

**ANAIS DO
II SEMINÁRIO**

**INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL
PPGE - UNIOESTE
CASCAVEL - PR
24 A 26 DE MAIO DE 2017**

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



Ieda Maria Kleinert Casagrande

Isaura Monica Souza Zanardini

Marcio Issler

II Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul

PPGE UNIOESTE – CAMPUS DE CASCAVEL
10 ANOS DE HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

24 A 26 DE MAIO DE 2017



© 2018 SENDAS EDIÇÕES

Anais do II Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul – PPGE
Unioeste - Campus de Cascavel – 10 anos de História

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Sálvio Nienkotter

ORGANIZAÇÃO
Ieda Maria Kleinert Casagrande
Marcio Issler

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
Bárbara Tanaka

© DOS TEXTOS
Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angelica Ilacqua CRB8-7057

Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul (2. : 2017 : Cascavel, PR)
PPGE Unioeste : Campus de Cascavel : 10 anos de história : Anais [livro eletrônico] /
[organização de Ieda Maria Kleinert Casagrande e Marcio Issler]. --
Curitiba : Kotter Editorial, 2018.
1325 p.

ISBN 978-85-68462-61-4
(24 a 26 de maio de 2017, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel)

1. Educação 2. Pesquisa I. Título II. Casagrande, Ieda Maria Kleinert III. Issler, Marcio

CDD 370

18-0373

Disponível em: <http://www.unioeste.br/eventos/sipers/>
Colaboração: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Pró-Reitoria de Extensão
e Núcleo de Tecnologia de Informação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - NTI
do Campus de Cascavel – PR.

NOTA: As opiniões e conteúdo dos textos publicados nos Anais do II Seminário
Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado de 24 a 26 de maio de
2017, são de inteira responsabilidade dos autores.

2018 — Sendas Edições é um selo da Kotter Editorial.
Kotter Editorial Ltda.
Rua das Cerejeiras, 194
CEP 82700 510 - Curitiba/PR
+55 41 3585 5161 | www.kotter.com.br

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adair de Aguiar Neitzel (Universidade do Vale do Itajaí)
Adrian Alvarez Estrada (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Alexandre Felipe Fiuza (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Aparecida Favoreto (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Bettina Heerdt (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Carmen Celia Barradas Correia Bastos (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Darcisio Natal Muraro (Universidade Estadual de Maringá)
Dulce Maria Strieder (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Elena Maria Mallmann (Universidade Federal de Santa Maria)
Eliane Rose Maio (Universidade Estadual de Maringá)
Elisabeth Rossetto (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Fernanda Aparecida Meglioratti (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Ieda Maria Kleinert Casagrande (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Ilse Abegg (Universidade Federal de Santa Maria)
Isaura Monica Souza Zanardini (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Ivete Janice de Oliveira Brotto (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Liliam Faria Porto Borges (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Lourdes Aparecida Della Justina (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Marcelo de Andrade Pereira (Universidade Federal de Santa Maria)
Maria Cristina Gomes Machado (Universidade Estadual de Maringá)
Maria Cristina Gomes Machado (Universidade Estadual de Maringá)
Maria Inalva Galter (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Maria Lidia Sica Szimanski (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Mario Luis Neves de Azevedo (Universidade Estadual de Maringá)
Michelle Fernandes Lima (Universidade Estadual do Centro Oeste)
Nerli Nonato Ribeiro Mori (Universidade Estadual de Maringá)
Paola Andressa Scortegagna (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Patricia Correia de Paula Marcoccia (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Paulino José Orso (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Rita de Cassia da Silva Oliveira (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Rita de Cassia Silva Oliveira (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Roberto Antonio Deitos (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Silvia Marcia Ferreira Meletti (Universidade Estadual de Londrina)
Tania Maria Rechia Schroeder (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Tony Honorato (Universidade Estadual de Londrina)
Vilmar Malacarne (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adan Santos Martens
Ana Carolina de Paula
Ana Paula Santi
Aparecida Favoreto
Bruno Barbosa de Souza
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Elisabeth Rossetto
Ieda Maria Kleinert Casagrande
Ireni Marilene Zago Figueiredo
Isaura Monica Souza Zanardini
Ivete Janice de Oliveira Brotto
Jessica Engel do Nascimento
Katiucia de Oliveira Peres
Lorraine Mori
Lourdes Aparecida Della Justina
Luana Antonietti
Luciani de Oliveira
Luiz Fernando G. de Almeida
Márcio Issler
Mariana Bolake Cavalli
Marlon José Gavlik Mendes
Mauro Luiz Neves de Azevedo
Nevio de Campos
Renata Hoeflich Damaso de Oliveira
Sandra Maria Gaussmann Köerich
Taisa Carla Pereira Monteiro
Thamiris Zanchim Abatti Pastre
Vanderlize Simone Dalgalo
Zilda Pereira dos Santos Neta Vital

PROGRAMAÇÃO GERAL

Data: 24/05/2017

10h às 12h – **Credenciamento**

Local: Auditório Arnaldo Busato - Unioeste

13h30 às 17h – **Comunicações Orais**

Local: Salas de Aula

18h às 19h – **Credenciamento e Abertura Oficial do evento**

Local: Auditório Arnaldo Busato - Unioeste

19h30 às 22h – Mesa de abertura: **Política de avaliação da Pós-Graduação no Brasil** – Prof.^a Dr.^a Andrea Barbosa Gouveia – UFPR – ANPED

Mediação: Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini

Data: 25/05/2017

08h30 às 12h – Apresentação cultural e Mesa redonda: **Aspectos históricos sobre a pesquisa em educação no Brasil** – Prof.^a Dr.^a Lizia Helena Nagel - UEM/ CESUMAR e Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista – UFSC

Mediação: Prof. Dr. Nevio de Campos

Local: Auditório Arnaldo Busato - Unioeste

13h30 às 17h – **Comunicações Orais**

Local: Salas de Aula

19h às 22h30 – Apresentação cultural e Mesa redonda: **10 anos do PPGE Unioeste – Campus de Cascavel** – Prof.^a Dr.^a Georgia Sobreira dos Santos Cea - UFAL, Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos – UNIOESTE e Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini – UNIOESTE.

Mediação: Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio

Local: Auditório Arnaldo Busato – Unioeste

Data: 26/05/2017

08h às 12h – **Comunicações Orais**

Local: Salas de Aula

13h30 às 16h30 – Apresentação cultural e Mesa redonda: **Perspectivas para a Pós-Graduação no Brasil** - Prof. Dr. José Gonçalves Gondra – FORPRED – UERJ, Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Melletti - FORPRED SUL – UEL.

Local: Auditório Arnaldo Busato – Unioeste

Mediação: Prof.^a Dr.^a Ieda Maria Kleinert Casagrande

16h30 – **Encerramento**

APRESENTAÇÃO

II SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - PPGE Unioeste – Campus de Cascavel – 10 Anos de História

O II Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul – II SIPERS, realizado no período de 24 a 26 de maio de 2017, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, configurou-se como um evento integrador que envolveu sete universidades da Região Sul: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus de Cascavel), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus de Francisco Beltrão), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

Desde o acordo firmado no ano de 2009, as instituições buscam a promoção de ampla cooperação técnica e científica para o desenvolvimento de projetos e ações conjuntas de ensino, pesquisa e inserção social entre os PPGEs, assim, visando melhor acesso e uso da infraestrutura disponível nas instituições envolvidas e a promoção da mobilidade docente e discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para congregar e organizar, de forma conjunta, eventos, publicações, estágios de pós-doutorado e redes de pesquisa.

O evento, na edição de 2017, teve como tema geral o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, que comemorou dez anos de aprovação e criação do Mestrado em Educação por seu destaque na formação de profissionais qualificados para a pesquisa, para a docência e a produção de conhecimento teórico-prático acerca do fenômeno educativo em suas relações com a Sociedade e o Estado.

Destinado a estudantes e egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação, o II SIPERS teve como principais objetivos:

- a) Fortalecer a gestão dos Programas envolvidos e discutir questões tais como avaliação da pós-graduação, perspectivas e desafios para a Pós-graduação em Educação no Brasil;
- b) Reunir pesquisadores para debater questões teórico-metodológicas da pesquisa em Educação e compartilhar experiências acadêmicas realizadas no âmbito da pós-graduação;
- c) Contribuir com as pesquisas que vêm sendo realizadas pelos mestrandos oriundos de tais Programas;
- d) Socializar pesquisas realizadas na pós-graduação, o debate entre pesquisadores e professores sobre temas relacionados à pesquisa acadêmica, ao ensino e à aprendizagem escolar;
- e) Estimular o intercâmbio e a formação de redes de pesquisa por meio de Grupos de Estudos com suas diferentes temáticas.

Para o II SIPERS, foi sugerida a submissão de artigos científicos que focassem em diferentes campos que englobassem a pesquisa em Educação, organizados em cinco eixos temáticos: Processos Educativos e Formação de Professores, História da Educação, Política Social e Educacional, Educação Especial e Cultura e Diversidade.

Assim sendo, as atividades do evento integrado voltaram-se, sobretudo, para a socialização das pesquisas, ampliação e fortalecimento da interlocução entre os programas de pós-graduação cooperados e na perspectiva de potencializar elementos para a produção de conhecimentos subjacentes à temática da pós-graduação, principalmente no que diz respeito às suas dimensões teórico-práticas, bem como à abertura de novos caminhos e perspectivas para o desenvolvimento de políticas públicas na especificidade da Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Isaura Monica Souza Zanardini
Adrian Alvarez Estrada

SUMÁRIO

EIXO 1 — PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO
ENQUANTO ENSINA MATEMÁTICA— 23

Pamela Gonçalves, Veronica Rosemary de Oliveira, Vilmar Malacarne

A INSERÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA— 31

Jéssica Alves, Ivete Janice de Oliveira Brotto

DESVIOS NA ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: PROPOSIÇÕES
DIDÁTICAS PARA SANAR PROBLEMAS VERIFICADOS EM TEXTOS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL— 39

Simone Rodrigues Martino

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIOESTE, CAMPUS CASCAVEL – DANDO VOZ AOS
EGRESSOS— 46

Patrícia Junges, Carmen Celia Barradas Correia Bastos

PIBID: VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES— 53

Roberto Carlos Bianchi, Marlize Rubin-Oliveira, Luciano Martignoni, Leandro
Turmena

A EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA AO DISPOSITIVO DE
BELEZA— 66

Ronaldo Nezo, Eliane Rose Maio

COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES SOBRE O
SUBPROJETO PIBID-BIOLOGIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO— 78

Luciani de Oliveira, Lourdes Aparecida Della Justina

RELAÇÕES ENTRE A MUSICALIZAÇÃO NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL – TIPO I E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES— 91

Elizete Gonçalves Ribeiro, Maria Lídia Sica Szymanski

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO: PRIMEIRA E SEGUNDA
INFÂNCIA— 98

Laura do Prado, Ivete Janice de Oliveira Brotto

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO OESTE DO
PARANÁ E SUAS INFLUÊNCIAS NO GRAU DE FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS — 107

Eudiman Heringer, Carmen Celia Barradas Correia Bastos

ENSINO DE ORIGEM DA VIDA E EVOLUÇÃO BIOLÓGICA NOS
ENCONTROS NACIONAIS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS— 118

Kamilla Zabotti, Lourdes Aparecida Della Justina, Jéssica Engel do Nascimento

ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA
FORMATIVA OU PSEUDOFORMAÇÃO? — 127

Cleonice Aparecida Raphael da Silva, Maria Terezinha Bellanda Galuch

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PNAIC— 137

Cíntia de Souza Adelino

APRENDENDO A APRENDER: AS NOVAS ORGANIZAÇÕES DA
EDUCAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO— 147

João Paulo dos Passos Santos, Rozana Salvaterra Izidio, Elsa Midori Shimazaki

50 ANOS DE *EDUCAÇÃO – PARA QUÊ?*: PERSPECTIVA DE ANÁLISE
SOBRE A FINALIDADE EDUCACIONAL DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL— 156

José Mateus Bido, Maria Terezinha Bellanda Galuch

A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO NA ATIVIDADES DE AVENTURA NA
MODALIDADE SLACKLINE— 169

Elizandro Ricardo Cássaro, Vilmar Malacarne

PROCESSO SAÚDE E DOENÇA DE PROFESSORES: UM OLHAR PÓS-
MODERNO— 182

Terezinha da Aparecida Campos, Tânia Maria Rechia Schroeder

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE— 196

Camila Macenhan, Suzana Soares Tozetto

REESTRUTURAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE— 207
Lilian Fávaro Alegrânio Iwasse, Renan Bandeirante Araujo, Emerson Pereira Branco,
Alessandra Batista de Godoi Branco

ETNOMATEMÁTICA: ESTABELECEENDO RELAÇÕES ENTRE A
MATEMÁTICA EM CONTEXTOS FORMAIS E INFORMAIS — 217
Ana Paula Nahirne, Dulce Maria Strieder, Jairo Luiz Hoffmann

VIOLÊNCIA ESCOLAR FRENTE À JUDICIALIZAÇÃO: PERCEPÇÕES
DE CONSELHEIRAS TUTELARES, DIRETORAS ESCOLARES E
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE
CASCAVEL/PR — 229
Ismael Kalil Saffe de Araujo Filho, Tânia Maria Rechia Schroeder

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O CONTROLE AVERSIVO NO
CONTEXTO ESCOLAR— 238
Géssica de Souza Zuliani, Giseli Monteiro Gagliotto

ENSINAR A LER E A ESCREVER: DIFERENTES CAMINHOS LEVAM A
DIFERENTES LUGARES— 249
Ivete Janice de Oliveira Brotto, Cleonilde Fátima Wagner

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL: O QUE PROFESSORES E
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA QUEREM SABER MAIS?— 257
Carla Elias de Moura, Cynthia Borges de Moura, Josiane Conceição de Andrade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIOESTE/
CAMPUS CASCAVEL-PR— 267
Aline de Paiva Morales, Carmen Celia Barradas Correia Bastos

ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE AS
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR— 274
Flávia Adada, Carmen Celia Barradas Correia Bastos

JOVENS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS E OS CENTROS DA JUVENTUDE
DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR— 286
Alexssandro Morgenroth, Tânia Maria Rechia Schroeder

PAUPÉRIA REVISITADA E O SENHOR DOS NAVEGANTES: AMPLIANDO
OS HORIZONTES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL— 297
Simone Rodrigues Martino, Valdeci Batista Melo de Oliveira

AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES INICIANTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO, A PARTIR
DA FORMAÇÃO CONTINUADA— 305

Adriane Bayer Tozetto Beatriz, Suzana Soares Tozetto

A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA
REALIDADE— 314

Simone Regina Manosso Cartaxo, Victoria Mottim Gaio

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS— 323

Rodrigo Zini, Elisabeth Rossetto

IMAGINÁRIO E INCONSCIENTE COLETIVO— 331

Marlon Jose Gavlik Mendes, Tânia Maria Rechia Schroeder

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DO EMPIRISMO
INGÊNUO À PRÁTICA REFLEXIVA— 340

Greyze Maria Palaoro Deitos, Vilmar Malacarne, Pamela Gonçalves

MUDANÇAS NO PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL— 349

Kethlen Leite Moura, Dayara Lyanne Ribeiro da Silva, Juliana Vieira Marques

ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE SOBRE A EXPRESSIVIDADE DA
TEMÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENPECS— 359

Jéssica Engel do Nascimento, Kamilla Zabotti, Lourdes Aparecida Della Justina,
Eduarda Maria Schneider

EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR E SEU IMPACTO NA
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA— 370

Giseli Monteiro Gagliotto, Tailize Manarin, Luana Cristina Reis Couss, Franciele
Lorenzi

EIXO 2 — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FUNDAMENTOS CRISTÃOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MEDIEVAL:
APROXIMAÇÕES ENTRE DHUODA E SÃO MÁXIMO — 380

Ana Paula dos Santos Viana, Silvana Pereira São Cyrilo, Terezinha Oliveira

PREMISSA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO E A DIMINUIÇÃO DAS
ESCOLAS NO CAMPO BRASILEIRAS: PROPOSIÇÕES INICIAIS— 389
Andreia Aparecida Detogni, Yolanda Zancanella

IMPRENSA E EDUCAÇÃO: O DECRETO Nº 31 DE 29 DE JANEIRO DE 1890
PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ— 398
André de Souza Santos, Gizeli Fermino Coelho, Maria Cristina Gomes Machado

HISTÓRIA, MEMÓRIA, DOCUMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DA *ESCOLA
DOS ANNALES* PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA
DA EDUCAÇÃO— 410
Letícia Cristina Franco, Jordana Ferreira de Faria

PENSAMENTO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO NÃO FORMAL: A
REVISTA NOVA ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ACERCA DE
DOCUMENTOS/FONTES (1997 A 2006)— 418
Elisangela Alves dos Reis, Elaine Rodrigues

A EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE HERBERT MARSHALL MCLUHAN
(1911-1989) — 430
William Robson Cazavechia, César de Alencar Arnaut de Toledo

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, A PARTIR DA
DECADA DE 1980: ASPECTOS HISTÓRICOS— 440
Ana Paula Santi , Paulino José Orso

GÊNERO BIOGRÁFICO ASSOCIADO À HISTÓRIA ORAL COMO FORMA
DE PESQUISA DO GÊNERO FEMININO— 454
Karina Regalio Campagnoli

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FEMININA DO FILOSOFO SETECENTISTA
LUÍS ANTÔNIO VERNEY— 464
Dyeinne Cristina Tomé

AS DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (2010-
2015)— 476
Estefane Francisca Gonçalves, Sara Talitiane Viana Machado, Leandro de Lima, Maria
Cristina Gomes Machado

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR:
EXPRESSÃO DE LUTA DA CLASSE TRABALHADORA PARA A
SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO DE DOMINAÇÃO— 490
Leonete Dalla Vecchia Mazaro, Paulino José Orso

CULTURA ESCOLAR: UM UNIVERSO EM MOVIMENTO— Jordana Ferreira de Faria, Letícia Cristina Franco	504
ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA — Névio de Campos	513
UMA NOVA FORMA DE ENSINAR PARA UM NOVO TEMPO: UMA LEITURA EM BACON E MARX— Roseli Gall do Amaral da Silva, Stela Galbardi de Resende	527
A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL: UMA ANÁLISE DIALÉTICA SOBRE A PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO OU CONSERVAÇÃO DA SOCIEDADE— Zilda Pereira dos Santos Neta Vital	539
PROPOSTA EDUCATIVA NO SÉCULO IV-V: O PAPEL SOCIAL ATRIBUÍDO A MULHER NA PERSPECTIVA DE JERÔNIMO DE STRIDON— Lorena Melissa dos Santos, Terezinha Oliveira	546
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A EMANCIPAÇÃO É POSSÍVEL?— Amalia Senger Piana	555
A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DAS ORIGENS À ATUALIDADE— Amalia Senger Piana	566
PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O MATERIALISMO HISTÓRICO — Leandro Turmena, Roberto Carlos Bianchi, Luciano Martignoni	577

EIXO 3 — POLÍTICA SOCIAL E EDUCACIONAL

A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS SOCIAIS DA DÉCADA DE 1990— Suzanete Aparecida de Freitas Vaz Camargo, Gislaïne Buraki, Isaura Monica Souza Zanardini	590
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS CONSELHOS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR: IMPLANTAÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES— Gislaïne Buraki, Isaura Monica Souza Zanardini	601

PRESSUPOSTOS LIBERAIS, REFORMA DO ESTADO (1995) E A GESTÃO ESCOLAR— 613

Gislaine Buraki, Kathelyn, Kalyna Belli, Suzanete Aparecida de Freitas Vaz Camargo

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DO PARANÁ: O NECESSÁRIO ENUNCIADO DAS ASSISTÊNCIAS RESSOCIALIZADORAS— 624

Marta Cossetin Costa, Ireni Marilene Zago Figueiredo

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO IFPR E POLÍTICAS SOCIAIS PARA A JUVENTUDE: REFLEXÕES SOBRE A EMPREGABILIDADE E INSERÇÃO SOCIAL— 636

Patricia Cordeiro de Godoy Almeida, Roberto Antonio Deitos

POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS ATUAIS— 644

Aline Arantes do Nascimento, Eliane Cleide da Silva Czernisz

UMA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA— 653

Katiucia de Oliveira Peres, José Carlos dos Santos

AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1988-2014)— 662

Vinicius Renan Rigolin de Vicente, Poliana Ferreira de Oliveira, Raquel Alessandra de Deus Silva, Jani Alves da Silva Moreira

UM OLHAR SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO— 672

Adriane Franco, Francis Mary Guimarães Nogueira

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: OS CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DOS JOVENS — 679

Marcia Cossetin, Vanessa Patrícia de Fátima Gregol, Jacsiane Pieniak

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A QUESTÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS— 692

Leandro Turmena, Everton Marcos Batistela, Manoel Adir Kischener

POLÍTICAS E DIREITO DOS IDOSOS NA AGENDA SOCIAL BRASILEIRA— 703

Gisele Pasquini Fernandes, Mario Luiz Neves de Azevedo, Jackeline Tiemy Guinoza Siraichi

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA
(EBTTS) NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO INSTITUTO
FEDERAL CAMPUS – PALMAS/PR— 713
Melânia Dalla Costa

A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS
SOCIAIS: UM ENFOQUE NO PROJETO MULTISSETORIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ— 724
Keren Paula da Silva Camargo, Roberto Antonio Deitos

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ACOMPANHAMENTO E
MONITORAMENTO DAS PROPOSTAS — 735
Juliana Calabresi Voss Duarte, Claudinei Magno Magre Mendes

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO NOS ANOS DE
1990: A REDEFINIÇÃO DE VALORES— 744
Jessica Martins Marques Luiz, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

CAPITALISMO: CONSEQUÊNCIAS PARA O ADOLESCENTE
VULNERÁVEL — 756
Eliane Cleide da Silva Czernisz, Nayara Bruna Nicolim

A PRESENÇA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO NA EJA: UMA ANÁLISE DA
JUVENILIZAÇÃO — 766
Juliana Bicalho de Carvalho Barrios

A PROXIMIDADE TEÓRICO-IDEOLÓGICA ENTRE A VALORIZAÇÃO DA
DIVERSIDADE CULTURAL E O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS— 778
Ana Claudia Rodrigues Russi, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

A DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A
RELAÇÃO COM A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990— 790
Veronice Alves de Souza, ZANARDINI, Isaura Mônica Souza

