico para um regime republicano; a abolição da escravidão que modificava as relações de trabalho no Brasil e; a chegada dos imigrantes para substituir a mão-de-obra escrava e muito mais qualificada que os antigos escravos.

É neste contexto, portanto, que passamos de um país rural para um país prioritariamente urbano e industrializado. A par disso, o ideário republicano, de base positivista, reivindicava principalmente as ideias ligadas ao progresso e civilidade. Surge desta forma, a urgência de uma identidade brasileira que não possuísse mais ligação com Portugal, visto que o Brasil não era mais colônia e não possuía mais uma realza portuguesa. Agora se tratava de uma nação independente e que precisava construir sua identidade.

Neste momento histórico que a escola terá sua centralidade para responder as necessidades de construção do progresso e civilidade que o país precisava, visto que a educação e a saúde eram a força motriz desse progresso. As ideias higienistas de Carlos Chagas moviam o ideário de um povo saudável, enquanto a escola fazia parte importante da reforma como instituição capaz de produzir o sujeito civilizado.

A partir destas ideias de progressos, as cidades foram remodeladas e as paisagens urbanas transformadas drasticamente. Baseados nas

4 O objetivo aqui não será discutir origem de escolas no Brasil colônia com os Jesuítas, mas sim como a educação escolar tornou-se obrigatória no Brasil a partir da passagem do Império para a República.

ideias europeias de progresso, grandes prédios suntuosos surgiram e, muitos deles, para abrigar escolas, que passaram a ser o carro chefe do progresso.

É assim, por exemplo, que teremos um reordenamento das práticas pedagógicas, na qual, a língua portuguesa ganhará centralidade na construção da identidade nacional. Todas as outras línguas que ainda eram pronunciadas no Brasil foram proibidas e foi instituída a língua portuguesa, principalmente por ser europeia, se tornou a base do currículo, e até hoje permanece.

A escola, portanto, estava como uma das prioridades na agenda republicana, pois seria a instituição responsável pelo progresso do país, além de garantir a unidade da República, aliada a ideia de nação e pátria. Para Le Goff (2013, p. 75) “este sentimento sempre esteve vivo nas nações e nos povos que ainda não tinham podido concretizar sua unidade nacional: a ideia de nação, como é natural, é especialmente querida dos povos que ainda não politicamente unidos”.

É válido ressaltar ainda que o Brasil, que até então possuía a maioria da população vivendo no campo, começa a desenvolver as suas indústrias, fato que modificará o cenário: o processo de urbanização surge. As populações do campo começam a migrar para a cidade. Era necessário, portanto, controlar esta população que estava chegando. E a escola tornou-se uma engrenagem importante.

A instauração do pacto pela educação no Pará

Conforme vimos, a educação escolar historicamente vem sendo uma engrenagem importante para manutenção do *status quo*. O grande capital nacional e internacional sempre demonstrou a importância da educação escolar para garantia de produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Desta forma, grandes reformas ou projetos governamentais surgiram ao longo das décadas, contudo, a partir da década de 90, tais reformas ganham centralidade nas agendas governamentais e que se mostram atentas às propostas internacionais de intervenção na educação de países emergentes como o Brasil.

Nesta direção, em 2008 a UNESCO lançou um livro com objetivo de orientar as reformas necessárias que a educação brasileira deveria realizar para melhor incluir seus jovens, garantindo equidade de oportunidades. Assim

A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver **personalidades produtivas**, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida¹ que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo. (UNESCO, 2008, p. 11, 15, grifo nosso).

Nesta perspectiva, não podemos pensar que as ações do Pacto Pela educação no Pará traduzem-se apenas em questões humanísticas e técnicas, mas que estão ligadas a projetos conservadores tanto no contexto internacional (como as orientações da UNESCO) quanto nacionais (como por exemplo, a reforma do Ensino Médio editado pela Lei 13.415/2017).