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS
DE LAZER DESTINADAS À JUVENTUDE— 799
Mayara dos Santos

OS DISCURSOS DOS DEPUTADOS E SENADORES DO CONGRESSO
NACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SELEÇÃO DAS FONTES— 809
Janaina Fátima Sabrina de Campos, Ireni Marilene Zago Figueiredo

A PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL NO GT ESTADO E
POLÍTICA EDUCACIONAL DA ANPED (2000-2013)— 816

Angelica Cristina Henick , Isaura Monica Souza Zanardini

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID):
DESAFIOS CONSTANTES— 828

Márcio Issler Paulo, Adrian Alvarez Estrada

POLÍTICA EDUCACIONAL: MUNDIALIZAÇÃO-UNIDIRECIONAMENTO
GLOBAL— 838

Márcio Issler Paulo, Adrian Alvarez Estrada

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: APONTAMENTOS SOBRE O
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
— 847

Cíntia de Souza Adelino, BRANDÃO, Elias Canuto

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS— 858

Lucy Verônica Mendes Garcia David, Tania da Costa Fernandes

REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL:
JUVENTUDE EM FOCO (DÉCADAS 1970/1980)— 867

Elia Claudia Navarro Koepsel, Angela Mara Barros Lara

O PAPEL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ NAS ATIVIDADES DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO— 878

Jacqueline Maria Duarte Lewandowski, Adrian A. Estrada

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO:
APONTAMENTOS INICIAIS A RESPEITO DA “LEI DE COTAS”— 889

Andressa Benvenuti Radaelli

ASPECTOS SOBRE QUALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NAS
POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA— 900

Lidia Maria Lopes, Roberto Antonio Deitos

DA CRIAÇÃO DO ESTADO AO ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM
CONFLITO COM A LEI— 910

Renata Hoeflich Damaso de Oliveira

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS 1990, O PRONERA E A
FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROECOLOGIA NO PARANÁ— 921
Aparecida do Carmo Lima, Rosângela Celia Faustino

FINANCIAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA NAS CARTAS DO MIEIB:
ESTRATÉGIAS PARA UMA POLÍTICA DE ALCANCE— 935
Camila Maria Bortot, Ângela Mara de Barros Lara

AValiação DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL
CONTEXTO EDUCACIONAL— 948
Ivete Janice de Oliveira Brotto, Maria Cristina da Silveira Galvan Fernandes, Rosane
Toebe Zen, Tatiana Marchetti

NEOLIBERALISMO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO —
959
Raquel Hissae Nagase

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E OS EMPRESÁRIOS DA
EDUCAÇÃO— 969
Marcia Cossetin, Ângela Mara de Barros Lara

ASPECTOS SOBRE A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO — 981
Daiana Cristina Luhm, Roberto Antonio Deitos

A EDUCAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR A
SOCIEDADE— 993
Gabrieli Boenke de Camargo

O PROGRAMA DE GOVERNO PARANÁ ALFABETIZADO NA UNIDADE
PENAL - PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE CASCAVEL: RELATO DE
EXPERIÊNCIA— 1001
Delir Freitas Rogowski

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO
CURRÍCULO— 1011
Marina Aparecida Hazelski, Paola Andressa Scortegagna

EIXO 4 — EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO— 1025
Veronice Suriano, Maria Lidia Sica Szymanski

AS INTERFACES DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DO PARANÁ: UM BALANÇO DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS
ENTRE 2000 E 2015— 1035

Vinícius Neves de Cabral, Natália Gomes dos Santos, Nathália de Almeida Chaves

A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016— 1048

Vanderlize Simone Dalgalo

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS
MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUNICÍPIO DE LONDRINA ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2015— 1059

Jéssica Germano, Silvia Márcia Ferreira Meletti

AUTISMO E BEHAVIORISMO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS
EDUCACIONAIS ENVOLVENDO O AUTISMO NOS ÚLTIMOS DEZ
ANOS— 1069

Kelley Adriana de Oliveira Stepanha, Maria Lidia Sica Szymanski

A HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM MUNICIPAL EM DEFESA
DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS LUTAS —
1080

Ivã José de Padua , Isaura Monica Souza Zanardini

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO
PARANÁ: A DÉCADA DE 1990— 1088

Patricia da Silva Zanetti ,Isaura Monica Souza Zanardini, Lucia Terezinha Zanato
Tureck

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
UNIOESTE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS— 1097

Jane Peruzo Iacono, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Lucia Terezinha Zanato Turek

POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA IMPOSIÇÃO
DO ESTADO BURGUEÊS OU UM RESULTADO DECORRENTE DO
MOVIMENTO CONTRADITÓRIO?— 1105

Vandiana Borba Wilhelm

A VIVÊNCIA PSICOMOTORA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
AUTISTAS— 1114

Izabelle Cristina de Almeida

EIXO 5 — CULTURA E DIVERSIDADE

- O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS— 1124
Verônica Rosemary de Oliveira, Greyze M Pallaoro, Vilmar Malacarne
- JUVENTUDES, TRIBOS E CULTURAS JUVENIS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA— 1133
Mayara dos Santos, Tânia Maria Rechia Schroeder
- DIVERSIDADE CULTURAL COMPONDO IDENTIDADES— 1145
Cleonice Alves Lopes Flois
- LAZER E AS NOVAS RURALIDADES NO ASSENTAMENTO OITO DE JUNHO EM LARANJEIRAS DO SUL - PR— 1159
Luciano Martignoni, Roberto Carlos Bianchi, Leandro Turmena
- O ENSINO DE CIÊNCIAS E A VALORIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIZAÇÃO— 1168
Fabiane Sanches, Vilmar Malacarne
- COLONIZAÇÃO DO SABER E DO PODER E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS— 1182
Alessandra Castro de Deus
- PAIS CONVERSAM COM SEUS FILHOS SOBRE TEMAS DA SEXUALIDADE QUE ELES CONSIDERAM IMPORTANTES?— 1191
Priscila Cabral Paiva, Ana Kamila Borgonovo, Cynthia Borges de Moura
- MÍDIA E CULTURA INFANTIL: BARBIE E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO— 1199
Josiane Aparecida Kopczynski
- QUEM SÃO E O QUE FAZEM AS MULHERES NO CLÁSSICO “FRANKENSTEIN”?— 1212
Kathya Rogéria da Silva, Marcia Borin da Cunha
- GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: DO PLANO NACIONAL AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015)— 1221
Lilian Fávaro Alegrância Iwasse, Isabela Candeloro Campoi
- EDUCAÇÃO FORMAL E ETNOCÍDIO: APONTAMENTOS SOBRE A ESCOLA ENTRE OS KAINGANG — 1233
Toni Juliano Bandeira

TÓPICOS SOBRE EDUCAÇÃO

ÉTICA E PRUDÊNCIA: O QUE PODEM INFLUENCIAR PARA A
CONSTRUÇÃO DO OBJETO CIENTÍFICO— 1249

Fabiana Roberta de Souza Cioffi

O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO RESULTADO DE UM CURSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ASTRONOMIA— 1257

Anderson Giovani Trogello, Rodolfo Langhi, Janer Vilaça, Ana Maria Pereira

VIOLÊNCIA ESCOLAR NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA— 1269

Jakeline Goldoni, Tânia Maria Rechia

UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS
RURAS NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR: PROJETO DE PESQUISA—

1280

Ana Carolina de Paula, Francis Mary Guimarães Nogueira

OFICINAS TEMÁTICAS

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO CURTA-
METRAGEM “O CIRCO DAS BORBOLETAS”— 1291

Vanderlize Simone Dalgalo, Rodrigo Zini, Luiz Fernando Garcia de Almeida, Elisabeth
Rossetto

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A ROTINA DA ESCOLA
EM ANÁLISE— 1297

Marci Batistão

COMPREENDER PARA RESPEITAR: GÊNERO E SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO— 1302

Bruno Barbosa de Souza, Fernanda Aparecida Meglhioratti

OFICINA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: SEXUALIDADE E PREVENÇÃO DE
DST/AIDS — 1307

Taíza Fernanda Ramalhais, Jonatas dos Santos Barreto, Marcio José de Barros

MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA— 1313

Thais Andressa Lopes de Oliveira, Franciellen Rodrigues da Silva Costa, Marilde
Beatriz Zorzi Sá

$6,02 \cdot 10^{23}$ PERGUNTAS QUE UM PROFESSOR DE QUÍMICA DEVERIA SE
FAZER— 1320

Thais Andressa Lopes de Oliveira, Pamela Franco Marani, Marilde Beatriz Zorzi Sá

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO ENQUANTO ENSINA MATEMÁTICA

GONÇALVES, Pamela¹
OLIVEIRA, Verônica R.²
MALACARNE, Vilmar³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores.

RESUMO

A sociedade, com o passar dos tempos, se modifica, ocasionando profundos reflexos (também) na educação. Quando pensamos no professor de matemática, o contexto atual não é dos mais promissores, pois, culturalmente, é uma disciplina vista como difícil, absolutista, imutável, pronta e acabada (D'AMBROSIO, 1993). Não obstante, a formação inicial de professores é uma preocupação e segue sendo discutida, principalmente no sentido de formar profissionais que promovam a cidadania enquanto ensinam matemática. Nesse sentido, esse profissional deveria ser construído apropriando-se de conhecimentos e práticas relacionadas à matemática e o seu ensino, considerando suas concepções, ideologias e formas de promover a prática pedagógica na sala de aula. Assim, a proposta deste trabalho é fazer reflexões acerca da formação inicial do professor de matemática, de tal forma que ele promova a cidadania ensinando matemática, relacionando com a proposta das políticas públicas educacionais. Trata-se em de uma pesquisa bibliográfica, fundamentado também em autores como D'Ambrosio (1986; 1993; 2012), Bicudo (1999), Pires e Beranger (2009), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; ensino de matemática; formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em ensinar matemática, tendo em vista a formação do cidadão, inicialmente devemos considerar a questão da formação profissional do docente. Ao pensarmos sobre a matemática, como uma disciplina do currículo escolar, emerge culturalmente a ideia de que ela é excludente e opressora (RICHIT, 2012), mesmo assim seria possível promover cidadania durante o processo de seu ensino? Como os professores poderiam formar cidadãos ensinando matemática, com a atual conjectura formativa dos cursos de licenciatura? Esses questionamen-

1 Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste: pangoncalves@gmail.com..

2 Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste: verumk@yahoo.com.br.

3 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, UNIOESTE/ Campus Cascavel-PR: vilmar.malacarne@unioeste.br.

tos nos motivaram na busca por compreensões sobre a formação do docente para promover a cidadania e as políticas públicas educacionais que normatizam seus processos.

Consideramos como políticas públicas educacionais, o que diz respeito as medidas que o governo brasileiro toma relativamente às ações que devem incidir sobre a educação (SAVIANI, 2011). Nesta perspectiva, uma política pública educacional rege o conjunto de diretrizes que estruturam, gerem e melhoram a educação brasileira em todas as modalidades e níveis de ensino (RICHIT, 2012). Essas normativas regulamentam estrutura física, pedagógica, corpo docente e discente, projetos educacionais, etc., interferindo diretamente na organização e funcionamento educacional.

Ao fazermos menção à formação docente, nos concentraremos no processo de desenvolvimento profissional do professor, considerando características que delineiam a formação pedagógica do professor. Considerando que, a vivência em sua prática cotidiana, aliado à experiência a ser adquirida gradualmente, e as mudanças sociais, suscitarão novos modos de pensar a própria prática docente. (PIRES; BERAMGER, 2009).

Nesse panorama, a formação inicial do docente assume novo sentido, pois além da formação específica e da prática pedagógica, o professor precisa considerar o contexto social ao qual seu aluno está inserido, adquirindo conhecimentos que lhe auxiliem na compreensão sobre o mundo, trabalho, cultura, sociedade, educação e a reflexão da própria prática docente. (IMENES; LELLIS, 1994)

Esses parecem ser alguns indicadores que refletem o nosso contexto social, o professor de matemática, tornou-se muito mais que um transmissor de conteúdo. Ele deve mostrar que o conhecimento é aplicável no cotidiano. Para Pereira (2000, p. 20), “[...] não basta o professor somente transmitir o conteúdo, ele deve saber que uso os alunos vão fazer dos conhecimentos adquiridos. Isso muda a perspectiva de visão do professor”.

Assim, a concepção de formação docente, pressupõe que o ensino de matemática precisa ocorrer de forma contextualizada, onde o futuro professor vivencie o papel social que a matemática pode proporcionar, é nesse sentido que a prática docente contribui para a construção do cidadão em formação (BICUDO, 1999).

Pensando nesse contexto, no qual relacionamos ensino de matemática visando a promoção da cidadania, buscaremos explicitar conceitos que propiciarão o entendimento da conexão entre essas variáveis. Para isso tentaremos mostrar fundamentações sobre o ensino de matemática, cidadania e a formação inicial do docente para embasar e justificar as reflexões apontadas no texto.

1. METODOLOGIA

Neste trabalho desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, que engloba referências sob a forma de livros e artigos, que apresentem informações sobre a formação de professores de ma-

temática para o ensino com vistas na formação do cidadão. Para Gil (2002), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

O primeiro momento desta pesquisa consistiu em uma leitura exploratória, visando a seleção dos materiais a serem analisados. Este primeiro contato é composto de uma leitura que objetiva a verificação das informações contidas nesses materiais na busca de relacionar com o foco do estudo. Pizzani et al. (2012) destaca os objetivos:

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais citamos: a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico. (PIZZANI et al., 2012, p. 54)

Sequencialmente realizamos uma leitura interpretativa com o intuito de responder ao questionamento abordado. De acordo com Lima e Mioto (2007) se uma pesquisa bibliográfica é fundamentada corretamente, ela é capaz de proporcionar, a proposição de hipóteses ou interpretações que poderão servir de ponto de partida para outras pesquisas.

2. ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Inicialmente vamos compreender o conceito de cidadania, que segundo o dicionário Aurélio Ferreira (1999), é uma qualidade ou estado do cidadão, onde o cidadão é um “[...] indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este” (FERREIRA, 1999, p. 469).

Para os gregos o conceito de cidadania está relacionado na designação dos direitos relativos ao cidadão, ao longo da história. Segundo Pinsky e Pinsky (2003), esse conceito foi se adaptando de tal forma que envolvem um conjunto de valores sociais determinantes dos deveres e direitos do indivíduo. Ainda, segundo o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96:

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. (BRASIL, 1996, p. 9)

De acordo com D’Ambrósio (2012), as ações do professor contribuem para a cidadania, pois para ele, a educação é um ato político, no sentido de que o comportamento do professor serve de referência para os alunos, mesmo que tente fazer uma ação pedagógica politicamente neutra. D’Ambrósio ainda enfatiza:

A responsabilidade maior do professor vai, portanto além da sua disciplina específica. [...] hoje cidadania implica conhecimento. [...] conhecimento está subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no momento atual, com projeções para o futuro. Como essas coisas têm sido abordadas na educação matemática? (D'AMBROSIO, 2012, p. 79)

Quando nos referenciamos à construção da cidadania podemos salientar, com base em Imenes e Lellis (1994), que a cidadania se efetivará por meio da educação e da informação. Considerando o pressuposto de que toda informação, necessita de interpretação para que seja compreendida, torna-se fundamental o conhecimento obtido através da educação.

Segundo Imenes e Lellis (1994), para o desenvolvimento da autonomia política e intelectual do cidadão, é preciso um ensino de matemática que o ajude a decifrar as informações presentes na sociedade, uma vez que:

Resultados matemáticos e dados estatísticos são uma referência constante durante debates na sociedade. Eles fazem parte da estrutura da argumentação. Dessa forma, a matemática é usada para dar suporte ao debate político. Mas não apenas isso. Ela se torna parte da linguagem com a qual sugestões políticas, tecnológicas e administrativas são apresentadas. A matemática torna-se parte da linguagem do poder. (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 127)

Dessa forma, a matemática é uma ferramenta que faz parte da vida das pessoas e nos auxilia a compreender os fatos, a interpretar resultados e a resolver muitos problemas do nosso cotidiano (SANTOS, 2005). Como a maioria dos estudantes tem uma tênue relação com o saber escolar, e principalmente com relação à matemática, poucos a visualizam como um conhecimento. (FASCHEH, 1998). O autor ressalta que:

A matemática [...] é normalmente ensinada como um conjunto de regras e fórmulas que os estudantes devem decorar e um conjunto de problemas – geralmente sem sentido para os estudantes – que eles devem resolver. A única razão para estudar matemática, para a maior parte dos estudantes, é passar no exame. (FASCHEH, 1998, p. 12)

Se existe uma visão distorcida sobre a matemática, precisamos desenvolver uma visão da relação, entre esta e a realidade, que explicita o conhecimento matemático como ferramenta de trabalho, percebendo ela faz parte do dia a dia, e está inserida no processo histórico e social onde é produzida, e que conseqüentemente contribui para o desenvolvimento.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior na modalidade de graduação plena, rege que a organização curricular

deve preparar o futuro decente para ensinar visando à aprendizagem do aluno, saber lidar com a diversidade, mostrar atividades que enriqueçam os alunos culturalmente, gerir práticas investigativas, elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, usar tecnologias da informação e comunicação, como materiais de apoio inovadores. e instigar nos alunos o trabalho em equipe. No entanto, cumprir todos esses itens não é uma tarefa simples, Pereira coloca que:

O desafio do momento parece ser tornar o homem capaz tanto de aprender a assimilar o mundo complexo e fluido em que vive, quanto de desenvolver condições de intervir para transformá-lo – o que implica a idéia do livre saber: saber pensar, saber fazer, saber criar, saber viver e conviver. E o principal problema é o da formação do professor capaz de enfrentar esse desafio. (PEREIRA, 2000, p. 20)

A partir das Diretrizes curriculares para os cursos de matemática, sabemos as características que são desejadas que um professor tenha, como: visão de seu “papel social de educador” e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos alunos; visão da contribuição que a aprendizagem da matemática pode oferecer a formação dos indivíduos como cidadãos; “visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos”, entre outras (PARECER CNE/CES nº 1302/2001, de 6 de novembro de 2001, p. 1).

No que corresponde aos currículos dos cursos de formação, Gonçalves e Malacarne (2011) colocam que, os eles “[...] deveriam garantir o desenvolvimento do conhecimento profissional matemático de diversas formas, baseado no perfil, nas competências e habilidades a serem atingidas conforme as orientações dessas diretrizes” (GONÇALVES; MALACARNE, 2011, p. 201).

Assim, as Diretrizes definem as qualificações esperadas de um professor de matemática, que envolvem muito mais que o domínio conceitual, mas também um compromisso com a formação do aluno como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática é fundamental em nossa vida, uma vez que, todos, independentes de grau de instrução, a utilizam diariamente, mesmo que intuitivamente. Assim, enquanto parte integrante dos currículos, deveria ser trabalhada com significados, contribuindo para o desenvolvimento do educando de forma mais contextualizada, preparando o aluno para o exercício da cidadania.

Nesse viés, compreendemos que para a construção do cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, é necessário que haja uma educação qualificada que dê subsídios que isso ocorra. Porém, para que isso aconteça, muito mais que aumentar investimentos na educação, concordamos com o que Saviani (2011) propõe:

Em lugar de apenas duplicar imediatamente o percentual do PIB investido em educação, proponho que carregemos para a educação todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, veremos que não se trata de colocar os recursos para a educação em competição com outras áreas necessitadas. [...] ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas. Com efeito, se ampliarmos o número de escolas tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoamos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. (SAVIANI, 2011, p. 306)

A escola pública, proporciona um dos únicos espaços de que dispõe os trabalhadores e seus descendentes para terem acesso aos conhecimentos científicos, que lhes possibilitem compreender as relações sociais e produtivas das quais participam. E no que tange à matemática, não há como conceber o ensino matemático como “neutro”, uma vez que, seu conteúdo está diretamente relacionado com a capacidade de interpretação da realidade social (GODOY; SANTOS, 2012).

A Matemática precisa ser ensinada como instrumento para interpretação dos elementos que compõe a sociedade. Onde o ensino de matemática se apresente sob a perspectiva de que, seu aprendizado deveria ser muito mais do que manejar fórmulas, utilizar regras e técnicas, reconhecer símbolos, cálculos padronizados e resolução de problemas. Pinheiro (2007) coloca que:

É preciso entender que a matemática é muito mais do que um amontoado de fórmulas com resultados exatos. Infelizmente, muitos assuntos essenciais desta disciplina passam ao largo da escola e acabam isentando dos alunos a oportunidade de discutir os temas em que a matemática se caracteriza como objeto de leitura, crítica e reflexão. (PINHEIRO, 2007, p. 85)

Além disso, um profissional que não seja bem formado não poderia visualizar sua função com outra visão que não seja a sua própria, por isso ressaltamos a importância do repensar a formação inicial do professor de matemática (D'AMBRÓSIO, 1986). Pensar no intuito de promover a cidadania, ensinando matemática, uma vez que os educandos só adquirirão uma postura crítica em relação aos conhecimentos matemáticos, quando se tornarem capazes de interpretar, analisar e comparar as informações matemáticas que lhe chegam no dia a dia.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. (org). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999.
- BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em Educação Matemática. In: Edu-

cação Matemática Crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017

_____. **Parecer CNE/CES 1302/2001, de 06 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017

D'AMBROSIO, B. S. "Formação de Professores de Matemática para Século XXI: o Grendo Desafio". In: **Pro-Posições**. V. 4, n. 1 [10] Campinas: UNICAMP: 1993, p. 35-41.

D'AMBROSIO, U. **Da Realidade à Ação – Reflexões Sobre Educação (e) Matemática**. 4º ed. Campinas, SP: Summus, 1986.

_____. **Educação Matemática – da teoria à prática**. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. 23º ed. Campinas, SP: 2012

FASCHEH, M. "Matemática, Cultura e Poder". In: **Zetetiké**. V. 6, n. 9. Trad.: DOMITE, M, I. S.; MENDONÇA, M. C. D. UNICAMP: Campinas, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Dicionário Século XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GODOY, E. V. SANTOS, V. M. "O Cenário do Ensino de Matemática e o Debate sobre o Currículo de Matemática". In: **Práxis Educacional**. V. 8, n. 13. Vitória da Conquista, jul/dez 2012, p. 253-280.