No que concerne ao Pacto pela educação no Pará, o contexto histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na secção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Os resultados da avaliação da Prova Brasil de 2015, por exemplo, apontam que os estudantes das escolas estaduais, de acordo com as matrizes de referência da Avaliação Nacional do Rendimento Escola – Anresc - Prova Brasil (INEP, 2015), situam-se no nível de proficiência considerado básico. Com isto, demonstra que os educandos não tem pleno domínio da leitura e do cálculo que são os principais objetivos do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

É neste contexto que o Pacto insere-se. O principal objetivo, então, é "Aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos. Nenhum estado conseguiu um incremento desta magnitude, em todos os níveis, neste período de tempo". (PARÁ, 2014, p. 4). Elenca ainda como desafios:

1- Alunos do Ensino Fundamental com desempenho melhorado; 2- Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado; 3- Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas; 4- Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o Plano Político Pedagógico (PPP); 5- Gestão da Seduc e das escolas aprimorada; 6- Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais; 7- Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade. (PARÁ, 2014, p. 6)

Devemos, então, entender as ações do Pacto como um amplo processo de desresponsabilização do Estado com a Educação Básica, diminuindo os poucos recursos destinados à educação e entregando a escola a gerencia privada.

Análise de uma ação do pacto: O Projeto Mundiar

Uma das lendas amazônicas mais conhecidas no Brasil é a lenda do boto. Em noites de lua cheia, o boto (espécie cetácea que vive nos rios da Amazônia e muito próximo dos golfinhos) sofre uma metamorfose, transformando-se num homem elegante que aparece nas festas vestido de branco e com um chapéu também branco para cobrir-lhe o buraco na cabeça que não desapareceu com a transformação. Esse ‘rapaz’, então, “mundia” as moças solteiras, levando-as para o fundo do rio. A moça só é encontrada no dia seguinte, toda boba. Nove meses depois, nasce o “filho do boto”.

A lenda do boto foi o mote para discutir o termo “Mundiar”, que é o nome do projeto de aceleração da aprendizagem implantado na rede estadual de ensino do Pará.

No site da fundação responsável pela logística do projeto, Mundiar significa encantar e atrair. É um termo que não consta em todos os dicionários. Numa busca em dicionários on-line, por exemplo, não foi encontrado o termo no dicionário Aurélio. Já no dicionário online de português é definido como abolir a vontade de (algo ou alguém); causar entorpecimento; assombrar; magnetizar. Outra definição interessante foi encontrada no dicionário informal online que diz que Mundiar

é andar em círculos, assim como o movimento rotacional da terra, ficar perdido.

Para os moradores ribeirinhos que moram no interior do Pará, aquela que fica Mundiada pelo boto fica “abestalhada”, “abobada”. Neste sentido, quem é o aluno mundiado?... Nesta perspectiva, e tendo o aluno mundiado em primeiro plano, discutiremos agora um dos projetos do Pacto pela Educação.

Em sua tese de doutorado Morgenstern (2016) discute a produção de subjetividades em práticas de correção da aprendizagem. De forma provocativa, lança os seguintes questionamentos: “Como seria possível acelerar a aprendizagem? Como tais propostas pedagógicas funcionam para atingir esse propósito? Ainda: por que são nomeados desta forma, e não como programas de ensino para alunos em defasagem escolar, por exemplo?” (p. 21).

Diante dessas reflexões acrescentamos um exercício para pensar o projeto Mundiado: ao nomear o projeto como Mundiado, qual foi o intento e o que está por trás desse discurso pretensamente voltado para os aspectos regionais amazônicos?

Ao buscar a genealogia dessas propostas no Brasil, a autora afirma que:

Sua emergência no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990, mais especificamente, na segunda metade daquela década. Compreendi, dentre outras coisas, que, apesar de nominarem-se como aceleração da aprendizagem, o foco de atuação dos programas é a defasagem escolar e que a consolidação desses programas, como política nacional de educação, veio responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país. (MORGENSTERN, 2016, p. 22).

Para Menezes e Santos (2001) esse termo, aceleração da aprendizagem, aparece mais especificamente em 1997 para designar um programa do Ministério da educação (MEC) que objetivava corrigir o fluxo escolar. Para este autor “A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de ma-

turidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido”. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 3)

No que concerne ao projeto Mundiar do Pará, o imperativo contextual histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na seção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Com relação ao IDEB, as bases que compõem as suas notas são os índices de evasão e repetência dos sistemas de ensino, aliado as notas das avaliações nacionais. Assim, ao efetuar a promoção destes alunos para os níveis maiores do ensino, de uma só vez, o Governo do Estado, valendo-se do saber-poder da Estatística, consegue se desresponsabilizar pela educação desses educandos cunhados como atrasados e tenta melhorar (ou seria mesmo maquiar) a qualidade da educação perante os dados nacionais.