GONÇALVES, P.; MALACARNE, V. "Formação do Professor de Matemática: contribuições das humanidades para a atuação docente". In: MALACARNE, V. (org.) STRIEDER, M. D. (org.). **Debates Contemporâneos no Ensino de Ciências e Matemática**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 191-209.

IMENES, L. M. P.; LELLIS, M. "O Ensino de Matemática e a Formação do Cidadão". In: **Temas & debates**. São Paulo: Atual e Scipione, ano 7, n. 05, 1994.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. "Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica". In: **Revista Katálisis**. V. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
PEREIRA, W. C. (org.). **Educação de professores na era da globalização:** subsídios para uma

proposta humanística. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PINHEIRO, N. A. M. “Formar cidadãos crítico-reflexivos: a contribuição da matemática”. In: **Semina**. V. 28, n. 1, Londrina, 2007, p. 81-92.

PIRES, C. M. C.; BERANGER, M. “O fenômeno do mal-estar docente: o caso do “professor de matemática””. In: **Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V. 4, n. 7, UFSC: Florianópolis, 2009, p. 78-89.

PIZZANI, L. et al. “A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento”. In: **RDBCI**. V. 10, n. 1, UNICAMP: Campinas, 2012, p. 53-66.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RICHT, A. “Políticas Públicas Educacionais e a formação do Cidadão na Perspectiva da Educação Matemática”. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**. V. 1, n. 1. Campo Mourão, 2012, p. 111-130.

SANTOS, J. L. B. **A Educação Matemática e a Formação social do cidadão**. 2005. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/1248/186..>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A INSERÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA

ALVES, Jéssica¹

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisas e estudos realizados para compor a base teórica-conceitual da pesquisa de mestrado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus Cascavel*, que se desenvolve a partir da questão: como os gêneros discursivos se inserem no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita na escola. Neste artigo, objetivamos, de modo geral, abordar alguns elementos fundantes que concorrem para a inserção dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita. E, de modo específico, discutir os temas: linguagem; gêneros discursivos, alfabetização e letramento, e, os relacionar com o ensino da língua materna escrita na escola. Para tanto, detivemo-nos na problematização e definição dos termos alfabetização e letramento tendo em vista que desde a década de 1980, com o surgimento do termo letramento, iniciaram no Brasil pesquisas, estudos e discussões sobre a inclusão dos gêneros do discurso nas práticas de alfabetização. Trata-se, aqui, de um trabalho bibliográfico, com o aporte teórico na perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; alfabetização; letramento; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se das pesquisas, leituras e estudos realizados no Programa de

1 Graduação em Letras Português/Inglês pela faculdade Unipan/Anhanguera (2011), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014), especialização em Língua Portuguesa pela faculdade Assis Gurgacz (2013), mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, integrante do Grupo de Pesquisas em Formação de Professores – GPEFOR. Atua como docente nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino. E-mail: jessicagolembewsk@hotmail.com.

2 Possui graduação em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação básica, linguagem, alfabetização, leitura e escrita e práticas de ensino. E-mail: ibrotto@hotmail.com.

Pós-Graduação em Educação, *campus Cascavel*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, para a elaboração de dissertação de mestrado.

Haja vista a relação com a pesquisa que estamos realizando no mestrado, procuramos aproximar este texto do nosso objeto de pesquisa, qual seja “a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula” e, nesta perspectiva, consideramos relevante observar algumas questões ligadas à alfabetização. Isso se dá pelo fato de, partirmos do pressuposto de que ao trabalhar com o ensino da língua materna escrita, o professor se depara com uma grande quantidade de gêneros discursivos, orais e escritos, que estão intrinsecamente atrelados ao processo de ensino e aprendizagem, independentemente de estes constarem em diretrizes curriculares orientadoras do trabalho docente. Nesse sentido, objetivamos, de modo geral, abordar alguns elementos fundantes que concorrem para a inserção dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita. E, de modo específico, discutir os temas: linguagem, gêneros discursivos, alfabetização e letramento, e os relacionar com o ensino da língua materna escrita na escola.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e o aparato teórico- metodológico está baseado em autores como: Bakhtin (2011), Geraldi (2014), Soares (2016), Duarte (2016), Brotto (2008), entre outros.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos uma abordagem teórica sobre a linguagem e seu uso nas esferas de comunicação social, e a importância desses elementos para a compreensão da constituição e circulação dos gêneros discursivos. Abordamos também a relevância do trabalho em sala de aula com gêneros discursivos literários e artísticos, com os quais a maioria dos alunos não têm contato no cotidiano. Na segunda parte, apresentamos nosso entendimento de como o trabalho com os gêneros discursivos pode ser inserido no processo de alfabetização, a partir de uma dada concepção de linguagem.

1. AS ESFERAS DE USO DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Bakhtin/Volochinov (2004) afirmam que a linguagem possui natureza social e se concretiza nas relações de interação dos indivíduos em sociedade. Dessa maneira, esta interação está intimamente ligada ao(s) uso(s) da linguagem nas mais diversificadas formas de manifestações.

A linguagem é o fator determinante para a constituição dos tipos relativamente estáveis de enunciados ou gêneros discursivos que se encontram em circulação na sociedade e que fazem parte do cotidiano de qualquer ser humano. A riqueza e a variedade de gêneros que temos, faz com que nos tornemos “hábeis para o uso social da linguagem, pois este implica sempre o emprego de um gênero discursivo” (GERALDI, 2014, p. 28).

As esferas de uso da comunicação da linguagem nas quais os indivíduos participam e estão inseridos, possibilitam o domínio e a melhor compreensão do ou dos gêneros discursivos que fazem parte desta esfera. As pessoas que têm o hábito de ler jornal diariamente, por exemplo,

apresentam uma facilidade maior na compreensão desse gênero, e dos propósitos de linguagem apresentados nele, diferentemente de uma pessoa que não possui essa proximidade. Sobre isso, Geraldi diz que:

Obviamente circulamos por diferentes campos ou esferas da comunicação social, e por isso dominamos gêneros discursivos variados. Mas não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores poucos assíduos, certamente teremos maiores dificuldades de leitura – e praticamente seremos incompetentes para a produção – de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais, quando outros o serão para áreas da pedagogia ou da filosofia. Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade (GERALDI, 2014, p. 28, 29).

As esferas de uso da linguagem são lugares onde as pessoas praticam ações, com maneiras e características próprias de interagir por meio da linguagem. Podem ser na escola, na igreja, nos bares, nos encontros diários, mas não só neles. Exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, “os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciados da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica” (MACHADO, 2013, p. 155).

De acordo com Fiorin, é nessas esferas que as pessoas usam a linguagem, e modelam seus enunciados, que serão mais ou menos estáveis, dada a intencionalidade e as necessidades do dizer.

Não se reproduzem enunciados fora das esferas, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pela finalidade de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados (FIORIN, 2006, p. 61).

A interação dos indivíduos em sociedade acontece por meio da linguagem, nas situações do cotidiano, nos diferentes contextos de comunicação, e com finalidades diversificadas; a linguagem nesses processos realiza o papel da mediação na relação entre os indivíduos. Nesse sentido, são as necessidades que as pessoas têm de se interagir com os outros que contribuem e proporcionam o desenvolvimento e as mudanças dos gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Estes gêneros, as pessoas os proferem por meio de enunciados orais ou escritos, que, de acordo com Bakhtin, “[...] nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente” (BAKHTIN,

2011, p. 282).

Nesse mesmo sentido, baseado em Bakhtin (2003), Geraldi chama a atenção sobre duas lições nas quais os gêneros discursivos podem nos ensinar:

[...] a) que a gênese de cada gênero está intimamente vinculada às necessidades próprias de um campo de atividade, de modo que dentro dele se geram vários gêneros interligados; b) que nenhum campo de atividade humana é isolado porque todos eles estão também moldados pela linguagem e suas formas de funcionamento (por exemplo, dado que os signos linguísticos são histórica e ideologicamente marcados, nenhuma atividade de emprego da linguagem pode se apresentar como neutra e sem vínculos com o mundo social) (GERALDI, 2014, p. 29).

Se tomarmos as posições e definições até então abordadas, verifica-se que a relação entre os gêneros discursivos que circulam nas esferas da comunicação e a alfabetização é muito próxima, pois na escola o aluno aprende a fazer uso da linguagem escrita e oral, por meio da mediação do professor, que se utiliza de enunciados orais, escritos, visuais, para ensinar os alunos a lerem e a escreverem.

Desse ponto de vista, destacamos dois aspectos importantes que convém destacar, um deles é que, ao acompanhar a posição que apresentamos por Geraldi (2014), pode-se antecipar que nem todos os gêneros discursivos serão de domínio escolar, e nem todos poderão ser ensinados e aprendidos na escola, quer dizer, a totalidade dos gêneros circulantes. E, segundo, decorrente do primeiro, a competência da apropriação da língua escrita pelo aluno depende, não só, mas especialmente do compromisso social e do conhecimento, sobre linguagem e gêneros discursivos, do professor ao ensinar.

2. O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ALFABETIZAÇÃO

Compreendemos por alfabetização o processo inicial de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, e que, marcadamente, tem a escola como locus privilegiado e institucionalmente reconhecido para que ocorra.

Entretanto, desde a década de 1980 surgiu no Brasil um “novo” termo relacionado com a alfabetização, o letramento, para acompanhá-la ou redefini-la. De acordo com Magda Soares o letramento é:

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, p. 44, 2003).

Embora nosso objetivo não seja o de aprofundar as discussões em torno da diferença entre alfabetização e letramento, consideramos relevante destacar que entendemos que ambos fazem parte de um processo inseparável, pois quando o ensino é embasado por uma concepção de linguagem interlocutiva e de interação social o processo de alfabetização contempla as práticas sociais de leitura e de escrita.

Dessa maneira, compreendemos que alfabetização e letramento correspondem a um único objeto, pois os dois visam ao ensino da língua materna escrita. Dessa forma, é relevante destacar que a concepção de linguagem do professor irá refletir na sua prática docente e implicará nos resultados positivos ou negativos da aprendizagem da língua escrita pelo aluno.

Nesse sentido, Brotto (2008), ao discorrer sobre a alfabetização o letramento e a formação do professor alfabetizador, diz que:

Entendemos que aprender essas práticas alfabetizadoras e compreender a concepção de língua materna, de ensino de língua escrita e de criança que as norteiam, pode direcionar os encaminhamentos dados à alfabetização, ao invés de ‘acoplar’ outra denominação ao que lhe é objeto de ensino (BROTTO, 2008, p. 11).

Entretanto, em relação às exigências atuais que uma sociedade letrada imprime, em decorrência de seu desenvolvimento, Soares, assim se expressa em relação à inserção dos gêneros “textuais” na alfabetização:

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século xx, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais (SOARES, 2016, p. 26).

Concordamos com Brotto (2008), quando afirma que vivemos em uma sociedade extremamente centrada na escrita, e, por isso requer que os sujeitos que nela atuam, façam uso da língua escrita com propriedade e saibam lidar com os mais diferentes gêneros discursivos produzidos na e pela própria sociedade. Assim, destacamos a necessidade do trabalho com os gêneros discursivos na alfabetização, pois quando inseridos desde o início do processo, estará oportunizando-se aos alunos o contato com enunciados que usamos diariamente no cotidiano e em situações formais, como os gêneros científicos e literários. Dessa forma, haverá elementos que oportunizam o ensino a língua viva, real, que parte de um contexto significativo e com sentido para o aluno.

Nesta perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos na escola, destacamos a necessidade desse trabalho de inserção ser direcionado com intencionalidade pedagógica e que assuma o compromisso de levar ao encontro do aluno gêneros discursivos que estejam inseridos na esfera do não cotidiano, como por exemplo, os das áreas da literatura e das artes, os quais a maioria dos alunos das classes populares não tem acesso fora da escola.

Conforme já o antecipamos, nesta direção, Geraldi, dada a impossibilidade de se levar para a escola todos os gêneros discursivos em circulação, afirma que:

[...] Cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola. Não há que ter receio das possibilidades de aprender na vida, e por isso não vale a pena perder tempo ensinando a ‘ler uma fatura de conta de luz’, lição que encontrei num livro didático para crianças de 8/9 anos. Aliás, em algum de nossos dialetos, além da especialíssima escrituração mercantil, alguém chama a ‘conta de luz’ de ‘fatura’? (GERALDI, 2014, p. 31).

Ao se trabalharem conteúdos artísticos, literários, filosóficos e de cunho científico, o professor não deixa de lado a realidade dos alunos, mas a partir dela possibilita-lhes que tenham acesso ao conhecimento elaborado que não encontram diariamente em circulação. Essa forma de trabalhar em sala não é privar o aluno de conhecer a realidade, antes é colocá-lo em contato com riquezas sócio-culturais que o auxiliem no próprio ambiente de convívio, compreendendo-o, na medida em que melhor conhece e experimenta as possibilidades do produzido culturalmente pela humanidade.

Duarte (2016), corrobora com nossa posição, ao discorrer sobre o papel que a escola tem de transmitir uma cultura rica aos alunos e promover o desenvolvimento da sua criatividade. O autor se baseia em Saccomani (2016) para dizer que:

[...] Quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas a partir das quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade desde os mais simples e elementares atos da vida cotidiana até as mais elevadas formas de produção humana (DUARTE, 2016, p. 18).

Se consideramos o trabalho com os gêneros discursivos no processo de alfabetização de suma importância para o aprendizado da língua escrita, e para a apropriação da cultura humana no que nela há de mais elevado, não podemos deixar de mencionar a importância da mediação do professor em fazer com que a criança perceba e entenda desde a relação grafema/fonema e as demais especificidades da escrita ao nível maior de apropriação.

Ao professor, conforme estabelece Vigotski (2000), cabe explicitar, ensinar, que:

A linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada (VIGOTSKI, 2000, p. 313).

Quando a criança aprende a linguagem oral ela não precisa pensar em quais letras usar para pronunciar determinada palavra, e, no processo de aprendizagem da língua escrita essa associação, no início, acaba acontecendo *involuntariamente*, principalmente quando a criança escreve da forma como pronuncia as palavras. Mas, depois percebe que não é assim. Nesse momento ela começa a fazer a relação com as letras e a pensar nelas.

Diante dessas especificidades do processo de alfabetização com a utilização dos gêneros discursivos e a necessidade da relação grafema/fonema, consideramos o papel do professor essencial, pois para que essa prática se efetue com sucesso a linguagem precisa ser abordada de uma forma viva, dentro de contextos reais de interação e de enunciados concretos, por meio dos gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos a inserção dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita.

Destacamos que os temas linguagem, gêneros discursivos, alfabetização e letramento na relação com o ensino da língua materna escrita na escola, devem ser abordados por meio de uma concepção teórica que priorize a interlocução, a interação verbal e escrita entre os indivíduos e que as práticas pedagógicas sejam voltadas para o ensino e aprendizagem da língua em situações reais de ocorrência.

Os gêneros discursivos expressam as diversas formas de organização de nossa sociedade, que, ao mesmo tempo que nos organizam, também são por nós organizadas, e garantem o transcurso mais ou menos normal da vida social. Estes dão fluência à vida cotidiana que, a partir das necessidades criadas historicamente pelo homem, explicitam os diferentes modos que a linguagem se manifesta em sociedade e a ideologia que encerra.

Os gêneros possuem uma imensa heterogeneidade, principalmente pelo fato de que temos gêneros orais e escritos. Essas idiossincrasias têm relações muito intrínsecas com as diversas possibilidades de manifestações verbais e não verbais que a linguagem proporciona aos falantes. Dessa forma, os gêneros vão sendo produzidos, reproduzidos e modificados nas esferas de uso da linguagem.

Consideramos o processo de aprendizagem da língua materna escrita, como uma etapa da vida escolar do aluno, na qual é de fundamental importância inserir práticas de leitura e de escrita que proporcionem aos alunos ter acesso a uma aprendizagem da língua em uso, da língua viva.

Neste sentido, destacamos que a inserção dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita na escola por meio da prática pedagógica do professor é de extrema importância, cuja prioridade deva ser, levar para a sala de aula gêneros literários, artísticos, próprios da riqueza cultural humana, que é realmente o papel da escola transmitir. E, quando esses alunos se depararem com gêneros do cotidiano, saberão interpretá-los com mais facilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *Alfabetização: Um tema, muitos sentidos*. – Curitiba, 2008. 238 f. Tese (doutorado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. – Campinas, SP: Autores associados, 2016. – (coleção educação contemporânea).
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *A produção dos diferentes letramentos*. Campinas – UNICAMP, Brasil. 2014.
- MACHADO, Irene. “Gêneros discursivos”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin Conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. , 6. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.
- _____. *Alfabetização: a questão dos métodos* – São Paulo: Contexto, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DESVIOS NA ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA SANAR PROBLEMAS VERIFICADOS EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTINO, Simone R.¹

Eixo temático: Processos educativos e formação de professores

RESUMO

Vivemos em uma cultura altamente letrada, na qual a vida fica praticamente inviável se o sujeito não souber lidar com signos, letras, palavras, enfim, com todos os elementos e linguagens que permeiam nosso cotidiano. Assim, as práticas de escrita e de leitura na escola se colocam como essenciais para aperfeiçoar as habilidades dos alunos nessas atividades. No entanto, o professor, muitas vezes, depara-se com os chamados desvios ortográficos e gramaticais nos textos de seus alunos e não sabe como diagnosticá-los, nomeá-los e como proceder para reduzi-los, levando os seus aprendizes a entenderem as razões pelas quais determinados vocábulos são escritos de uma forma e não de outra. Por essa razão, os profissionais docentes deveriam contar com uma formação sobre questões fonológicas que lhes permitisse melhorar o trabalho de análise e correção dos textos de seus estudantes, além de levá-los a compreender as razões para a ocorrência de tais fenômenos na escrita. Para esse fim, pode-se pensar sobre o conceito de consciência fonológica, fator que pode ajudar os jovens a melhorar sua escrita e uso da língua. À vista disso, pensou-se ser relevante analisar os desvios da escrita de um grupo de estudantes do ensino fundamental e tentar saná-los com a proposição de atividades de tomada de consciência fonológica. Assim, foi feito um pequeno agrupamento de práticas que possibilitam trabalhar esse problema na sala de aula.

Palavras-chave: Escrita. Desvios na escrita. Consciência fonológica. Prática docente.

APRESENTAÇÃO

*A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir
de definição dela própria.*

HIGOUNET

As habilidades de leitura e escrita são essenciais para a vida e a compreensão do mundo,

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Letras, Proletras da Unioeste/Cascavel, professora da rede pública estadual do Paraná, e-mail: sisimonao@gmail.com.

especialmente pelo fato de vivermos em uma sociedade altamente letrada. Assim, quem não tem o conhecimento necessário para ler e escrever acaba sendo alijado de sua cidadania e tem uma forma de atuação social precarizada e limitada. Por essas razões, mostra-se de suma importância o aprendizado correto das práticas leitoras e escritoras.

No entanto, os alunos estão saindo do ensino fundamental I e chegando ao II com sérias deficiências nessas atividades. Os índices de analfabetismo funcional e desconhecimento de regras básicas de funcionamento da língua escrita são desalentadores. Para piorar, essa defasagem de conteúdos pode se arrastar durante toda a vida escolar do estudante e até mesmo levá-lo ao abandono dos estudos.

Muitos dos problemas na escrita ocorrem pelo fato de a criança escrever da mesma forma que ouve e pronuncia os sons da fala. Um dos campos que estudam essas dificuldades da escrita e da leitura é a sociolinguística. Os pesquisadores que seguem essa corrente e investigam as questões relacionadas à alfabetização acreditam que reconhecer as palavras e seus sons é um fator que ajuda a compreender seus significados, a forma de escrevê-las e seus usos.

Seguindo essa linha, a pesquisadora Bortoni-Ricardo afirma que

[...] o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso quando escreve. (BORTONI-RICARDO, 2006, pág. 203)

Refletindo sobre a questão dos sons, dentro da fonologia, um dos conceitos que podem ajudar a melhorar a capacidade de uso da língua por seus pequenos aprendizes é o da consciência fonológica. Termo surgido no final de 1970, ele se refere à capacidade que um indivíduo tem de entender os sons da língua. E essa consciência de que a linguagem é feita de sons é importante para que a criança possa desenvolver com eficiência a prática da leitura (SOUZA e CHAVES, 2014).

Assim, a consciência fonológica aparece como um conceito-chave para se pensar e trabalhar com a alfabetização e para compreender e solucionar os problemas do ler e escrever. Adams et al (2006, p. 17) afirmam que

A consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência fonológica dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. (ADAMS ET AL., 2006, p. 17)

Dessa forma, é essencial que os alunos conquistem a percepção dos sons da língua o mais cedo possível em seu processo de escolarização para facilitar seu caminho de aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, para que o trabalho com esse conceito funcione é necessário que os profes-

sores tenham conhecimentos sobre a fonologia da língua a fim de que possam ensinar os seus alunos sobre os diferentes sons e suas representações escritas. A educadora Lesley Clark diz que

Ensinar a relação entre sons e letras é fundamental para desenvolver a alfabetização. Antes que uma criança possa decodificar e codificar usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de distinguir padrões sonoros e de saber que significam conceitos como som, letra e palavra. (CLARK, apud BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204)

Portanto, é imprescindível que o professor esteja munido de um referencial teórico e metodológico que lhe propicie ensinar ao aluno o conhecimento que o levará a ter a consciência fonológica. Assim, a classificação das dificuldades de escrita, dos erros que os estudantes cometem, bem como a explanação para eles, oferecem um importante arcabouço para a intervenção mais efetiva do docente, levando-o a adotar os procedimentos e materiais mais adequados para a solução dos problemas.

Nesse sentido, Oliveira (Apud Assunção et al, p. 118, 2015) afirma:

A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica.

Exatamente por acreditar-se que as classificações auxiliam a detectar os problemas e a encontrar soluções pedagógicas para eles, utilizamos para este trabalho uma tabela de classificação de erros na escrita e dos processos fonológicos a eles relacionados. Para tanto, analisamos textos de estudantes de um 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Cascavel – PR e os erros mais produtivos encontrados.

Essa produção textual foi orientada por uma professora da turma que solicitou a tessitura de um texto em que os alunos escrevessem sobre sua atividade física favorita, conteúdo que estava sendo trabalhado no momento. Não houve interferência da pesquisadora quanto à temática da composição. A produção deveria ser curta. No total, foram recolhidos 20 textos, e 8 acabaram sendo selecionados para compor o corpus deste trabalho.

1. CORPUS

Texto 1. Kevin, 5º ano

A minha atividade física preferida é basquete porque é fácil de chogar e tambem porque meu pai cha chogou ganhou e ele me encinou jogar.

Texto 2. Felipe, 5º ano

A minha atividade física que eu mais gosto e o futebol por que é saudavel praticar futbol e por

que é importante praticar atividade física e exercícios e é legal para ficar em forma.

Texto 3. Willian, 5º ano

Minha atividade física preferida é futebol porque eu gosto de chutar a bola e legal que você corre se diverti muito faz exercício e é uma coisa que eu gosto de fazer.

Texto 4. Milly, 5º ano

A minha atividade física é jogar bola porque eu gosto e é legal e faço exercício e joga bastante gente.

Texto 5. Lucas, 5º ano

A minha atividade física preferida, é quando a gente vai jogar basquete e que o time dos meninos ganha e o time das meninas perca e o basquete é a minha atividade física preferida.

Texto 6. Letícia, 5º ano

Minha atividade física preferida é queimada porque tem quem acerta a bola nos outros e pessoa vai pra prisão e porque gosto de jogar por diversão não pra ganhar.

Texto 7. Eliseu, 5º ano

Minha atividade preferida é a apostila porque tem mais tarefa para fazer e tem atividade mais legal e eu gosto muito da apostila.

Texto 8. Gabriely, 5º ano

Basquete, por que o tipo de jeito que pega a bola quanto vai jogar. E queimada eu acho divertido jogar.

2. ANÁLISE DO CORPUS

Depois de feita a leitura e a análise do corpus, foram percebidas ocorrências de alguns desvios nos processos fonológicos nas produções escritas dos estudantes. Para facilitar a visualização, foi feito um quadro com os casos encontrados e os textos em que eles aparecem.

DESVIOS DA ESCRITA

CATEGORIZAÇÃO DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS	EXEMPLOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS
Apagamento por apócope	Legar = legal (t2); joga = jogar (t5); acerta = acertar (t6), ganha = ganhar (t6); acerta = acertar (t6);
Violação de formas dicionarizadas	Encinou = ensinou (t1); e = é (t2); saudavel = saudável (t2); esercícios = exercícios (t2); eser- cisio = exercício (t3); ezesisio = exercício (t4); jente = gente (t4); faser = fazer (t7);
Apagamento por síncope	Futbol = futebol (t2); pra = para (t6);
Ensurdimento	Chogar = jogar (t1); chá = já (t1); chogou = jogou (t1); quanto = quando (t8)
Assimilação	Deverti = diverte (t3); divertido = divertido (t8)
Alteamento	Deverti = diverte (t3); basqueti = basquete (t5);
Ditongação	Fais = faz (t4)
Apagamento por aférese	Postila = apostila (t7)
Abaixamento	Deverti = diverte (t3); divertido = divertido (t8)

Como se pode observar, as ocorrências mais produtivas são por violação de formas dicionarizadas, situação em que o aluno grafia os vocábulos de maneira inexata por desconhecimento da forma correta e pela confusão acarretada pela semelhança dos sons que confundem na hora da escrita.

O apagamento por apócope da fricativa /r/ no final da coda silábica aparece como outro evento bastante produtivo. Além disso, também há amostras de apagamento por síncope, quando se apaga um segmento do meio do vocábulo, por ensurdimento, em que se troca um fonema sonoro por um surdo.

Da mesma forma, há episódios de assimilação, fenômeno em que um som causa mudança em outro som, o que faz com que eles se tornem parecidos. Verificou-se, igualmente, o alteamento, que acontece quando há uma elevação do som dos segmentos vocálicos, trocando-se um som vocálico mais baixo por outro mais alto. A presença da ditongação, que aparece no momento em que se acrescenta um segmento vocálico onde deveria haver um som monotongo, ou seja, com apenas uma vogal.

Na continuidade da análise percebeu-se em textos a presença de apagamento por aférese, caso em que há a queda de um fonema ou coda silábica no início de um vocábulo. Na sequência, houve a aparição do abaixamento, situação em que se uma permuta de um segmento vocálico mais alto por outro mais baixo.

3. PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS

Para resolver esses problemas, há uma série de abordagens e atividades que podem ser trabalhados em sala de aula. O professor deve ter o cuidado, no entanto, de organizar o trabalho de solução das questões fonológicas encontradas na escrita de seus alunos através de gêneros textuais presentes na sociedade e que tenham temáticas que sejam significativas para os alunos. Dessa forma, a aprendizagem se torna relevante para eles.

Uma das possibilidades de trabalho é a de fazer ditados em que se trabalhem gêneros como o poema ou e-mail, por exemplo, que contenham os vocábulos mais frequentemente problemáticos para as crianças. Assim, pode ser feita uma atividade sobre compreensão do gênero e de suas características, produção escrita por parte dos estudantes e a discussão em grupos sobre as palavras que geraram dúvidas na grafia. Tudo isso mediado pelo docente. Assim, pode-se trabalhar com o conceito de leitura tutorial, situação em que o professor media e ajuda na compreensão dos alunos. De acordo com Bortoni-Ricardo:

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão: nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais, interage com os alunos, à compreensão do texto. [...] A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada. (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, p. 51, 2010)

Dessa forma, a leitura tutorial pode ser bastante significativa e efetiva no aprendizado dos alunos.

Outra possibilidade de trabalho, principalmente em relação ao problema das violações das formas dicionarizadas das palavras, seria com atividades em que os alunos tivessem de fazer consultas a dicionários para sanar suas dúvidas. Dessa maneira, eles podem verificar a grafia correta e o significado dos vocábulos. Isso seria ainda mais relevante se esses vocábulos aparecessem nas atividades contextualizados em textos.

Também é possível trabalhar de forma diferenciada através de exercícios lúdicos. Aqui, o docente poderia utilizar caça-palavras ou jogos, como o da força, para que os alunos pudessem visualizar e pesquisar a grafia correta dos vocábulos para poderem se sair a contento nas atividades.

Outra possibilidade é utilizar letras de música com vocabulário que o professor verificou que os estudantes têm dificuldade na escrita para realizar uma atividade de audição da música, discussão e compreensão da letra e o trabalho de completar as lacunas com a forma correta dos termos problematizados.

Levar textos com palavras escritas de forma incorreta e solicitar aos alunos, no laboratório de informática, que pesquisem em dicionários on-line e as corrija aparece, igualmente, como uma possível forma de atuar sobre os problemas de ortografia encontrados nas produções escritas deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor dispõe de uma enorme gama de possibilidades de trabalho para sanar ou, pelo menos, reduzir a ocorrência de erros ortográficos derivados de processos fonológicos. Cabe a cada um encontrar alguma forma que caiba ao contexto em que atua e que seja significativa para os estudantes, não esquecendo que o trabalho com gêneros textuais do interesse deles pode deixar as atividades mais atraentes e desafiadoras para as crianças.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marylin Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 2006.

ASSUNÇÃO, Maria A. Lima; ARAÚJO, Maria J. F. da Silva; RANGEL, Roseane. I. da S; BEZERRA, Vilma A. de L. “Análise de textos dos alunos do 6º ano: principais desvios fonológicos”. In: **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 5, v.5, n.1, p. 117-139, jan/jun 2015. Disponível em: <www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/444/279>. Acesso em: outubro/2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. “Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança”. In: **SCRIPTA, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas**, vol. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Hermínia Silva de; CHAVES, Lindinalva M. Do Nascimento. **Sequência didática: uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica e das práticas de leitura, escrita e letramento**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ix_jnlflp/resumos/sequencia_didatica_HERMINIA.pdf>. Acesso em: set. 2016.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE, CAMPUS CASCABEL – DANDO VOZ AOS EGRESSOS

JUNGES, Patrícia¹
BASTOS, Carmen C. B. C.²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores.

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso, TCC é uma exigência legal dos cursos de graduação e compõe a estrutura curricular necessária à formação profissional universitária. Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos egressos do curso de Pedagogia da Unioeste, campus Cascavel, quanto ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, desde sua implementação na grade curricular em 2007. Seus primeiros trabalhos foram apresentados a partir de 2010/2011. Trata-se de um desdobramento das análises realizadas por ocasião da pesquisa desenvolvida e apresentada como TCC, pela autora. Como metodologia, proponho a aplicação de um questionário semi-estruturado abrangendo assuntos relacionados a vivência dos alunos na realização do TCC. Na modalidade qualitativa, se fundamenta em Bernini; Leite (2006), Oliveira (2003) e Dias (2012) que analisam o TCC na perspectiva de alunos e ex-alunos.

Palavras-chave: Egressos, TCC, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de Pedagogia, diurno e noturno da Unioeste, *Campus* de Cascavel. Há diversos estudos referentes ao processo de construção do TCC, portanto não se trata de um tema novo. Entretanto, após a sua implementação a partir de 2007, não temos conhecimento da realização de pesquisas que problematizassem a sua funcionalidade bem como as possíveis mudanças necessárias para o seu aprimoramento. Pretende-se analisar as percepções acadêmicas dos egressos do Curso formados nos anos de 2007 a 2015.

A partir do aprofundamento teórico realizou-se uma revisão bibliográfica, buscando compreender os estudos já desenvolvidos acerca do tema. Partindo dessa análise, elaborou-se um questionário que será aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia. Em seguida, serão ana-

1 Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil. patriciajunges28@hotmail.com.

2 Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil. carmenccbc@yahoo.com.br.

lisadas as informações dispostas buscando compreender a relação estabelecida com a fundamentação teórica do estudo.

O objetivo primário da pesquisa busca conhecer as percepções e vivências acadêmicas, as contribuições do TCC para os alunos formados no Curso de Pedagogia, campus de Cascavel, bem como seus impasses e dificuldades, nos anos de 2007 a 2015.

Considero esta pesquisa relevante visto que está situada em âmbito de formação de novos educadores e pesquisadores. O TCC não deve ser considerado apenas como requisito para a obtenção do diploma, mas como contribuição social onde através deste buscamos conhecimentos novos.

Buscaremos compreender, através da análise das respostas dos questionários, de que forma o TCC está sendo avaliado pelos egressos, no que diz respeito às suas contribuições para a formação do Pedagogo. Após a análise vamos identificar, de acordo com as respostas, o que poderia ser mantido e/ou incorporado, na visão de ex-aluno, ao TCC, tanto no que se refere à disciplina, tempo de produção, entre outros.

De acordo com a problemática acima apresentada é possível levantar os seguintes questionamentos: De que forma está sendo avaliado pelos alunos o processo de construção do TCC? As disciplinas preparatórias atendem até que ponto as necessidades dos acadêmicos? O que poderia ser modificado? A relação entre o orientador e o orientando se dá de maneira positiva? De que forma foi definido o objeto de estudo do TCC? E o orientador? Qual o tempo de dedicação ao TCC estabelecido pelo aluno? Quais os sentimentos que prevalecem nesse processo?

1. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE — ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Curso de Pedagogia da Unioeste *campus* de Cascavel caracteriza-se pela trajetória de lutas a favor da consolidação e ampliação do curso, como também diversas reestruturações curriculares ao decorrer de sua existência. Desde a primeira reestruturação até o momento atual o intuito do Curso de Pedagogia *campus* de Cascavel busca vencer a fragmentação inicial do trabalho pedagógico.

O Curso e sua trajetória tem sido objeto de estudo de diversos autores. Entre eles destacam-se: Bastos; Szymanski; Kliemann (2014); Szymanski (2006); Bastos; Szymanski (2011).

Szymanski, Iácono e Oliveira (2006) desenvolveram pesquisa com o intuito de compreender as perspectivas, contribuições, críticas e sugestões por parte dos egressos, a respeito do Curso de Pedagogia. Após ter sido implantado o novo PPP em 1999, procurou-se pesquisar turmas formadas nos anos de 1999, 2000, 2001 e 2002 dentre os quais mais de 70% trabalhavam na área da educação. Os resultados da pesquisa concluída cinco anos depois deixou claro a diferença entre os alunos que atuavam na área da educação dos que não atuavam, e permitiu-se também analisar a ação do professor em sala de aula, apesar do acúmulo de metodologias. Concluiu-se que há uma apropriação maior dos estudos àqueles que já atuam na área da educação dos que não atuam.

Decorrente dessa pesquisa, Szymanski (2006) faz um recorte a fim de analisar as considerações feitas pelos ex-alunos quanto à Prática de Ensino, bem como ela se configurou ao longo dos anos. Com um público correspondente a 204 sujeitos referentes a quatro anos de formação (1999, 2000, 2001, 2002), pretendia-se analisar como avaliavam o curso de um olhar de fora da instituição. Por meio da entrevista, objetivou-se dialogar os saberes docentes com os profissionais sobre a Prática de Ensino, sugerindo as modificações que considerassem pertinentes ao atual currículo, como também sugestões. O curso foi avaliado de forma excelente, tanto por aqueles que não atuavam como docentes no decorrer do curso, como aqueles que atuavam.

Na alteração do PPP em 2007, acrescentou-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visto que se exigia o aprofundamento da pesquisa ao longo do curso. A esse respeito, o PPP é enfático ao afirmar que objetiva “integrar os estágios supervisionados sob forma de Prática de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão.” (UNIOESTE, 2007, p. 8). Vale ressaltar que a última alteração do PPP do curso de pedagogia da Unioeste, ocorreu em 2009. Documento que ainda carece de análise.

Há poucos documentos que tratam propriamente do Trabalho de Conclusão de Curso na Unioeste. Percebo uma ausência de aprofundamento neste tema, tanto que obtive dificuldades em reter informações acerca do objeto de estudo. Muitas delas são possíveis apenas através de depoimentos de pessoas que estavam inseridas na realidade em que ocorreram as mudanças.

À medida que se avançou os estudos sobre o referido tema, foi possível perceber que as pesquisas do curso de pedagogia da Unioeste *campus* Cascavel abordam algumas temáticas específicas. A inclusão é debatida por Iácono (2004); Carvalho; Tureck (2006); Rosseto (2010). Referente aos egressos, as autoras Szymanski; Iácono; Oliveira (2006) realizaram uma pesquisa com ex-alunos formados nas turmas de 1999 a 2002. A Prática de Ensino tem sido contemplada por: Szymanski; Brotto; Iácono; Rosseto (2005), Meier; Szymanski (2011), Szymanski (2006), Martelli (2002).

Apesar de todas as pesquisas desenvolvidas nos diferentes temas, o TCC carece de análises, visto que não há pesquisas que o problematizem.

Ao longo da existência do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Cascavel, e depois de implementado o TCC ao PPP em 2007, não houve nenhuma pesquisa que analisasse o TCC e seu impacto na formação dos alunos. Por isso considera-se importante um estudo partindo da realidade do discente, na postura de ex-aluno da Universidade. Embora tenha sido o projeto de estudo no tocante da pesquisa realizada em 2014, desconheço autores que abordem o TCC na íntegra, apresentando assim dificuldades em obter determinadas informações.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de caráter quanti-qualitativo e envolve os egressos do curso de Pedagogia dos anos de 2007 a 2015. A abordagem do estudo se dará em três momentos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Segundo Marconi e Lakatos,

[...] o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade (MARCONI; LAKATOS. 2003, p.189).

Para alcançar os objetivos elencados, propomos aplicar um questionário descritivo-exploratório que será enviado por meios eletrônicos (e-mail ou redes sociais). Caso haja um retorno em uma porcentagem menor do que o estabelecido, a busca pelos egressos se dará com o uso de outros recursos virtuais (como facebook ou whatsapp) e através de um contato mais pessoal obter ao menos o mínimo de questionários pretendido.

O questionário consiste em perguntas referentes ao ambiente em que o acadêmico estava inserido, subdividindo-as em três assuntos: em relação ao acadêmico, a sua relação com o orientador e sobre a dinâmica de elaboração do TCC. Foi feito um pré-teste com a finalidade de verificar a qualidade e eficácia deste, para posteriormente ser reelaborado e aplicado de maneira mais proveitosa possível.

Os dados coletados dos questionários serão analisados conforme o ano e seus respectivos turnos, de acordo com o número de questionários recebidos. As respostas serão analisadas, de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977) por assunto e proximidade das ideias. Ao término, serão apresentados o resultado e a análise final do mesmo.

3. O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

Inicialmente o Projeto de Pesquisa foi submetido a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e por ele aprovado pelo Parecer nº 1.697.179.

Após aprovação iniciou-se o levantamento bibliográfico que já se encontra em andamento, da mesma forma que as leituras acerca do assunto para seu embasamento.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo elaboramos um questionário para a coleta dos dados. O questionário é composto por 22 questões, de múltipla escolha e dissertativas, e está estruturado de acordo com os seguintes assuntos: em relação ao acadêmico, a sua relação com o orientador e sobre a dinâmica de elaboração do TCC.

Os questionários foram encaminhados aos egressos via rede social por considerar que os e-mails contidos nos documentos poderiam estar desatualizados devido o tempo de formação e

também por considerar ter um contato maior com o público alvo através do facebook. Iniciei o envio dos questionários no início do mês de março e houve um retorno considerável, entretanto, não concluí o envio a todos os egressos, o que ainda está em processo.

De acordo com os dados já coletados foi possível perceber que pelo fato do TCC ter sido implementado no ano de 2007 os alunos irão desenvolvê-lo apenas a partir de 2010 fazendo com que nosso público alvo seja mais restrito.

A princípio foi possível perceber que a maior parte dos alunos cursou no período noturno, dos 40 questionários recebidos até o momento 60% eram do noturno. Desse público, 75% não participou de nenhum projeto de iniciação científica, 62,5% não utilizou o seu Pré-Projeto de Pesquisa em seu TCC e sobre a relação com o orientador 50% considerou ótima, 32,5% boa e 10% ruim.

Apesar de não concluída a coleta, os dados encontrados já nos mostram algumas dificuldades que necessitam ser superadas e aprimoradas. A análise real dos dados será feita somente quando encerrado o prazo de coleta destes, sendo esses dados acima apresentados um resultado parcial. Assim também se dará, conseqüentemente, a sistematização dos dados, a qualificação, a revisão e a apresentação a banca final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da presente pesquisa proporcionará reflexões acerca do processo de construção do TCC, as quais poderão desencadear futuras reformulações no Projeto Político Pedagógico. Através disso busca-se aprimorar e qualificar ainda mais a formação do Pedagogo pela Unioeste, campus Cascavel.

Nessa perspectiva essa pesquisa adquire relevância social no que diz respeito aos procedimentos realizados durante todos esses anos e que precisam ser repensados em busca de maior qualidade na produção de conhecimentos como também nas relações mantidas em todo esse percurso.

Levando em conta que muitos acadêmicos se expressam diante do TCC por sentimentos ruins, buscamos uma superação a fim de tornar esse um momento rico em aprendizado e aproveitamento, tanto pelo acadêmico em si quanto pela comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUNGES, Patrícia; ALVES, Fábio Lopes. “Representações sociais dos formandos do curso de pedagogia, da Unioeste, Cascavel, sobre o trabalho de conclusão de curso”. In: MALACARNE, Vilmar. (Org.). **Panoramas de educação: contribuições à formação de professores**. Curitiba: CRV, 2015, v.1, p. 161-174.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2007.

BASTOS, C. C. B. C.; SZYMANSKI, M. L. S.; KLIEMANN, M. P. Pesquisa com ex-alunos como subsídios para avaliação do currículo do curso de pedagogia. **Anais do XI Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**. Braga, Portugal: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2014.

BASTOS, C. C. B. C.; SZYMANSKI, M. L. S.. “O curso de Pedagogia da UNIOESTE - campus de Cascavel: história de suas reestruturações curriculares”. **EducereetEducare**, v. 6, n. 12, jul./dez. 2011.

CARVALHO, J. R.; TURECK, L. T. Z. “Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência”. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

DIAS, Cilene Marcondes. **O trabalho de conclusão de curso na percepção dos alunos de pedagogia da UEL**. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significadodapesquisa/otrabalhodeconclusao.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015

IACONO, J. P. “Deficiência Mental e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?” In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 7, p. 384-384, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELLI, A. C. “A prática de Ensino no curso de Pedagogia”. In: IV SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE ENSINO, 2003, Cascavel. **Anais do IV Seminário de Prática de Ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

MEIER, W. M. B.; SZYMANSKI, M. L. S. “Algumas considerações sobre a prática pedagógica: A unidade teoria e prática como superação do modelo capitalista”. In: 5o. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2011, Cascavel. **Anais do 5o. Seminário Nacional Estado e Políticas Públicas**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

OLIVEIRA, G.A.P. de. *A concepção de egressos de um curso de pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso*. 2003. Disponível na Biblioteca Digital da Unicamp: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000298920>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ROSSETTO, E. “A Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior: desafios e perspectivas do Programa de Educação Especial”. In: *Anais da XV ANPED SUL*. Londrina, 2010.

SZYMANSKI, M. L. S. “A contribuição do Curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola”. In: *Anais da 29a. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*. Caxambu, 2006.

_____. “A Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UNIOESTE: dando voz aos alunos já formados”. In: *EducereetEducare*, Cascavel, v. 1, n.1, jan./jun. 2006.

SZYMANSKI, M. L. S.; IACONO, J. P.; OLIVEIRA, S. R. F. “O Curso de Pedagogia: uma análise a partir dos alunos egressos”. In: *Anais da VI ANPEd SUL*. Santa Maria: 2006.

SZYMANSKI, M. L. S.; ROSSETTO, E.; BROTTTO, I. J. O.; IACONO, J. P. “A Ingerência do Estado no processo de formação de professores para as séries iniciais: a prática de ensino no curso de Pedagogia”. In: *Línguas & Letras*, v. 06, n. 11, 2005.