Desta forma, no processo de implantação do Mundiar nas escolas, a primeira tarefa era selecionar os educandos que se encontravam em distorção idade x série e que estavam cursando o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. E quem foram os alunos selecionados?

Com os dados obtidos na pesquisa de campo realizada numa escola de periferia de Belém do Pará, nessa triagem, foram selecionados noventa alunos que fariam parte do projeto em três turmas: duas para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

O grande objetivo do projeto era permitir a estes discentes a conclusão dos respectivos níveis de ensino em um ano e oito meses. Portanto, trata-se de um projeto de aceleração da aprendizagem. (acelerar? Ou disciplinar?).

Os alunos que estão nesta trama educativa denominada de aceleração da aprendizagem são sujeitos cujas narrativas se enredam para situações de exclusão social e até mesmo categorização/juízos de valor negativos, principalmente, porque em sua maioria, são educandos com trajetórias de repetência, abandono e situações dramáticas em seu meio social. Em outras palavras, eram majoritariamente negros, mulheres que engravidaram na adolescência, filhos de “bandidos” e toda tessitura semântica que expurga as diferenças. Os alunos escolhidos foram os que

eram rotulados como os alunos problemas pelos profissionais da escola, incluindo os docentes.

A par disso, os sujeitos orientados (obrigados?) a participar do projeto Mundiar são aqueles que estão em defasagem idade x série/ano, em outras palavras, que repetiram varias vezes a mesma série e que estão na iminência de se evadirem (expulsos?) do sistema regular de ensino. Ou seja, estes alunos já estão rotulados como fracassados, sendo atribuídos diversos juízos de valor, os principais versam acerca de suas origens sociais, étnicas, gênero, familiares...

No âmbito micro, os dispositivos curriculares que atuam nos corpos dos educandos se dão da seguinte maneira: O professor (unidocente) explica os objetivos da aula do dia. Em seguida é apresentado um vídeo (contendo o conteúdo da aula) para os educandos. As teleaulas são as mesmas que são exibidas na emissora da fundação Roberto Marinho. As aulas tem em média meia hora de duração e supostamente apresentam situações concretas que os educandos vivenciam no cotidiano.

Por conseguinte, ao fim da teleaula, o professor encaminha as atividades que são propostas na aula da Telessala. Os educandos realizam as tarefas e direcionam para o docente corrigir. As aulas seguem rigidamente este ritual todos os dias.

Existe, então, um processo de repetição diária de tarefas que supostamente faz parte da rotina dos educandos. Temos a formação de um corpo dócil a partir de processos de criação de um telespectador passivo, acrítico, que não questiona estas representações que são colocadas como naturais.

Pelo exposto é possível concluir que dispositivos curriculares do Projeto Mundiar são consonantes com uma microfísica do poder que atua sobre os corpos dos educandos. Um poder silencioso e aparente inofensivo, articulado com discursos que giram em torno de respeito às diferenças e de inclusão social, mas que no seu bojo, geram efeitos de subjetividade através de tecnologias disciplinares que demarcam esses sujeitos para ocupar os cargos de operários ao inculcar-lhe, furtivamente, ao exercício de si a marca do fracassado que não conseguirá avançar aos níveis mais elevados do ensino no Brasil. Tanto é assim, que o acesso ao ensino superior não é obrigatório no país, devendo chegar a ele os mais "aptos".

O currículo "Mundiado" está carregado por discursos que afirmam a diferença e a inclusão de educandos colocados como em situa-

ção de risco de abandonar a escola, afirmando, por exemplo, que seus conteúdos são os mesmos do Ensino regular, todavia são trabalhados através de uma metodologia “atraente” para os jovens que assim conseguirão “recuperar” o tempo perdido.