PIBID: VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

BIANCHI, Roberto Carlos¹
RUBIN-OLIVEIRA, Marlize²
MARTIGNONI, Luciano³
TURMENA, Leandro⁴

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O intuito deste trabalho é evidenciar os fatores que o PIBID insere na formação de professores, especialmente no que se refere aos objetivos de “Contribuir para a valorização do Magistério” (objetivo II) e “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (objetivo III) (BRASIL, 2010). As análises fundamentam-se no conceito de complexidade de Morin (2003); de diálogo de saberes e transição paradigmática de Santos (2010, 2013); educação e formação de professores em Freire (2011, 2014) e Tardif (2007); do PIBID em Brasil (2007, 2010, 2013). A abordagem metodológica define-se como exploratória, descritiva e qualitativa por meio de análise documental (MINAYO, 2000) e Grupo Focal (GATTI, 2012). Como principais resultados destacam-se, na valorização à docência: Resgata a autoestima (valorização social e profissional), promove aproximação supervisor/futuro docente, o PIBID apresenta-se como um programa inovador de formação docente inicial e continuada, incentiva à renovação das estratégias metodológicas; e, na qualidade da formação docente inicial: Motiva ao trabalho em grupo - troca de experiências, reforça a escolha e permanência nas licenciaturas, permite a inovação metodológica e incentiva à “formação processo”.

Palavras-chave: PIBID. Valorização do Magistério. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentam-se os dados levantados e analisados na construção de uma dissertação de Mestrado. Neste trabalho aborda-se os resultados obtidos referente ao segundo e

1 Mestre em Desenvolvimento Regional – UTFPR – Campus Pato Branco, PR - Professor EBTT - IFPR - Campus Palmas – PR, e-mail: bianchi_roberto@hotmail.com.

2 Doutora em educação, Professora do PPGDR – UTFPR – Campus Pato Branco, PR – GEU – e-mail: marlize.rubin@gmail.com.

3 Mestre em Desenvolvimento Regional – UTFPR – Campus Pato Branco, PR - Professor EBTT - IFPR - Campus Palmas – PR, e-mail: lucinano.martignoni@ifpr.edu.br.

4 Doutor em Educação – UEM – Maringá, PR - Professor EBTT - UTFPR - Campus Dois Vizinhos- PR, e-mail: lturmena@hotmail.com.

terceiro objetivos do PIBID como Política Pública de Educação para a formação docente, definido pelo Decreto nº 7.219, de 10 de julho de 2010: “Contribuir para a valorização do Magistério” (objetivo II) e “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (objetivo III) (BRASIL, 2010). O intuito do artigo é evidenciar os fatores que o Programa insere na formação de professores, especialmente no que se refere aos objetivos supracitados.

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa documental que, de acordo com Minayo (2000), caracteriza-se por ser realizada em documentos arquivados em locais públicos ou privados, com pessoas, registros, anais, diários, cartas, comunicações informais, etc. O conceito de documento é bastante amplo, indo além do próprio material escrito, usualmente associado à ideia. Nesta pesquisa, utilizou-se da análise documental a partir das leis, portarias, decretos e estudos avaliativos do Programa.

A segunda etapa do levantamento de dados para identificação dos fatores inseridos pelo PIBID para a valorização do Magistério e Qualidade de formação docente inicial deu-se por meio das atividades de grupo focal com as categorias definidas a partir dos objetivos do Programa. Estas categorias, chamadas *a priori* (a partir dos objetivos do Programa), proporcionaram a identificação dos fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial e continuada. As atividades com grupos focais, em linhas gerais, caracterizam-se pela flexibilidade na abordagem e estabelecem-se como “diálogo”, permitindo ao pesquisador evidenciar “outros fatores” que não estavam predeterminados ou pré-concebidos. No âmbito desta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de diálogo de saberes, preconizado por Santos (1988), levando em conta a experiência dos atores do PIBID que participaram desta pesquisa. Caracteriza-se pela experiência que os participantes devem ter na temática para colaborar na identificação e posta em comum de elementos da experiência cotidiana. É importante destacar que utilizaremos aspas (“ ”), para indicar as falas dos atores nos grupos focais apresentando ora pareceres individuais e ora pareceres do grupo, no entanto representam a síntese do pensamento dos grupos de atores.

Salienta-se, ainda, que essa pesquisa analisou a participação do PIBID na formação inicial de licenciandos bolsistas dos cursos do IFPR – Campus Palmas – PR. Na busca pela explicitação dos fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola, optou-se por ouvir segmentos participantes, como os supervisores, coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência, assim como as experiências profissionais deste pesquisador no trato contínuo com coordenadores institucionais e a atuação como coordenador de gestão em assuntos educacionais, levando em consideração as trocas de informações e experiências profissionais ao longo do período de envolvimento com o Programa (2012-2016), analisando também as suas compreensões acerca das contribuições do PIBID à formação inicial dos professores. Na tabela apresenta-se as categorias a partir dos objetivos do Programa.

Tabela 1 - Categorias *a priori*.

a) Contribuir para a valorização do magistério.	1. Valorização do magistério.
b) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.	2. Qualidade da Formação Docente Inicial.

Fonte: Dados de pesquisa a partir do Decreto 7.219 (BRASIL, 2010)

A partir destas categorias fez-se a análise dos principais fatores inseridos pelo Programa no que tange à temática da formação docente inicial e continuada. O contexto atual da formação docente proporciona a necessidade de reflexão sobre o papel das Universidades no processo de formação dos futuros professores, em todos os aspectos da mesma, sejam eles acadêmicos, sociais ou políticos.

Assim, o exercício da docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2007), esse processo constitui uma “retradução” da formação e adaptação aos novos desafios para o magistério.

Nesta integração entre universidade e educação básica, o *locus* de encontro é a escola. Assim, toda a comunidade escolar também pode, através do PIBID, tornar-se co-participes do processo de formação dos licenciandos bolsistas. Idealmente, o Programa pretende ser um articulador entre os três pilares da formação universitária: ensino/pesquisa/extensão. Nesta dinâmica, possibilitam-se as trocas e evidenciam-se as colaborações mútuas do processo formativo de ambas as partes, pois articula-se a formação por meio do acompanhamento dos coordenadores das instituições de ensino superior, e na escola, os supervisores que também aprendem ao tornarem-se agentes de formação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID insere-se no movimento de definição das novas políticas públicas para a formação docente inicial. Tem como fundamento a articulação da educação superior (nas licenciaturas) e as escolas de educação básica, nos sistemas públicos de educação estadual e/ou municipal. Foi proposto pela CAPES e foca-se no aperfeiçoamento e valorização da formação docente inicial.

Por isso é preciso repensar os modelos paradigmáticos. Santos (2013) nos faz refletir sobre a possibilidade do atual modelo paradigmático epistemológico e de formação docente ser capaz de vigorar por muito tempo. Uma mudança de postura clama às nossas portas com a formulação de novas teses que sirvam de encaminhamentos para o enfrentamento do problema paradigmático posto. O autor refere-se às crises da universidade moderna⁵ como afloramentos

5 Santos (2013) aponta caracteristicamente três crises: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

da crise paradigmática da modernidade.

A formação de profissionais docentes autônomos e proativos na inter-relação teoria/prática é primordial para mudanças na postura e ação escolar. Porém, não basta pensar só na formação docente inicial, é preciso tornar a relação duradoura e frutífera, quase que um círculo vicioso positivo ou círculo virtuoso. Para que o Programa torne-se ainda mais efetivo para a formação de professores haverá que se pensar em estratégias e fundos para ampliar a participação. Cabe salientar que é importante potencializar estratégias formativas que abarquem a totalidade dos graduandos.

Vislumbra-se através do PIBID, um contexto para a formação docente inicial. Se por um lado é cedo ainda, para avaliações conclusivas, percebe-se que se tem dado passos firmes em relação à efetivação do Programa como política pública de educação, pois o mesmo insere-se numa nova perspectiva de interação universidade-escola, permitindo a integração entre gestores/coordenadores (universidades), supervisores (professores da rede pública de educação) e bolsistas (acadêmicos dos cursos de licenciaturas das faculdades e universidades públicas e privadas).

O PIBID, no seu papel de formação de professores, de acordo com Gatti et al (2014) torna-se um Programa inovador porque permite o diálogo e troca de saberes entre os diversos atores do Programa (IES, coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação, diretores e comunidade escolar), assim como, promove o contato contínuo nos ambientes universitários e escolares; exige troca de informação entre os atores; interpela as instituições ao repensar a renovação curricular; recoloca a escola e seus professores no seu papel de co-formadores de futuros profissionais da educação formando-os prioritariamente para trabalhar nas escolas públicas de educação básica.

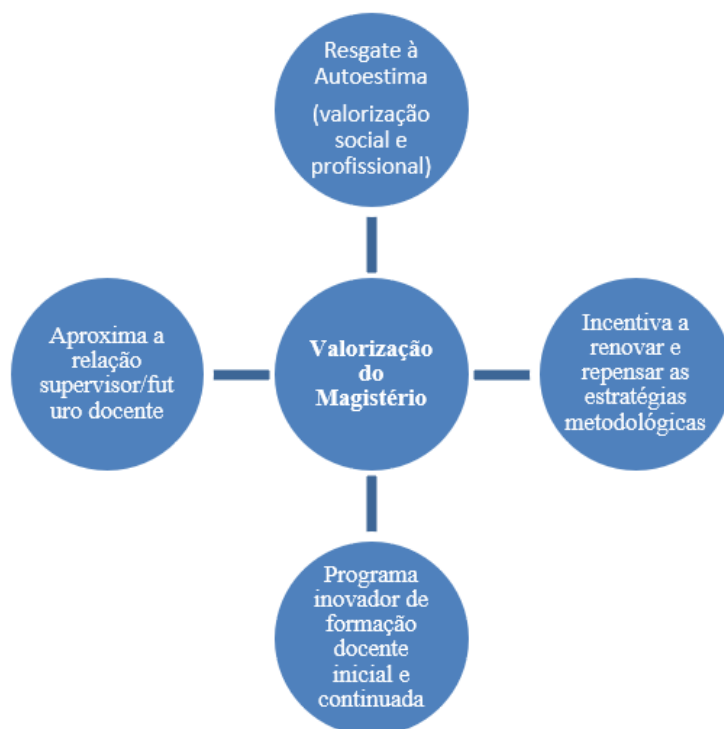
As discussões abordadas neste artigo apresentam a seguinte estrutura: No item I descreve-se a introdução e abordagem metodológica; no item II apresenta-se os resultados das análises a partir do segundo objetivo do PIBID; no item III evidenciam-se os resultados das análises a partir do terceiro objetivo do Programa; e finaliza-se com as considerações finais e apresentação dos referenciais.

1. VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A educação apresenta-se, no parecer de Freire (2011), como um elemento substancial para a autonomia humana, libertando-se e recusando-se a um tipo de “ensino bancário”, (FREIRE, 2011, p. 13). Assim, de acordo com Morin (2003, p. 20), “[...] reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Estas mudanças na educação devem ser reformuladas no contexto de uma sociedade em vias de transição, pois para Freire (2014, p. 51), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Porém, entende-se que o processo educativo é complexo e está permeado pela multiplicidade de relações humanas e epistemológicas, as quais exigem que os programas de

formação docente busquem novos olhares, volte-se para trabalhos e programas interdisciplinares e interinstitucionais. Observa-se, nesta direção, que o PIBID tem potencial teórico-prático para trazer novos rumos para os programas de formação de professores. A partir do segundo objetivo do Programa: **Contribuir para a valorização do magistério** elencou-se a segunda categoria *a priori*, **valorização do magistério**, da qual emergiram os seguintes fatores:

Tabela 2 - Fatores inseridos - Objetivo II.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Entende-se que um Programa para formação de professores deva ter em sua essência teórica e epistemológica a valorização do magistério. Conforme observou-se, a profissão docente, por diversos e variados motivos tem se mostrado pouco atrativa, gerando desvalorização, quase que generalizada, tanto no ingresso de novos indivíduos como na permanência na carreira. Esta desvalorização profissional e social refletiu-se na falta de professores para algumas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, obrigou as autoridades a repensar suas políticas públicas com o intuito de dar maior visibilidade e valorização do magistério.

Nesta perspectiva o PIBID desde sua proposição e complementarmente nas portarias e decretos que se sucederam sempre apontou a falta de professores em algumas áreas do conhecimento e da urgente necessidade de propor programas de formação docente ou políticas públicas

de educação que valorizem o magistério. Segundo Brasil (2009, p. 1), prevê no art. 1º, § 2º,

O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas.

Observa-se pelo texto anterior que há falta de profissionais docentes para várias áreas do conhecimento e que ainda é cedo para fazer avaliações conclusivas, porém o que notou-se nesta pesquisa e nos documentos analisados é que o PIBID tem contribuído consideravelmente para a revalorização do magistério. Reitera-se esta ideia com o estudo avaliativo realizado por Gatti et al (2014, p.5), “o PIBID, contudo, não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. Segundo o próprio estudo avaliativo constata-se que “as afirmações sobre a valorização das licenciaturas e da profissão docente são em grande número. Proporcionalmente é o tema trazido com maior frequência (GATTI et al, 2014 p.30)”. De acordo com o estudo desde a proposição do PIBID deu-se maior visibilidade aos cursos de formação docente, principalmente via cursos de licenciaturas, ganhando maior reconhecimento da parte dos gestores.

Durante as atividades de grupo focal com os atores dos diversos grupos destacou-se entre os relatos sobre a segunda categoria a questão do incentivo à docência. Na visão do grupo de bolsistas de iniciação à docência, “o Programa em si é valorização da profissão, tendo voltado o olhar para área tão importante para a sociedade”. O PIBID torna-se, na opinião dos bolsistas, “essencial para a formação docente, destacando o incentivo à disciplina, planejamento de atividades, projetos e solução de problemas”, de acordo com Gatti et al (2014), ressalta que com o Programa houve o aumento da procura e permanência no Programa e diminuição da evasão.

Por outro lado os bolsistas apontaram que o Programa incentiva também à “pontualidade, resgate da autoestima profissional, contato com a realidade escolar, inserção na vida escolar e conhecimento e superação de lacunas do processo de formação docente do ensino superior”, bem como, a “revisão metodológica por meio do diálogo dos atores do Programa”. Neste sentido, “a valorização docente se dá pela motivação e apoio mútuo entre bolsistas e supervisores”, por exemplo, como explicitada nas falas dos interlocutores: “aprendi ser professor com a realidade”, “com os erros tive a possibilidade de construir-me”, ou ainda “é um Programa de formação contundente para os futuros profissionais”.

Os interlocutores indicaram ainda que o PIBID prioriza o magistério. De acordo com os dados levantados “como política pública foi à primeira somente para o magistério”, pois em geral, “em outros tempos apenas outras áreas científicas eram privilegiadas com bolsas”. Ob-

serva-se que no parecer dos atores, o Programa foca na formação docente inicial e incentiva e valoriza o magistério entrando como política pública pela via dos órgãos de fomento, historicamente voltados a outras áreas do conhecimento que se apresenta de singular expressividade, pois a CAPES⁶ dedicava-se prioritariamente a formação *Stricto Sensu*, voltando-se agora para a formação docente inicial e continuada.

Entende-se, de acordo com as declarações dos coordenadores que o PIBID tem surgido da necessidade de enfrentamento à crise das licenciaturas e à falta de professores em algumas áreas do conhecimento. Para Gatti et all (2014, p. 34), “Pibid vem sendo extremamente valoroso para dar um novo sentido e significados para as licenciaturas, tanto internamente às IES, como externamente – junto às secretarias de educação, às comunidades escolares e mesmo dos pais, propiciando a elas um novo tipo de imagem, de visibilidade, de relevo e consideração”. Segundo a autora, o Programa é importante, pois traz outros benefícios para a formação docente, ou seja, melhora o desempenho dos acadêmicos; melhora as relações interpessoais; valoriza os processos de aprofundamento teórico e conhecimento da realidade e fortalece o espírito de investigação e pesquisa.

No diálogo com os grupos foi possível identificar outro aspecto que emergiu nas falas dos atores: Repensar e renovar as estratégias metodológicas. Segundo os depoimentos dos bolsistas o Programa “re-significa a profissão docente”, exigindo e permitindo o “repensar as metodologias de ensino e a renovação das práticas por meio do diálogo entre os atores dos projetos (coordenadores, supervisores, bolsistas)”. Para Gatti et all (2014, p. 37), “Seu contato direto com as escolas públicas, seu cotidiano, e, através dos Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática”.

Concorda-se que este é um dos aspectos relevantes do Programa, pois como pode observar-se historicamente houve significativo distanciamento entre universidades e escolas, o qual impactou na desmotivação e desvalorização do magistério. A reaproximação e o diálogo, sobretudo no que tange aos aspectos teórico-práticos da formação docente inicial, determinam-se como fundamentais para o resgate da autoestima e valorização docente. Neste sentido o PIBID colabora, segundo Gatti et all (2014, p.38), “há destaque para o favorecimento tanto da formação de verdadeiras equipes entre docentes das IES, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, quanto para o desenvolvimento de ações interdisciplinares”.

Assim, entende-se ainda pelo diálogo com os atores que o Programa incide na valorização do papel do professor na escola, pois na opinião dos bolsistas o PIBID “resgata o valor social e profissional do papel do professor”, “por meio da participação dos supervisores como co-formadores, inserindo-os na formação docente inicial”. Neste sentido, os supervisores decla-

6 A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação: na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/> acessado 20/02/2016.

ram sentir-se “co-participes e co-formadores”, “re-significando suas práticas pedagógicas” e, interpelando-os “a buscarem formação continuada”, pois com os bolsistas “aprendem e ensinam”, “trazendo ideias novas”, oxigenando as práticas educativas e motivando-os a “serem partícipes da formação dos futuros docentes”. Tais opiniões reforçam, neste sentido, as palavras de Freire (2011, p. 25), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, mantendo-se assim, “o gosto pela rebeldia” que aguça a curiosidade e o interesse por formar-se.

Outro aspecto destacado pelos atores é o impacto do PIBID na formação para o magistério. Observou-se nos relatos, principalmente dos coordenadores de área, que “o Programa tem sido crucial na fundamentação da formação docente inicial”, ou seja, “tanto no aspecto teórico quanto prático”, pois através do PIBID é possível “melhorar a qualidade da formação”, por meio de “atividades e ações planejadas e executadas em grupos, com o acompanhamento dos professores das universidades e das escolas”. Segundo eles, por outro lado, o Programa permite e exige o desenvolvimento de “práticas interdisciplinares e trocas de experiências”, o que contribui para a formação dos futuros docentes, assim como, oportuniza a “participação em eventos teórico-científicos” de todos os agentes envolvidos aproximando os bolsistas da realidade escolar e, sobretudo, “reaproximando os professores supervisores da universidade e das discussões teórico-formativas”. Essas ações contribuem para a retroalimentação das práticas entre universidade-escola. Para Gatti et al (2014, p.39), “A conjugação de esforços dos participantes é recompensada de muitas maneiras... o que rebate positivamente na construção de novos saberes e modo de ver a escola, as práticas docentes, as teorias e a pesquisa”.

No que se refere à categoria **valorização do magistério**, apresentaram alguns aspectos ainda a serem superados. O ponto mais importante destacado, principalmente pelos bolsistas de iniciação à docência, foi a “desvalorização do Programa entre os demais professores da escola” e “a falta de conhecimento e divulgação mesmo dentro das escolas o que não permite o conhecimento e valorização das atividades e ações desenvolvidas”, assim como, “a falta de participação de outros agentes da comunidade escolar”. Assim, toma sentido o pensamento de Freire (2014, p.79), quando diz “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se”, ou seja, quando as soluções são construídas conjuntamente com o intuito de gerar libertação e responsabilidade os atores tornam-se co-responsáveis dos problemas e soluções dos mesmos.

3. QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Do terceiro objetivo do Programa, **Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica**, destacou-se a categoria *a priori*, **Qualidade da Formação Docente Inicial**. Dessa categoria identificou-se os seguintes fatores:

Tabela 3 - Fatores inseridos - Objetivo III.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Entende-se que “medir a qualidade” não seja tarefa fácil ou possível. Porém, o objetivo de elevar a qualidade da formação docente por meio da integração entre a educação superior e educação básica torna-se um desafio a ser enfrentado na busca por soluções na formação de professores. Assim, de acordo com Contreras (2012, p. 19), “a educação é um processo complexo, porque histórico, produto do trabalho dos seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”. Assim, elevar a qualidade da formação docente perpassa pelo diálogo de saberes (SANTOS, 2013) e pela autonomia dos professores. Segundo Contreras (2012, p. 31), “a autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio”.

Os atores destacaram que o PIBID promove a qualidade e fortalecimento da formação docente. Neste aspecto notou-se que, na opinião dos bolsistas o “PIBID colabora para melhorar a qualidade da formação docente inicial”, pois, os acadêmicos que participam do Programa estão “um passo à frente dos demais”, no sentido de que “preenche lacunas da formação docente”, permite “a relação entre teoria e prática”, melhorando “a preparação acadêmica e profissional por meio das trocas de experiências entre os atores do Programa”, “estimulando e intensificando

a pesquisa”, “buscando alternativas metodológicas”, “experimentando a realidade escolar”, “melhorando o embasamento teórico, o que permite discussões e produções acadêmicas/científicas de maior qualidade”.

Ainda para os atores, “o PIBID permite e fortalece a formação dos futuros professores incentivando ao resgate da autoestima dos bolsistas melhorando as relações interpessoais”, “motivando ao trabalho em grupo”, “aprendendo com os erros”, “a persistência”, “respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e buscando alternativas metodológicas e pedagógicas”, tornando significativo o processo de aprendizagem e formação. Segundo Gatti et al (2014, p. 49), “Também disseram que a participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional”.

O PIBID torna-se significativo, segundo os bolsistas, pois “colabora para a definição e decisão sobre a escolha de ser ou não professor depois da graduação”. Neste sentido, “intensifica a socialização sobre a profissão docente, praticando a troca de informação”, assim como, “sentimentos e sonhos profissionais como forma de estabelecer relações saudáveis e que aumentam a consciência de classe”. Outro ponto destacado é que, de certa forma, “eles tornam-se exemplo e estímulo para os professores das escolas, principalmente os supervisores que sentem-se responsáveis e valorizados ao participar do processo de formação docente inicial”. Assim, de acordo com Gatti et al (2014, p. 5), “A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras”.

Das análises do grupo focal percebeu-se que o PIBID permite “inovação metodológica”. Neste aspecto, os bolsistas referenciaram “a importância do Programa na tomada de consciência da necessidade de mudanças metodológicas”, “percebendo e desenvolvendo a capacidade de adaptação e busca de soluções para os problemas cotidianos”, assim como, o “adiantamento” de experiências cotidianas da escola, que de outra forma “só teriam mediante o estágio supervisionado ou então já na prática docente”. O PIBID “estimula professores e bolsistas na busca de alternativas e superação de problemas cotidianos da prática escola”.

O grupo dos coordenadores apontou outra categoria importante para esta análise. Os atores destacaram a “formação em processo”. A partir dos relatos observou-se que, o PIBID tem como diferencial “a formação docente inicial vista e aplicada não como um sequenciamento de etapas”, ao contrário, organiza, na medida das limitações das licenciaturas, “um processo de formação, através da relação teoria-prática”. Os coordenadores apontaram como elemento importante para a qualidade da formação docente inicial o “aprofundamento teórico que as ações do PIBID permitem a todos os atores”, permitindo reflexão “sobre e na ação”.

A reflexão é necessária, de acordo com Contreras (2012), para saber lidar com todas as situações e imprevistos, pois o sistema racionalista de ensino e formação tecnicista não permite lugar ao novo e inesperado. De acordo com o autor, é exatamente onde não chegam às respostas das regras técnicas que as habilidades humanas de deliberação devem entrar em ação. A postura reflexiva torna o indivíduo consciente de suas habilidades e limitações.

Entende-se que, estar aberto à discussão de novas formas de abordar os problemas e, até mesmo a formação docente, não significa que a solução tenha que ser diferente, mas dar-se conta de que o problema é outro, ou seja, o que muda é a forma de “olhar” para o problema ou para a formação de professores. É preciso pensar que o cenário de complexidade epistemológica, não se deve só a soluções técnicas, mas na construção de compreensões do que se pretende, e não só do que se deve fazer. Nesta perspectiva é preciso que as propostas de formação docente contemplem estes aspectos descritos, os quais contribuirão para a consecução dos objetivos traçados, segundo Brasil (2010, s/p), no art. 2º item VIII,

- a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Assim, não só a formação teórica deve ser repensada, mas também a prática pedagógica, constituindo-se um processo aberto à resolução de problemas de acordo com os fins propostos. Essas soluções que nascem da reflexão da ação e na ação, devem ser feitas e construídas conjuntamente, a partir do diálogo de conhecimentos e experiências, envolvendo todos os saberes disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação docente definiu-se como essencial nas discussões sobre os rumos e desafios da Educação no Brasil e tem sido amplamente discutida e entendida com a necessidade de mudanças no atual modelo hegemônico de formação de professores. Gradativamente nas últimas décadas observou-se significativa diminuição na busca pelos cursos de licenciaturas e pela carreira docente, chegando à falta de professores em algumas áreas do conhecimento, por exemplo, física, matemática, química, entre outras.

Estas constatações exigiram e motivaram os governantes e agências promotoras da formação docente a buscar e promover políticas públicas de educação que incentivem e resgatem o apreço e autoestima pela profissão docente, tornando mais atrativo e compensador o trabalho dentro dos ambientes universitários e escolares. Salienta-se que é nas escolas públicas que se observa a maior carência de professores, interferindo direta e significativamente na qualidade de ensino/aprendizagem promovida nos ambientes escolares.

Este cenário de falta de professores dá-se, entre outros motivos, pela desvalorização social e profissional da carreira docente; pelo acúmulo e sobrecarga de tarefas e responsabilidades aos professores; ao sucateamento de muitos ambientes escolares; deficitária formação inicial e continuada; pouca atratividade financeira e falta de apoio orçamentário e material; jornadas

duplas ou até triplas de professores lecionando em mais de uma escola ou em várias no mesmo dia ou semana, tornando o professor um verdadeiro “malabarista”.

Neste sentido, nota-se que programas que concentram seus fundamentos teórico-práticos na complexidade das relações e epistemologias apontam como possíveis “caminhos ou soluções” a necessidade de “descolonizar” (FREIRE, 2014, p.51) a educação e os programas de formação docente, buscando assim, uma educação para a liberdade (idem, ibidem), construída a partir do diálogo de saberes (SANTOS, 2010) e levando em consideração as Epistemologias do Sul, de acordo com Santos (2013), as quais se centram no fato de “dar voz” aos povos e conhecimentos historicamente considerados periféricos que ocorrem fora do “prestigiado” círculo eurocêntrico, permitindo que outros conhecimentos possam lançar “feixes de luz” (MINAYO 2000) permitindo a construção coletiva.

Observa-se a urgência de pensar a educação com um papel central no desenvolvimento social do indivíduo e não apenas como um complemento na formação, que dá status, ou ainda, como necessidade primordial para sobrevivência no mercado de trabalho. Neste sentido, não se pode pensar inocentemente que a educação será única e exclusivamente “redentora” de todos os problemas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 11/01/2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei Nº 11.769 de 10 de agosto de 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>/acessado 12/04/2015>.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2009.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 1 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2011.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete et all. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____. Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. "Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna". In: **Revista Estud.** av. vol.2 n.2 São Paulo May/Aug. 1988, p. 46-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/> acessado 06/08/2014>.

_____, Boaventura, MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Boaventura. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

A EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA AO DISPOSITIVO DE BELEZA

NEZO, Ronaldo¹

MAIO, Eliane Rose²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Uma das formas de violência contra a mulher está relacionada ao controle dos corpos por meio do dispositivo de beleza. Neste artigo, a educação é apresentada como lugar de transformações da realidade e esta contempla verdades normatizadas sobre a beleza e o corpo da mulher. Partindo da premissa que existe um discurso que impõe determinados padrões de beleza, a pesquisa tem como objetivo apresentar a escola como lugar de construção de saberes para resistência aos dispositivos de vigilância sobre os corpos, principalmente das mulheres. Para isso, busca-se compreender noções a respeito do discurso em Michel Foucault e as relações de saber e poder na constituição de verdades, levantar pesquisas que tratem do corpo da mulher e a imposição de normas de beleza. Por fim, conclui-se que a educação é um lugar privilegiado para (re)construção de saberes que podem provocar reflexão crítica sobre o corpo a fim de permitir a autonomia da mulher em relação a si mesma.

Palavras-chave: Educação. Mulher. Beleza. Poder.

INTRODUÇÃO

Uma das formas de violência contra a mulher está diretamente relacionada ao controle dos corpos por meio do dispositivo de beleza. Historicamente, o belo foi tema de filósofos, artistas, entre outros pensadores. E os referenciais mudaram ao longo da história da humanidade. Entretanto, a partir do século XX, a beleza se tornou mercadoria. A aparência passou a ser determinante e, com isso, um número cada vez maior de mulheres faz uso de produtos estéticos, dietas para emagrecimento e, com frequência, recorrem às cirurgias plásticas para corrigir partes de seus corpos que consideram imperfeitas. Sob o discurso de que a beleza pode fazê-las felizes, muitas mulheres têm vivido a ansiedade constante pela busca de um corpo tido como perfeito.

Partindo da premissa que existe um discurso que impõe determinados padrões de beleza,

1 Graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Letras (UEM), Doutorando em Educação (UEM), Professor no curso de Jornalismo da Faculdade Maringá, e-mail: ronaldonezo@gmail.com.

2 Graduada em Psicologia (UEM), Mestra em Psicologia (UNESP/Assis), Doutora e Pós-Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), e-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

a pergunta que norteia esta pesquisa é: como a educação pode participar da construção de outros saberes sobre os corpos permitindo a resistência ao dispositivo de beleza? Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar a escola como lugar de educação para resistência aos dispositivos de vigilância sobre os corpos, principalmente das mulheres. Para isso, vamos compreender noções a respeito do discurso em Michel Foucault e as relações de saber e poder na constituição de verdades; levantar pesquisas que tratem do corpo da mulher e a imposição de normas de beleza; e apresentar a educação como lugar para construção de saberes que podem provocar reflexão crítica sobre o corpo a fim de permitir a autonomia da mulher em relação a si mesma. Em suma, o que propomos neste artigo é – nos apropriando de discussões desenvolvidas por Bauman (2013), Charlot (1983), Dewey (2010), Louro (2003) e Freire (2002) –, pensar a educação como lugar de transformações da realidade e esta contempla diferentes demandas, inclusive permite questionar as verdades normatizadas sobre a beleza e os corpos das mulheres.

1. O CORPO BELO

Temos observado ao longo da história discontinuidades nos padrões de beleza. Talvez por isso, Eco (2004, p. 193) tenha perguntado: “Que cânones, gostos e costumes sociais permitem considerar ‘belo’ um corpo?”. Os referenciais de beleza mudam. Cada povo e cada época estabelece seus próprios referenciais estéticos.

[...] o que é belo para um povo pode não receber a mesma qualificação em outra sociedade. Entretanto, em conformidade com a sucinta definição já vista, em qualquer uma delas, aquilo que é visto como belo será, sem dúvida, algo que causa satisfação, prazer, satisfação, agrado ao observador (FREITAS, et al., 2010, p. 391).

Isso mostra que “[...] o padrão de beleza corporal seria um conjunto de características que um corpo deveria apresentar para ser considerado como belo por um determinado grupo de indivíduos” (FREITAS et al., 2010, p. 392). Este padrão tem sido referenciado cada vez pelas imagens midiáticas. “A mídia é, sem dúvida, importante agente difusor de um ideal de beleza a ser alcançado, garantindo que a temática esteja sempre presente na vida cotidiana, levando ao receptor as últimas novidades e descobertas tecno-científicas, ditando e incorporando tendências” (CASTRO, 2004, p. 4).

Vigorello (2006) afirma que o século XX trouxe consigo a exigência de um corpo atlético, magro, livre de gorduras, construído por diferentes atividades físicas. Há uma constante preocupação com medidas, demarcações do que se projeta como o tamanho ideal dos quadris, coxas, nádegas etc. Segundo ele, o corpo está totalmente tecnificado, cada vez mais demarcado pelos modelos da sociedade industrial. Entretanto, Vigorello mostra que, para além do corpo produzido pelo esforço na prática de exercícios, a imagem exterior do corpo é fabricada por uma concepção estética que se dá desde a exigência de que esteja bronzeado (pelo sol ou algum

produto que sustente um simulacro do bronzeado do sol) até os produtos de embelezamento.

Associando-se a um discurso de saúde, que remete às discussões feitas por Foucault sobre o biopoder³, Vigorello (2006) lembra que o corpo magro se torna sinônimo de saúde. O descuido com o peso geralmente é associado a diferentes riscos; entre eles, o de mortalidade precoce. Conforme o autor, o saber médico sustenta que o corpo magro corre menos riscos de mortes, enfermidades do coração, do fígado, dos rins, diabetes, entre outras. Chega-se ao ponto de converter o corpo em uma instância quase psicológica: este se torna o representante de aspectos sombrios, de mundos sem controle, como se, para estar bem e ser feliz, fosse necessário ser magro.

A imposição de um modelo de corpo belo faz que com que, segundo Vigorello (2006), o desenvolvimento de um corpo fabricado dentro de determinados ideais de beleza tenha se convertido, para muitos, no centro de sua própria vida; como se esta fosse a experiência íntima prioritária, a experiência por excelência de/para exploração da própria identidade.

Eco (2004) chama esse tipo de beleza de “beleza de consumo”, pois os seus ideais são determinados pelo interesse econômico. Isso pode ser notado nas próprias ações da ciência e da indústria voltadas para a estética. O autor lembra que, na Grécia antiga, a beleza não tinha um estatuto autônomo; estava associada a outras qualidades. O Oráculo de Delfos definia que o mais justo era o mais belo. A beleza, tendo valor em si mesma, é a “beleza de consumo”; é aquela em que seus ideais são determinados pelo consumo como comerciais – está na esfera no aparente, apenas do que é visível.

De acordo com Ory (2006), o desenvolvimento da indústria estética é resultante da combinação de um certo número de avanços reais. Ou seja, a ciência, hoje, possui conhecimentos sobre a derme, a epiderme etc., que permitem a síntese das moléculas supostamente ativas, com uma oscilação estratégica menos rigorosa, determinada pela evolução dos critérios do que é tido como belo e saudável. Isso assegura tratamentos cada vez mais eficazes para o tratamento de rugas, manchas e outros sinais de envelhecimento – inclusive de estrias, celulites etc. Conforme Ory (2006), a luta contra o envelhecimento tendo feito retroceder os limites da terceira idade – ou seja, as pessoas conseguem manter uma aparência mais jovem por muito mais anos. Temos, portanto, um processo contínuo de popularização dos cuidados de beleza. O autor lembra que tem crescido os espaços (empresas, clínicas, entre outros) dedicados ao cuidado da beleza, e que possuem certa respeitabilidade/credibilidade.

As observações feitas por Ory (2006) também dão mostram que há uma ansiedade crescente – que em algumas pessoas beira à obsessão –, pela beleza; uma beleza livre de marcas que são consideradas como imperfeições – celulite, por exemplo. Ele menciona que essa busca pelo corpo perfeito se inicia pelas classes dominantes, no entanto se torna medida para todas as demais classes sociais. E, segundo Ory, os cânones desse ideário de beleza são apresentados em

3 Embora não seja nosso objetivo retomar aqui o conceito de biopoder desenvolvido por Foucault, ressaltamos que diz respeito a uma nova perspectiva sobre as relações de poder entre o Estado e os indivíduos. As políticas estão voltadas ao corpo.

revistas especializadas e pela mídia em geral.

Ainda nesse sentido, Freitas et al. (2010, p. 394) afirmam:

Com a criação e desenvolvimento de instrumentos de captação e divulgação de imagem, seja ela estática ou em movimento, o corpo passa a ser mostrado e visto em escala mundial. Hoje, mais do que nunca, com o advento aprimoramento de um dos mais revolucionários meios de comunicação, informação e entretenimento de massa, a internet, imagens corporais atingem mais e mais pessoas, contribuindo para uma padronização do belo que já estava consolidada graças a outros meios de comunicação mais antigos, mas não menos eficientes. Um desses meios vem acompanhando a concomitante evolução das mulheres e do mito da beleza.

É preciso ressaltar, conforme Flor (2010, p. 2), que “a busca pela beleza e boa forma não é uma característica da sociedade atual, mas com o advento dos meios de comunicação a pressão social e psicológica para o indivíduo se adequar aos estereótipos corporais tornou-se mais intensa”. Ou seja, embora não se possa afirmar que noutros momentos da história não havia valorização de determinados referenciais de beleza, os meios de comunicação hoje atuam constantemente na persuasão dos indivíduos apresentando textos verbais e imagéticos que se inscrevem como verdades a respeito do que é ser belo/a.

2. O PODER SOBRE OS CORPOS

Considerando os estudos desenvolvidos a partir de Foucault, entendemos que o discurso de beleza é um exercício do poder sobre os corpos. “A mídia, a moda, a indústria de embelezamento e a ciência estética compõem um mecanismo que funciona como uma forma de dispositivo panóptico⁴ que aciona técnicas de visibilização e disciplinamento das mulheres” (MOTA, 2012, p. 100). O corpo, que é lugar essencial, prioritário da experiência humana, também é local no qual se inscreve a história dos sujeitos. “[...] Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 15). Segundo o filósofo, pensamos que o corpo tem apenas as leis da fisiologia, que escapa da história. Ele, porém, ressalta que, sobre o corpo, recai uma série de regimes que o constrói. Isto porque, o controle da sociedade sobre os indivíduos não se dá apenas sobre as consciências; na verdade, começa no corpo, com o corpo (FOUCAULT, 2014).

Nas práticas de poder, o discurso funciona no controle sobre os sujeitos por meio de diferentes práticas que constroem determinados saberes. De acordo com Hall (1997), as imagens e discursos servem como práticas de regulação, de poder sobre os corpos. Em seus estudos, o autor, quando mostra que ao mudar a cultura é possível mudar o comportamento, ressalta que, inconsciente, podemos ser guiados. Justamente por isso, existe um processo de regulação através

4 Foucault trata do panóptico na obra *Vigiar e Punir*.

da cultura. Segundo o autor, “raramente precisamos pensar no que estamos fazendo – todas as nossas ações são automáticas” (HALL, 1997, p. 19). Algumas questões são dadas, inclusive por meio da mídia, como normas; ou seja, “nossas ações foram institucionalizadas, sedimentadas naquilo que em nossa cultura é ‘tido como certo’” (HALL, 1997, p. 19).

Tendo Foucault como referência, Hall (1997, p. 13) afirma que “[...] toda prática social tem uma dimensão cultural” e “[...] toda prática social tem o seu caráter discursivo”. Isso quer dizer que a cultura normatizada de uma determinada estética do corpo é sustentada pelo discurso. Veyne (2008) lembra que, de acordo com Foucault, não alcançamos uma verdade sobre as coisas, só a alcançamos a partir da ideia que dela construímos. E isso se dá por meio do discurso. “Não podemos separar a coisa em si do discurso no qual ela se encontra contida para nós” (VEYNE, 2008, p. 16).

Veyne (2008, p. 19) diz que “as falsas generalidades e os discursos variam através do tempo; mas, em cada época, passam por verdadeiros”. Para ele, “não possuímos uma verdade adequada das coisas, porque só alcançamos uma coisa em si através da ideia que dela construímos em cada época” (VEYNE, 2008, p. 16). E essa ideia é construída discursivamente. Logo, os referenciais de beleza, que estão na dimensão da cultura, são construídos por meio das práticas discursivas. A verdade, na perspectiva foucaultiana, não preexiste ao discurso. Foucault (2008, p. 64) afirma que “o campo enunciativo compreende o que se poderia chamar um domínio de memória”. Esse domínio, segundo ele, trata-se dos enunciados “aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica”.

A identidade da mulher, o ser mulher no século XXI, não é resultado da natureza biológica; é construção social. Essa identidade é forjada pela cultura, que reúne saberes constituídos nas práticas discursivas. Para Hall (1997, p. 8), as identidades sociais

[...] são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

De acordo com Sarti (2004), a relação da mulher com o mundo em que vive carrega as marcas de uma determinada cultura. “[...] As questões que tangem mais diretamente o feminismo, como a relação da mulher com o homem, a sexualidade, o casamento como meio de vida e o significado da maternidade, são experiências com fortes marcas culturais” (SARTI, 2004, p. 44). Embora a autora não trate especificamente das questões relacionadas à estética do corpo, podemos incluí-las nessa perspectiva – como também os desejos, a sexualidade, as vontades etc. “As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos” (SARTI, 2004, p. 44).

Swain (2000), ao tratar sobre a normatização dos corpos femininos, mostra que o ideário de que até as mulheres devem ter filhos biológicos é uma construção cultural. Podemos deslocar a afirmação da autora para o contexto da beleza e também sustentar que o corpo magro, a ausência de manchas, estrias e celulites na pele, entre outras “imperfeições”, são trazidas pela cultura

e esta se impõe como verdade.

Segundo Foucault (2014), o corpo do indivíduo é controlado pela sociedade. O filósofo ressalta que o domínio e a consciência do corpo são adquiridos principalmente a partir do final do século XVIII. É a partir desse momento histórico, que ocorre um maior investimento no corpo pela reivindicação e exaltação de um corpo belo. Ginástica, exercícios, desenvolvimento muscular “[...] conduzem ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio” (FOUCAULT, 2014, p. 82-83). O autor afirma que o “[...] poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo”.

A beleza de consumo é aquela que seduz, que sustenta uma forma de poder na relação entre as mulheres ou na conquista da admiração e do desejo do outro para si; é a beleza fabricada, fruto desse “trabalho insistente, obstinado, meticuloso”, como ressalta Foucault (2014). E nesse jogo sem cessar de dominação, o sujeito se inscreve nessas relações de governamentalidade e põe em cena a repetição do mesmo no contínuo funcionamento de um complexo sistema em que o sujeito exerce poder e se submete ao poder, domina e é dominado. Como afirma Mota (2012, p. 105): “[...] a vigilância incorporada expressa que não apenas os corpos, mas subjetividades são formatadas e controladas”.

De acordo com Mota (2012, p. 97), “nos tempos presentes, a beleza é instituída como um atributo feminino, uma condição para o sucesso, o amor e a felicidade” [grifo nosso]. Wolf (1992, p. 12-13) afirma que “à medida que as mulheres se libertaram da mística feminina de domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social”. Isso mostra que o controle sobre os corpos femininos, principalmente por meio de um discurso de beleza, por vezes tem servido a uma lógica que continua subjugando a mulher e colocando-a numa condição inferior, desigual, de sujeição. “[...] Essas engrenagens de mercado e de publicidade, por um emaranhado de relações de gênero [...] fazem do corpo e da beleza um mecanismo de controle das mulheres” (MOTA, 2012, p. 98). Nessa perspectiva de poder, a utilidade, ou o valor da mulher, se dá à medida que esta se modela, modela seu corpo de acordo com os referenciais de beleza do mercado, sustentados pelos textos verbais e imagéticos em circulação na mídia.

Araújo (2012, p. 5) lembra que “a exposição de corpos femininos invariavelmente jovens, malhados, bonitos, parece ser o atestado das mulheres saudáveis e o passaporte para a felicidade de todas aquelas que se submeteram às recomendações do discurso midiático sobre saúde e estética”. Essa tem sido a “verdade” sobre beleza que se impõe e controla os corpos. Como ressalta Goellner (2003, p. 35), a partir do saber médico, “um conjunto de saberes e poderes [...] investiram no corpo e nele se instauraram, voltados para a educação da gestualidade, a correção do corpo, sua limpeza e higienização”. Louro (2003, p. 41) lembra que “[...] o poder é exercido sobre os corpos dos sujeitos”.

Referenciando em Wolf (1992), Mota (2012, p. 95) afirma que “a beleza resulta de uma produção dos corpos mediada pela cultura, que define as qualidades que são consideradas belas

e seus significados”. Como ressalta Araújo (2012, p. 9):

[...] entre as propostas para a conquista de um corpo tido como ideal, encontra-se: as atividades físicas, dietas, remédios, etc. Todos possuem um elemento em comum: o sacrifício. No entanto, esse sacrifício ao ser associado à busca da saúde e juventude torna-se positivo, logo é associado à auto-estima, felicidade e realização da mulher. Assim, para as mulheres que desejam combater a gordura, nada mais natural do que a corrida em busca das propostas que prometem o milagre de deixar o corpo perfeito. [grifo nosso]

Louro (2003, p. 38) lembra que “[...] o poder é exercido pelos sujeitos e tem efeitos sobre suas ações”. Entretanto, como sustenta Foucault, sujeitos que sofrem o poder, também podem resistir ao poder. A resistência ao poder é inerente ao exercício de poder. Afinal, “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (LOURO, 2003, p. 43).