Diante do exposto, o currículo “Mundiado” é um engodo que afirma as diferenças, mas que em seu escopo, nega essas diferenças ao fabricar o aluno dócil e disciplinado, cujo grande objetivo seria criar o expectador passivo de produtos de uma determinada emissora. Desta forma,

Ao mesmo tempo que existe uma pedagogia e um currículo por assim dizer mais indireto do novo capitalismo, existe também uma intervenção pedagógica e curricular mais direta naqueles casos em que grandes empresas “compram” ou “adotam” escolas e desenvolvem um currículo baseado nos seus produtos e nos valores que lhe são associados. Existem, assim, nos estados Unidos, escolas que adotaram currículos da McDonalds, da Mattel (currículo da barbie), da Disney. Apenas para dar um exemplo trivial das implicações desse processo, não é difícil ver, por exemplo, que tipo de conhecimento nutricional será transmitido por um currículo do McDonalds. (SILVA, 1999, p. 79)

Neste caso, temos especificamente o currículo “da Rede Globo”. Podemos imaginar que tipo de sujeito o “currículo da Rede Globo” pretende criar.

Para concluir esta seção, citamos uma passagem de Walter Kohan que nos permite pensar em possibilidades outras para construir currículos e práticas verdadeiramente livres:

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o

tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária. (KHOAN, 2004, p. 9).

Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos destacar que a educação escolar é palco de muitas disputas políticas e que ao longo da sua história tem sido uma importante engrenagem do modo de produção capitalista. Ao realizarmos uma genealogia de sua emergência histórica, percebemos que a escola foi constituída historicamente para servir ao grande capital, assumindo diversas facetas a medida que as crises do capitalismo moldam novas formas de pensar e agir.

Contudo, existem linhas de fugas que são urdidas no cotidiano da escola pelos profissionais da educação comprometidos com as causas populares e que imprimem uma grande luta em busca da construção de uma escola gratuita e de qualidade, ainda que a despeito disso, sejam implantadas propostas que visam a desobrigação do estado com a educação básica, o que, aliás, vem ocorrendo de forma sistemática com o atual movimento conservador que assola o país, no qual a própria concepção de educação básica hoje encontra-se em grande perigo.

É seguindo esta lógica que o Pacto na Educação estabeleceu a Parceria Público x Privado contida na agenda neoliberal do estado mínimo em que serviços essenciais à população são entregues ao mercado, cabendo ao estado somente sua regulação. Não há, portanto, uma preocupação com as pessoas que acabam sendo tratadas como “coisas” que precisam ser moldadas para garantir a manutenção do status quo e as condições materiais que garantem a relação de subserviência da maioria da população as gritantes injustiças sociais que acontecem em nosso país.

Nesta perspectiva, urge pensar numa educação outra que garanta justiça social ao povo brasileiro, principalmente os que mais necessitam da escola pública gratuita e de qualidade, que são os excluídos das benesses sociais e que em tese são os únicos beneficiários dela. Não apenas oferecer o mínimo, como se isto fosse um favor que os governantes cumprem com o povo. Pensar na lógica da aceleração na perspectiva mesmo da humanidade desses educandos em vias de expulsão da escola porque a mesma não atende e historicamente nunca atendeu as reais necessidades dos alunos de escola pública.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: O nascimento da prisão**. 42. ed. Petropólis: Vozes, 2014.

GREGORIN, M. R. **O dispositivo escolar**. 2017. (47m17s.). Disponível em: <https://youtu.be/.TdVYvrh-JfA>. Acesso em: 13 jun. 2018.

INEP. **Resultados do SAEB 2015**. Brasília, 2016. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16 de Jun.. 2018.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. **Cadernos Anped**, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete aceleração de aprendizagem. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/acceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 02 de dez. 2017.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

PARÁ. **Cartilha do Sistema de governança do Pacto pela Educação do Pará**. 2014

POPKEWITZ, Thomas. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; JUNIOR, João dos Reis S.; SALES, Maria Rita N. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. – Brasília : UNESCO, 2008. 34 p.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018

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, 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, um dos autores 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. **Trajatórias 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 controverso. **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.



PPGE

ISSN 2358-4319



9 772358 431003