3. EDUCAÇÃO PARA RESISTÊNCIA

O maior desafio em tornar a escola um lugar de resistência aos discursos normativos e que aprisionam a mulher dentro de determinados referenciais de beleza se deve ao fato de esse espaço, por vezes, reproduzir os discursos dominantes. Quando trata das questões de gênero e sexualidade, Louro (2003, p. 80-81) afirma que “[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas [...] ela própria as produz”. Parece-nos que não é diferente em relação às noções sobre o corpo feminino. É possível notar que, nesse sentido, a educação também não tem sido um lugar para construção da autonomia.

Ao analisar as práticas pedagógicas tradicionais e da chamada escola nova, Charlot (1983) questiona: a escola é um espaço de liberação ou de alienação? Num posicionamento bastante crítico, o autor ressalta que “a escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*” (CHARLOT, 1983, p. 150). O autor destaca que a escola desenvolve uma prática educativa orientada pelas normas e pelos interesses da burguesia, uma escola que camufla as condições sociais desigualitárias. Para ele, a escola deve conhecer as formas culturais que cada vez mais tomam lugar em nossa sociedade.

Entretanto, segundo Louro (2003), é possível, a partir do reconhecimento de que a vigilância é constantemente exercida, lutar contra esses saberes que têm sido apresentados de maneira normativa. “Por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? [...] Porque esse é um campo político, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 2003, p. 84). Apresentando uma perspectiva em que reconhece as contradições e os jogos de interesse, Freire (2002, p. 22) defende o quanto é

fundamental o papel do/a educador/a: “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. O que o/a professor/a não pode é acomodar-se.

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2003, p. 85-86, grifo nosso).

De acordo com Louro (2003), “a/o nova/o intelectual terá, necessariamente, de se perceber como participando das relações de poder e isso implicará no exercício constante da auto-crítica” (LOURO, 2003, p. 124). Ninguém escapa às relações de poder. Porém, o reconhecimento de participamos de uma rede de poderes e que o poder não se dá de cima para baixo, mas funciona nas relações desiguais, permite ao educador/a observar suas próprias práticas e compreender seu papel na luta pela constituição de novos saberes. “A construção de uma prática educativa não-sexista [podemos acrescentar, não normativa em relação ao corpo da mulher] necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (LOURO, 2003, p. 119, grifo da autora).

De acordo com Charlot (1983, p. 240), “[...] a educação deve ser preparação, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta”. Não se trata de uma luta física, mas na ordem dos saberes, da produção de conhecimentos que possam ser socializados, potencializando transformações. O “[...] conflito deve ser social e pedagogicamente codificado e não desembocar na violência e na lei da selva” (CHARLOT, 1983, p. 240).

O desejo – e necessidade – de transformar as realidades sociais passa pela educação, pois os “[...] comportamentos humanos não são predeterminados por instintos” (CHARLOT, 1983, p. 268). Como vimos ao retomar a historicidade dos referenciais de beleza, o que se normatiza hoje como sendo o belo é uma construção social, não é um dado da natureza. O saber “é criado historicamente pela espécie humana, em condições sociais determinadas” (CHARLOT, 1983, p. 279). Esse saber foi aprendido, é resultado de influências sociais – logo é passível de ser questionado e novos saberes podem ser instituídos. Isso também é papel da educação, especialmente da escola. “A educação não é, portanto, atualização da natureza humana, mas construção de uma personalidade social” (CHARLOT, 1983, p. 258).

Para Bauman (2013, p. 20), a escola é, de fato, um espaço privilegiado nas transformações sociais. “Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes

para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução” [grifo nosso]. Isso, porém, requer que haja o reconhecimento de que as verdades que nos são apresentadas são efeitos de discursos que, nos jogos de poder, construíram saberes normativos, institucionalizantes. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2002, p. 29).

De acordo com Freire (2002), educar é intervir no mundo, é romper com as desigualdades, com as diferenças e, a nosso ver, é discutir e questionar as verdades a respeito dos corpos. Para isso, no entanto, a educação tem que ser pensada a partir das realidades vividas pelos sujeitos em suas relações com o mundo. Isso porque, retomando Charlot (1983, p. 237):

Não se pode elaborar nem uma concepção do homem que faça abstração da sociedade, nem uma concepção da sociedade que faça abstração do homem. Isso não quer dizer que o homem e a sociedade são complementares; são consubstanciais. O homem é inteiramente social e a sociedade é inteiramente humana.

Embora Dewey (2010), na época dele (entre o final do século XIX e início do século XX), não tenha discutido as questões relacionadas aos discursos normativos ou temas ligados à mulher, o filósofo e educador norte-americano também destaca que a educação é o meio pelo qual é possível a construção de uma sociedade mais justa, que respeite as pessoas. Mas, segundo ele, isso requer o esforço de “homens esclarecidos”, pessoas que compreendam o papel que podem exercer na transformação da sociedade. “Só é possível à natureza humana aproximar-se gradualmente de seus fins por meio dos esforços de pessoas capazes de compreender o ideal de uma futura condição melhor” (DEWEY, 2010, p. 104).

Dewey, porém, já criticava a preocupação dos pais em educar os filhos/as apenas para o mercado de trabalho enquanto os governos, geralmente, educam para manter o sistema de dominação vigente. “Cada geração propende a educar os jovens, para agir no seu tempo, em vez de atender à finalidade mais própria da educação, que é conseguir a melhor realização possível da humanidade como humanidade” (DEWEY, 2010, p. 103). Por isso, afirma: “Será possível, para um sistema educativo, ser dirigido pelo estado nacional e, mesmo assim, conseguir-se que não seja restringida, constringida e deturpada a perfeita finalidade social da educação?” (DEWEY, 2010, p. 106). Ainda que não esteja tratando da educação pensando nas desigualdades de gênero, a nosso ver, é possível nos apropriarmos do questionamento feito pelo autor para problematizar o modelo educacional contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Foucault (1999, p. 118), “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações”. O filósofo lembra que todo poder implica em uma resistência. Por isso, entendemos que há necessidade, nas questões que envolvem a educa-

ção, de fazer uso de diferentes estratégias para se opor ao discurso de poder que intenciona ser dominante, hegemônico. É justamente por isso que se torna fundamental a resistência por meio das práticas pedagógicas. Foucault (1999, p. 89-90) alerta que “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou se deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais”.

Como vimos em Charlot (1983), a escola é bastante frágil quando comparada aos meios de comunicação de massa. Por isso, de fato, nos jogos de poder, temos relações bastante desiguais quando pensamos na escola, na educação. Porém, conforme aponta Bauman (2013), embora os poderes do sistema educacional hoje sejam cada vez mais limitados, ainda é por meio da educação que se pode pensar a construção de novas formas de pensar.

Foucault diz que “[...] as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados” (FOUCAULT, 1999, p. 90). O discurso de beleza que observamos atualmente tem sido constante sustentado, entre outras práticas, em publicações voltadas para diferentes segmentos e ainda nas telenovelas, programas de auditório, cinema, publicidade etc. Por isso, entendemos que, cabe à educação – e este é um campo privilegiado para promoção de novos saberes, como vimos em diferentes autores – tornar-se num lugar de resistência a esse dispositivo de vigilância sobre os corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Edna Maria Nóbrega. “Subjetividades e corporeidades nas construções dos conceitos de corpo e de beleza na cultura midiática contemporânea”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 6, 2012. *Anais eletrônicos...* Teresina, PI, 2012. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Edna%20Maria%20Nobrega%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. “Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje”. In: *Psicologia & Sociedade*. Porto, Portugal, 23(1), 2011. p. 24-34.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Ebook.

CASTRO, Ana Lúcia de. “Corpo, consumo e mídia”. In: *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revista-cmc/article/viewFile/2/2>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Porto Alegre, mai. / ago. 2003.

DEWEY, John. A concepção democrática da educação. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio (Org.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FLOR, Gisele. “Beleza à venda: o corpo como mercadoria”. In: **Comtempo**, vol. 2, ano 2, dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Ebook. Disponível em: <www.portalentretextos.com.br/livros-online-dw.html?id=160>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Ebook.

FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro de; et al. “O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC”. In: **Revista Bras. Educ. Fís. Esporte**. São Paulo, v. 24, n. 3, p. 389-404, jul. / set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n3/a10v24n3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “A produção cultural do corpo”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul. / dez. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOTA, Maria Dolores de Brito. “Beleza e disciplina: panoptismo, produção e controle do corpo de modelos profissionais”. In: **Iara, revista de moda, cultura e arte**. São Paulo, v. 5, n. 1, mai. 2012.

ORY, Pascal. “El cuerpo ordinario”. In: **Historia del cuerpo: las mutaciones de la mirada el siglo xx**. vol. 3. Alain CORBIN; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). Madrid: Taurus historia, 2006.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SARTI, Cynthia Andersen. “O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória”. In: **Estudos feministas**, Florianópolis, 12(2), 264, mai. / ago. 2004. p. 35-50.

SWAIN, Tania Navarro. “A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?””. In: **Textos de história**, vol. 8, n. ½, 2000.

TRUJILLO, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

VIGORELLO, Georges. “Entrenarse”. In: **Historia del cuerpo: las mutaciones de la mirada el siglo xx**. vol. 3. CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). Madrid: Taurus historia, 2006.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES SOBRE O SUBPROJETO PIBID-BIOLOGIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO

OLIVEIRA, Luciani¹

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Os problemas do âmbito educacional geram inúmeras discussões nos Fóruns de Licenciaturas, muitas ações governamentais foram instituídas no intuito de minimizar esses fatores, entre eles está o PIBID que tem auxiliado na aproximação da Universidade com a escola. Um dos problemas é a avaliação, pois essa, muitas vezes, é concebida como classificatória e pontual, devido ao predomínio das avaliações quantitativas sobre as qualitativas. A pesquisa foi realizada no subprojeto Biologia, com três professoras supervisoras, a coleta de dados se deu por meio de um questionário, acompanhamento de conteúdo e entrevista semiestruturada. Para a análise foi utilizada a Análise Textual Discursiva, por ser uma metodologia aberta que permite a reconstrução dos saberes envolvidos. Foi evidenciado que as professoras utilizam diferentes instrumentos avaliativos e que cada uma possui uma compreensão sobre o que é avaliação. Este estudo permitiu compreender as relações existentes entre o programa e a Formação Continuada das professoras supervisoras, além disso, apontou a necessidade de mais estudos dentro do subprojeto sobre a avaliação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Avaliação. Prática Reflexiva. Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

O meio educacional apresenta inúmeros desafios, entre eles está a avaliação, há diversos estudos, como de Hoffmann (1994); Sacristán (1998), Sanmarti (2009), Luckesi (2011), entre outros, que consideram a avaliação como um processo, por isso não deve ser somente final e com um único instrumento. Entretanto o que muito se ouve são as reclamações dos alunos de Escola de Educação Básica (EEB) e da Instituição de Ensino Superior (IES) sobre a avaliação sendo classificatória e pontual.

Diante disso, muitas ações têm se desenvolvido ao longo dos anos no intuito de minimizar esses fatores, entre elas está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

1 Mestranda, bolsista, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: lucianideoliveira@hotmail.com.

2 Doutora, professora efetiva, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: lourdesjustina@gmail.com.

(PIBID). O PIBID que é voltado à inserção do licenciando no seu ambiente de trabalho, porém o programa vai, além disso, pois possibilita ao professor supervisor retornar à Universidade. Dessa forma ele pode se atualizar e discutir os temas voltados à Formação de Professores, como a inserção de novas metodologias e tecnologias, utilização de diferentes instrumentos avaliativos, possibilitando a reflexão sobre o seu trabalho docente.

Nesse sentido, entendemos que o PIBID tem contribuído para a Formação Continuada (FC) dos professores supervisores, pois Gatti (2008) nos fala que toda e qualquer ação que possa contribuir para o desenvolvimento profissional possa ser analisado como uma FC. Assim, o PIBID pode ser considerado como uma FC para os professores da rede básica, visto que está em contato com novas metodologias, leituras de textos, discussões, devido à aproximação da EEB com a IES. A pesquisa foi realizada no subprojeto Biologia – Unioeste com três professoras supervisoras com o objetivo de evidenciar as compreensões das professoras supervisoras acerca das implicações do subprojeto PIBID-Biologia na formação docente em relação à avaliação.

1. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO PROCESSO AVALIATIVO

A Formação de Professores tem buscado fornecer subsídios aos futuros professores, entre esses se encontra o PIBID. Este programa está voltado exclusivamente ao aluno de licenciatura. Ao professor supervisor das escolas, cabe à função de co-formador dos bolsistas (BRASIL, 2007). Entretanto, Oliveira e Justina (2017) apontam que o papel do professor supervisor é além de co-formador, pois ao participar do PIBID esses se envolvem em atividades que promovem a Formação Continuada (FC) dos mesmos.

Essas atividades promovem as diferentes ações na FC desses professores. No intuito de compreender a relação existente entre o PIBID e Avaliação, iremos discorrer sobre cada assunto, evidenciando as ações do programa sobre a elas.

1.1. Subprojeto Biologia

O PIBID foi instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como órgãos de fomento. O objetivo principal do programa é a FI, mas a FC dos professores supervisores vem em segundo plano (BRASIL, 2007).

Professor supervisor é o professor de rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2007, p. 39).

A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, dispõe que a FNDE e a CAPES estão autorizados a conceder bolsas de estudo e pesquisa nos programas de FP para a educação básica, no âmbito da FI, na FC e a participação de professores em projetos de pesquisa e no desenvolvimento de metodologias educacionais que estejam vinculadas a FI e FC de professores (BRASIL, 2006).

Desde 2009, a UNIOESTE tem participado do PIBID por meio do projeto “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente” que contemplou seis subprojetos de seis cursos: Filosofia, Ciências Sociais (Toledo), Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol (Cascavel), o qual abrangeu dois municípios beneficiando 90 acadêmicos de licenciatura, treze professores supervisores e onze escolas da rede básica. O segundo projeto que entrou em vigor a partir de 2011 “Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente” teve a participação de 116 licenciandos em nove subprojetos: Letras/Língua Portuguesa (Cascavel e Marechal Candido Rondon), Geografia (Francisco Beltrão e Marechal Candido Rondon), Química (Toledo), História e Educação Física (Marechal Candido Rondon), Enfermagem e Matemática (Cascavel), abrangendo os cinco municípios que compõe a Unioeste (CASTELA; MARTELLI, 2013).

Com o novo edital do PIBID de 2014, os cursos que participam do programa são 20 licenciaturas distribuídas nos cinco campos: Filosofia, Ciências Sociais e Química (Toledo); Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Letras /Inglês e Enfermagem (Cascavel); Geografia, História, Educação Física, Letras/Língua Portuguesa e Letras/Inglês (Marechal Cândido Rondon); Matemática, Pedagogia e Letras/Inglês (Foz do Iguaçu) e Geografia e Pedagogia (Francisco Beltrão). O número de participantes varia conforme cada subprojeto (UNIOESTE, 2016).

Esse edital proporcionou a participação de: 30 coordenadores de área (docentes da Unioeste), 57 professores supervisores (professores da EEB) e 342 bolsistas de iniciação à docência (acadêmicos de licenciatura da Unioeste) (UNIOESTE, 2016). A participação do subprojeto Biologia na Unioeste tem seu início no ano de 2010 e continua até o presente momento, desde sua criação este grupo tem considerado a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, tendo como propósito o ensino e a aprendizagem (CARNIATTO *et al*, 2013).

O curso de Ciências Biológicas – Licenciatura participou do PIBID de maio de 2010 a fevereiro de 2014, com o subprojeto “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”. Durante esse período 33 bolsistas passaram pelo programa, sendo 18 bolsistas atuantes e conforme a desistência ou a conclusão do curso foram sendo substituídos. Este subprojeto contemplou três escolas da rede básica e nesse período contou com cinco professoras supervisoras (CARNIATTO *et al*, 2014).

Atualmente o subprojeto Biologia iniciou em 2014 com o intuito de continuar as ações do antigo, mas com uma nova perspectiva teórico-prática: Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) por considerar que “[...] é fundamental para a formação da cidadania e para o rompimento da visão cientificista tradicional, no qual se evidencia uma relação unidirecional em que

Ciência gera Tecnologia e esta promove o progresso da Sociedade” (SUBPROJETO BIOLOGIA, 2013, p.02).

O subprojeto Biologia conta com a participação de 22 bolsistas, quatro professoras supervisoras e quatro escolas da rede básica de ensino, com seis docentes do laboratório de ensino de ciências e biologia do curso como integrantes, sendo dois deles coordenadores de área e uma coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/Biologia. É nesse atual subprojeto que encontramos as nossas participantes da pesquisa. Desde a sua implantação o subprojeto Biologia discutiu inúmeros temas, nos iremos delimitar as ações do mesmo sobre a avaliação.

1.2 Avaliação

Durante a graduação a prática docente, muitas vezes, está restrita aos estágios supervisionados que normalmente estão nos anos finais dos cursos. A relação entre a didática e a prática de ensino fica fragilizada e muitos graduandos acabam repetindo os “modelos” de professores que eles mais se identificaram ao longo de sua escolarização.

Essa falta de autonomia dos licenciandos será levada ao seu ambiente de trabalho, pois Bejarano e Carvalho (2003, p. 02) nos colocam que:

Aprender a ensinar é uma tarefa para a vida toda do professor. E aprender a ensinar pode ser perfeitamente um sinônimo de ajustes, ou checagem radical, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Professores novatos ao observarem a realidade de seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças.

Como observado nessa citação os professores novatos são os que mais procuram os cursos de FC, devido principalmente aos conflitos que ocorrem em sala de aula. Essa busca é fundamental para o desenvolvimento profissional desse professor, pois ele vai ganhando mais confiança em sala de aula.

Dentre esse grande número de conflitos que o professor tenta minimizar, se encontra a avaliação da aprendizagem. Quando se fala em avaliação normalmente está associada aos resultados obtidos pelos alunos, pouquíssimas vezes o professor é inserido como componente nesse processo, devido às distorções que a mesma vem sofrendo no âmbito educacional (HOFMANN, 1998; ZABALA, 1998).

Essas distorções para Mezzaroba e Alvarenga (1999) faz com que exista um predomínio das avaliações quantitativas, o que muitas vezes não vai ao encontro do discurso do professor. As avaliações quantitativas para os autores “[...] tem raízes solidamente firmadas na escola brasileira. O ensino e a pesquisa vêm sendo, há décadas, pautadas por princípios positivistas” (p.47). Essas avaliações quantitativas foram muito utilizadas para a pesquisa e alguns autores como Tyler (1974), Popham (1983) e BLOOM (1983) se tornaram clássicos nas avaliações quantitativas e seus estudos sobre o tema configuram entre os mais citados suas (MEZZAROBA; ALVAREN-

GA, 1999).

No intuito de modificar essa visão da avaliação quantitativa para uma visão mais qualitativa, existem vários estudos sobre o tema, como os desenvolvidos por: Hoffmann (1995, 1998) que propõe uma avaliação mediadora e gradativa, mediante o acompanhamento do aluno; Villas Boas (2000) propõe um olhar crítico para a avaliação, com pesquisas sobre o tema; Chaves (2001) propõe discussões sobre a avaliação, a formação inicial, para que a aprendizagem dos alunos seja significativa; e, De Sordi (1995, 2000, 2001) propõe que a avaliação seja analisada por meio das concepções dos alunos e dos professores, dessa forma propõe alternativas para a inovação desse quesito (CHAVES, 2003).

Atualmente a avaliação é entendida como uma ação pedagógica do ensino e aprendizagem, pois ela deve conter três momentos: diagnóstica, formativa e somativa. A diagnóstica se refere ao reconhecimento do aluno no início de sua aprendizagem, para notar se ele possui habilidades e conhecimentos necessários a novas aprendizagens; a formativa é aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em que consiste o controle sobre o rendimento do aluno, para a análise das deficiências da educação, bem como reorganizar o planejamento das aulas para se atingir os seus objetivos. Já a somativa está ligada aos momentos anteriores, pois ele classifica se o aluno está preparado para seguir adiante ou se ele deve continuar em seu atual período letivo (SANTOS, 2006).

Como a presente pesquisa se desenvolveu no contexto PIBID/Biologia, recorreremos ao documento oficial do subprojeto Biologia (2013), no intuito de evidenciar se a avaliação da aprendizagem está apresentada no mesmo. Encontramos os seguintes trechos:

- Inserir os alunos em atividades de docência na escola, com intuito de oportunizar a vivência dos mesmos em todos os momentos do trabalho pedagógico: elaboração do projeto político-pedagógico, planejamentos, regência conjunta de classe, **avaliação**, conselho de classe, entre outros (p. 05, grifo nosso);
- Acompanhamento e **avaliação** dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência mediante: 1) participação nas atividades propostas pelos coordenadores; 2) elaboração dos materiais didáticos e trabalhos científicos; 3) apresentação e discussão de propostas no grupo de estudos; 4) cumprimento da carga horária relativa ao projeto; 5) relato escrito do diretor e equipe participante na escola; 6) questionários aplicados aos participantes durante o desenvolvimento das atividades; 7) análises das áudio-gravações das reuniões realizadas (p. 05, grifo nosso);
- **Avaliação** constante da formação docente por meio de um acompanhamento sistemático dos sujeitos envolvidos no PIBID Biologia (p. 6, grifo nosso).

Observa-se que a avaliação está voltada às atividades dos bolsistas (alunos, professores supervisores e professores coordenadores) no âmbito do programa. Outra questão a ser levantada com a leitura desse documento é como se realiza a avaliação dentro da perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), é apresentado o significado do movimento CTS, bem

como os motivos para se trabalhar nesta perspectiva, entretanto, como ocorre à avaliação não é mencionado. Ressalta-se que no subprojeto Biologia não estão explícitos os pressupostos teóricos e metodológicos adotados acerca da avaliação da aprendizagem de e pelos seus bolsistas na prática docente.

Poderíamos apontar essa falta devido à linha de pesquisa em avaliação ser recente, entretanto, como mencionado a partir da década de 1980 as investigações em torno da avaliação têm aumentado gradativamente. Entretanto, o que é avaliação? Existe uma variável grande de respostas a essa pergunta, pois:

O “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (HOFFMANN, 1994, p.14).

Todos esses adjetivos atribuídos à avaliação estão relacionados com os resultados alcançados a partir da mesma, talvez seja um resquício das avaliações quantitativas, muito difundidas no século passado. No intuito de melhorar a aprendizagem do aluno por meio de novas técnicas, métodos de ensino, a avaliação também tem sido mudada com o propósito de buscar o ensino e aprendizagem por meio de diferentes instrumentos. Diante disso, esta pesquisa tem o objetivo de evidenciar as compreensões das professoras supervisoras acerca das implicações do subprojeto PIBID-Biologia na formação docente em relação à avaliação.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é parte de um trabalho mais amplo que foi realizado no Subprojeto Biologia da Unioeste, optamos pela participação das professoras supervisoras atuantes no programa. Esse subprojeto atua em quatro escolas da rede básica de ensino, com quatro professoras supervisoras, atualmente o subprojeto possui 22 bolsistas de FI.

A pesquisa foi realizada com três professores da rede pública do Paraná, participantes do subprojeto PIBID – Biologia com o intuito de investigar as relações existentes entre o PIBID e a FC, bem como o processo avaliativo está ligado ao programa, uma professora optou por não participar dessa pesquisa.

Por considerarmos a reflexão e a subjetividade do pesquisar e do sujeito participante da pesquisa, devido o contexto social em que ele está inserido, as pesquisas de caráter qualitativo, se adequam melhor nesse tipo de investigação por considerar as suas relevâncias nas esferas da vida (FLICK, 2009). Além disso, possibilita o pensamento reflexivo para que se compreendam as situações vivenciadas ou que podem influenciar no discurso dos participantes (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: um

questionário aberto, o acompanhamento de um conteúdo com cada professora supervisora em cada escola e uma entrevista semiestruturada. Nesse trabalho optamos por apresentar e analisar um recorte do questionário e entrevista. A análise foi fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD), que a partir das unidades de significado pode se criar outras unidades integradas, conforme as interpretações do pesquisador, ou seja, é uma metodologia aberta que permite a reconstrução dos saberes envolvidos (MORAES; GALIAZZI, 2006). A identificação dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de um código, com um par de caracteres: o primeiro significado se refere ao professor supervisor e o segundo o número do participante, por exemplo, PSI.

Quadro 01. Número de participantes e o tempo de participação no programa

Professoras Supervisoras	Tempo no PIBID
PSI	Mais de 2 anos
PSII	Mais de 4 anos
PSIII	Mais de 6 anos

A partir da análise emergiram duas categorias: 1) Como a avaliação é apresentada no subprojeto Biologia; e, 2) A necessidade de mais discussões sobre a avaliação. Essas duas categorias são apresentadas e discutidas na sequência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi relatado esse trabalho é uma parte de uma pesquisa mais ampla, proveniente de uma dissertação. Essa investigação foi realizada com três professoras supervisoras do subprojeto Biologia no período de outubro de 2015 a setembro de 2016. Para realizar a análise conforme a ATD, optamos por uma análise individual de cada participante, pois compreendemos que cada professora está com idade, carreira e escola diferente. Ao finalizarmos nossa análise, observamos que em determinados pontos as professoras se aproximam, o que possibilitou o surgimento de duas categorias: “Como a avaliação é apresentada no subprojeto Biologia” e “A necessidade de mais discussões sobre a avaliação” que são discutidas a seguir.

COMO A AVALIAÇÃO É APRESENTADA NO SUBPROJETO BIOLOGIA

Como já foi relatado acima, a avaliação aparece no subprojeto voltada as atividades dos bolsistas (alunos, professores supervisores e professores coordenadores) no âmbito do programa. O subprojeto trabalho sob a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), mas ao realizar a leitura do documento observamos que não é relatado como é a avaliação nessa perspectiva, é

apresentado o significado do movimento CTS, bem como os motivos para se trabalhar nesta perspectiva, entretanto, como ocorre à avaliação não é mencionado (SUBPROJETO, 2013).

Nesse sentido, ao questionarmos como a avaliação está inserida no subprojeto Biologia duas professoras, PSI e PSIII responderam que ela é discutida nas apresentações dos módulos didáticos e que essas discussões auxiliam na utilização de instrumentos variados e gera mudança na hora de avaliar. Essa situação segundo Benincá (2002) é a terceira modalidade da FC “a participação em projetos nas Instituições de Ensino Superior”, será por meio da formação coletiva e não individualizada que irá promover a formação permanente aos professores.

Já PSII coloca que a avaliação é raramente discutida e que as poucas discussões contribuíram na mudança na hora de avaliar. Essa professora e PSIII apontam a necessidade de mais estudos sobre o tema. Neves (2008) nos chama a atenção de que não será mudando a avaliação que os problemas da Educação irão acabar, mas por meio de uma discussão ampliada desde a Formação Inicial a FC. O PIBID tem auxiliado nessa aproximação das escolas parceiras da Rede Básica com a Universidade.

A partir disso, podemos dizer que no subprojeto Biologia não estão explícitos os pressupostos teóricos e metodológicos adotados acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva CTS e pelos seus bolsistas na prática docente. Com isso, sugere-se mais discussões sobre o tema.

A NECESSIDADE DE MAIS DISCUSSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

As entrevistas ocorreram individualmente e na hora atividade de cada professora, no caso da PSIII ela ocorreu num período menor, pois no dia marcado ocorreu uma reunião com todos os professores. Com as outras não tivemos intercorrências. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada para cada professora a pergunta foi realizada de forma diferente.

Para PSI foi realizado dois questionamentos: 1) “E nessas reuniões assim já foi discutido a avaliação?”; 2) “Você acha que é suficiente essas discussões?”. Para o primeiro questionamento a professora respondeu:

“Lá no PIBID? Sim já tivemos! Não. Agora esqueci o nome dele que é da química [...] ele foi apresentar o trabalho dele que é sobre avaliação. Este ano não (2016), mas no ano passado nós tivemos, nós tivemos alguns textos” (PSI).

A partir dessa fala podemos dizer que muitas vezes colocamos outros temas acima da avaliação e esquecemos que ela permeia todo o processo de ensino e aprendizagem, isso ocorre porque o “fenômeno avaliação” é indefinido, pois cada indivíduo atribui sua significação por meio das suas experiências (HOFFMANN, 1994, grifo da autora). Com isso, retomamos o segundo questionamento “Você acha que é suficiente essas discussões?”:

“Aí é difícil dizer se é suficiente, é que tem muitas visões em relação à avaliação. É difícil você sabe, eu como professora eu acho muito difícil avaliar” (PSI).

Com essa fala é possível compreender como um fenômeno complexo. As inúmeras dificuldades/facilidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, pois não é uma técnica simples, ela envolve ações que levam a determinado resultado. Libâneo (2013, p. 216) coloca que “[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”, isto quer dizer que o ato de avaliar vai muito além do que estamos acostumados, é um processo de reflexão sobre a sua própria prática.

A participante PSII está no programa a mais de quatro anos, por isso foi questionado se nesse período ela se recorda de discussões sobre a avaliação:

“Foram discutidos alguns textos, mas que eu me lembre nunca só avaliação, sempre dentro de um tema que está sendo trabalhado. A, a gente vai trabalhar CTS, como que eu posso avaliar um aluno no CTS. Como que eu posso avaliar o aluno. Sempre assim, nunca sozinha, sempre dentro de uma estratégia, dentro de uma perspectiva de uma linha, nunca em si sozinha. A avaliação sozinha ela é uma caixinha fechadinha. Daí se você. Ela vai tomar o rumo. Se você vê dentro de outra. Nunca deve ser discutido em caixinha, sozinha, ela sempre tem que estar eu acho com algum suporte em alguma outra” (PSII).

Como já foi explicitado anteriormente nesse trabalho a avaliação não pode ser separada do processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] os estudantes constroem saberes e valores a partir de um conjunto de experiências vividas” (HOFFMANN, 2001, p. 99), dessa forma “[...] otimizar espaços significativos de aprendizagem consiste em ampliar, para alunos e professores, oportunidades de interação com objetos de conhecimento, diversificando as atividades” (p. 99). A utilização de diferentes metodologias pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Sobre a avaliação PSIII teceu o seguinte relato:

“[...] se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve pra nada. Ai, muitas vezes eu olho essas avaliações, e eu sempre penso aonde eu errei. Vocês erraram o que, que aconteceu? É isso? É isso? Entendeu? Então eu sempre, retomo isso. [...] Porque eu lembro, na escola a questão que eu errasse e eu corrigisse eu não esquecia mais né, então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que, que eles erraram, porquê que eles erraram e, peço a avaliação a limpo e cobro como trabalho avaliativo depois” (PSIII).

Errar não é um pecado, mas ao se considerar que esse erro pode desencadear uma construção do conhecimento científico, pois errando também se aprende. As intervenções do professor no desenvolvimento das atividades fazem com que aluno e professor se tornem sujeitos no processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2014). Além disso, o papel do professor para com os seus alunos é de “[...] conhece-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade” (HOFFMANN, 2001, p. 86). Assim, podemos dizer que o trabalho docente não é unidirecional, pois ele é o reflexo de suas ações em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tornou possível evidenciar algumas compreensões dos professores supervisores acerca das relações existentes entre o subprojeto Biologia-PIBID com a formação docente acerca da avaliação. Observamos que as discussões sobre a temática tem contribuído na hora de avaliar, além da utilização de instrumentos avaliativos variados. Esse posicionamento dos professores vai ao encontro ao que Paulo Freire (1996, p. 38) diz sobre ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, visto que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, o professor torna isso possível a partir do momento em que ele reflete sobre o seu trabalho.

Durante as entrevistas foi evidenciado que é necessário discutir mais sobre a avaliação e como todo o processo avaliativo influencia no trabalho docente, pois uma professora relatou que avaliar é muito difícil e outra as sensações ao corrigir uma avaliação. Todas essas situações envolvem o ambiente de trabalho do professor, pois “[...] o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 2013, p. 28). Isso retorna ao que PSII nos diz que a avaliação não deve ser discutida sozinha ou isolada, mas com uma teoria que dê suporte para as discussões.

Se levarmos em conta que as discussões sobre a avaliação iniciaram em torno de 30 anos e essas demoram um período para retornar a escola, muitos professores atuantes da EEB e das IES, foram formados pela avaliação tradicional, por isso se entende porque está atualmente enraizada em nosso sistema de ensino.

O PIBID tem proporcionado inúmeras contribuições na FI, bem como na FC dos professores supervisores, pois as três professoras relataram que mudaram suas ações em sala de aula após a entrada no programa. Dessa forma, o PIBID tem oportunizado espaço para a aquisição de diferentes abordagens inclusive acerca da avaliação, entretanto conforme a compreensão das participantes é preciso avançar nas discussões sobre o tema no subprojeto.

Esse avanço é necessário devido “[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente [...] a concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor” (HOFFMANN, 1994, p. 12). Isso foi constatado nas falas das participantes, pois cada uma apresentou a sua compreensão sobre a avaliação dentro do subprojeto, PSI e PSIII apontaram que a avaliação é discutida na apresentação dos módulos dos alunos bolsistas, já PSII coloca que raramente a avaliação é discutida. Com isso, observamos uma carência dentro do subprojeto sobre o que é avaliação, visto que ela perpassa todo o processo de ensino é fundamental maiores discussões sobre ela.

A FC se faz necessária para professores da EEB e das IES, pois o processo de ensino está sempre se renovando e o docente precisa entender que a formação é permanente e contínua, devido a aquisição de novos conhecimentos, metodologias, estimulando uma prática reflexiva

sobre o seu trabalho docente. Com isso, podemos dizer que é relevante mais pesquisas que envolvem todo os processos que envolvem o trabalho docente, bem como o processo avaliativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. “Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos”. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BENINCÁ, E. “A Formação continuada”. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: IPF, 2002. p. 99-109

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 15 fev 2016.

BRASIL. LEI Nº 11.273. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 01, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 fev 2016.

CARNIATTO, I.; MEGLHIORATTI, F. A.; FERRAZ, D. F.; AMARAL, A. Q.; JUSTINA, L. A. D. “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma experiência do PIBID com acadêmicos do curso de Ciências Biológicas na educação básica”. In: POLINARSKI, C. A.; LIMA, B. G. T.; CARNIATTO, I. (orgs) **Reflexões e experiências no contexto do ensino por investigação: PIBID/Biologia – UNIOESTE**. – Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**, 2003.

FLICK, U.; **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. – 13. ed. – Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. – Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – 33. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. –4. ed. rev. e ampl., 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** — 6. ed. – 6. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (orgs) **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

MEZZAROBÀ, L.; ALVARENGA, G. M. “A trajetória da avaliação educacional no Brasil”. In: ALVARENGA, G. M. (ORGS). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. – Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores**. – Guarapuava: Unicentro, 2008.

OLIVEIRA, L. ; JUSTINA, L. A. D. “O papel dos professores supervisores no pibid de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras”. In: **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. fevereiro, p. 1-12, 2017.

SACRISTÁN, J. G. “A avaliação no ensino”. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. – 4. ed. – Artmed, 1998. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa

SANMARTÍ, N. **Avaliar para Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



SANTOS, J. F. S. “Avaliação no ensino a distância”. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 38, n. 4, p. 1-9, 2006.

SUBPROJETO. **PIBID-Biologia**. 2013. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/pibid/inicio>>. Acesso em: 20 fev 2016.

UNIOESTE. **PIBID**. Página na web do programa. 2016. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/pibid/inicio>>. Acesso em: 20 fev 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

RELAÇÕES ENTRE A MUSICALIZAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL – TIPO I E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

RIBEIRO, Elizete Gonçalves¹

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

As Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas a partir de atividades mediadoras. Dessa forma, a presente pesquisa objetiva analisar o papel docente no processo de musicalização infantil, com crianças que apresentam deficiência e que, numa perspectiva de educação inclusiva, são atendidas nas Salas de Recursos Multifuncional – Tipo I, e sua relação com o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Além da pesquisa em documentos tais como: Informativos, Projetos e planos de aula de Formação Continuada serão entrevistadas as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, nas áreas de Arte e Educação Especial, bem como as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncional – Tipo I, objetivando investigar como o processo de musicalização infantil tem ocorrido. Os resultados dessa investigação poderão orientar o trabalho de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores com o auxílio da música, e o planejamento de Programas de Formação Continuada, nessa área.

Palavras-chave: Funções psicológicas superiores. Musicalização. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O fato do trabalho do professor intencionalmente planejado, atuar significativamente no desenvolvimento dos alunos é o que nos leva a buscar compreender o processo de mediação, no desenvolvimento das FPS (Funções Psicológicas Superiores) mais precisamente no aluno público alvo da Educação Especial, em SRM (Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I³).

1 Pós-graduada em Educação Especial, Aluna Regular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel/PR, e-mail: isis.ilson.eliz@gmail.com.

2 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor Associado - Nível D da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil – Campus Cascavel/PR, e-mail: szymanski_@hotmail.com.

3 Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino a qual utilizaremos a sigla SRM para referirmos a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo

O aluno com deficiência necessita de recursos pedagógicos adicionais para o auxílio no desenvolvimento das FPS, o qual ocorre no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, sendo que é função social da escola desenvolver atividades mediadoras nesse processo (CASCABEL, 2008). Por isso, torna-se necessário discutir como vem ocorrendo a articulação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com a música na SRM.

Compreender como se dá o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores é de extrema importância no trabalho escolar, pois é a partir delas que todo o conhecimento é apropriado pelos sujeitos.

De acordo com a Lei 11.769 de 18/08/2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao dispor sobre o ensino da música na Educação Básica, estabelece no § 6 do Artigo 1º. que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]”. Tendo em vista essa obrigatoriedade é importante analisar como o trabalho musical com alunos matriculados na SRM vem ocorrendo, e refletir sobre sua contribuição para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em crianças diagnosticadas com deficiência.

1. O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES A PARTIR DAS IDEIAS DE VIGOTSKI

As funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, são desenvolvidas a partir de atividades mediadoras com a finalidade de organizar a vida mental atrelado ao meio em que cada sujeito vive.

Após algumas leituras a partir de Vigotski⁴ (1995), compreendemos que todo o conhecimento se dá a partir de atividades mediadoras desenvolvidas por alguém mais experiente.

O autor desconsidera que o processo de desenvolvimento psíquico seja determinado exclusivamente por processos biológicos, a partir do crescimento (idade biológica) e maturação. Ao contrário, Vigotski aponta que o condicionamento dos processos biológicos são submetidos ao desenvolvimento cultural. Nesse sentido, Pasqualini afirma que,

Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio-historicamente condicionado. (PASQUALINI, 2010. p. 166)

I (INSTRUÇÃO N° 016/2011 – SEED/SUED).

4 Na literatura encontramos diversas formas de grafar o nome do teórico, elegemos esta grafia para nosso trabalho, com ressalvas em citações que optamos por respeitar a opção dos autores.

Ou seja, não é natural ou espontâneo o desenvolvimento infantil, precisa haver interação com o meio, mediação para que o desenvolvimento psíquico ocorra, sendo assim, não se pode, por exemplo, conceber como verdades sólidas as teorias que estabelecem limites no desenvolvimento psicológico para que o sujeito aprenda isso ou aquilo, ou que em alguns casos não consiga se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Resumidamente, o que determinará o desenvolvimento das FPS em cada sujeito é a sua própria condição de vida social.

Para Vigotski e Luria (1996), as mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, estão intimamente ligadas às interações entre sujeito e as oportunidades de aprendizagem que cada um terá ao longo de sua história. É a partir da cultura, das interações com os outros, que o homem evolui, desenvolvendo assim as funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que as funções psíquicas são resultados do desenvolvimento histórico e cultural do homem na relação com outros homens. Assim, compreender o desenvolvimento psicológico traz discussões importantes a respeito do trabalho pedagógico, pois demonstra a relação do desenvolvimento das funções psíquicas da criança e o processo ensino aprendizagem, de como se ensina e o que se ensina.

Vigotski define as **Funções Psicológicas Elementares** (memória mecânica, atenção involuntária, imaginação reprodutora, pensamento figurativo, vontade impulsiva, reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc), como de caráter biológico, que são comuns a homens e animais e caracterizam-se por uma relação imediata entre organismo e meio o que as determina é a estimulação ambiental e são definidas por meio da percepção. Já as **Funções Psicológicas Superiores** (tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento, memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, vontade previsora, a fala etc), caracterizam-se pela mediação daqueles mais experientes em uma cultura, pela presença de símbolos e signos, desta forma, são constituídas a partir das interações no meio em que cada sujeito vive, considerando sua história, sua cultura e suas relações entre si.

Todavia, a história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade. Evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social. (MARTINS, 2015, p. 48)

Essa ideia proposta por Vigotski permite-nos compreender quão importante é para o ser humano a relação social, o que significa que as FPS não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem o aporte das interações sociais.

Cada sujeito integra em sua história e em sua cultura, que se caracteriza como indispensável na construção do seu desenvolvimento, os acontecimentos por ele vivido, suas experiências, situações do cotidiano, sejam elas positivas ou negativas. Claro que sozinho esse processo não determinará o desenvolvimento, uma vez que cada sujeito participa ativamente da sua história, ele se modifica, mas também modifica o meio em que vive.

1.1. O trabalho com a música no auxílio para apropriação dos conhecimentos científicos

Embora no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a música seja contemplada, verificamos de que forma esse trabalho vem se materializando nas SRM e como os professores compreendem a relação entre a musicalização e o desenvolvimento das FPS.

O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel norteia todo o trabalho pedagógico. Este documento orienta que o trabalho docente na Educação Especial se dê exclusivamente a partir do desenvolvimento das FPS. Contudo, ao analisar a prática em alguns espaços, observamos que a o trabalho pedagógico poderia ser redimensionado para que sua qualidade fosse superior. Por isso então, a necessidade de ser repensar a prática cotidiana escolar principalmente na SRM.

À primeira vista, na escola, o trabalho com a música geralmente ocorre de forma superficial, envolvendo apenas a audição e/ou brinquedos cantados. Embora no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a música seja contemplada, a prática precisa ser verificada no que tange a necessidade do trabalho ali norteado e ainda perceber se tem atendido o aluno público alvo da Educação Especial, em específico na SRM.

Logo, ao analisar os escritos de Vygotski a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente, a apropriação do conhecimento fica deficitária, quando a metodologia o é, pois todo o comportamento humano é mediado.

Para as Salas de Recursos Multifuncional são encaminhados equipamentos, seja via Ministério de Educação e Cultura - MEC ou Secretaria Municipal de Educação – Semed como, por exemplo, a Bandinha Rítmica (conjunto de instrumentos de percussão para o trabalho de iniciação musical com crianças), porém supõe-se que o preparo docente para a utilizar seja insuficiente. Como o professor tem trabalhado na área musical? Mais ainda, realmente trabalhar com a música contribui para o desenvolvimento infantil? De que forma? Buscamos responder a essas questões, e ainda, indagar qual a preparação docente oferecida pelo sistema municipal de ensino, por meio da Formação Continuada.

Responder a essas questões possibilita conhecer melhor como o trabalho de musicalização vem se desenvolvendo nas SRM, quais suas contribuições para o processo de desenvolvimento das FPS e quais os desafios e avanços para a melhoria desse trabalho.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste projeto contempla uma perspectiva crítica considerando essencial compreender no contexto histórico a função do professor, levando em consideração que o homem é um ser histórico e social, o qual estabelece relações com o meio em vive.

Para a fundamentação teórica a presente pesquisa objetiva refletir sobre duas grandes questões: a primeira remete ao desenvolvimento das FPS a partir do pensamento de Vygotski,

Luria e Leontiev e a segunda trata de como a música pode contribuir nesse desenvolvimento.

Já na pesquisa de campo, buscamos verificar *in loco*, em vinte e cinco escolas municipais que ofertam o atendimento na Educação Especial, por meio de entrevistas individuais com os professores que atuam na SRM.

Num segundo momento entrevistamos as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel - SEMED, responsáveis pelo Departamento de Educação Especial e pela disciplina de Arte.

As entrevistas objetivam analisar como a música relaciona-se com o desenvolvimento das FPS, como esse trabalho ocorre desde a implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – 2008, e qual a contribuição da Formação Continuada para que esse trabalho se efetive com qualidade.

A proposta de análise bibliográfica juntamente com a pesquisa de campo no espaço escolar é fundamental, por permitir trabalhar de forma articulada a teoria e a prática. Assim, estudamos o desenvolvimento do psiquismo e mais especificamente, as Funções Psicológicas Superiores, bem como o processo de musicalização, buscando compreender convergências nesse processo e qual relação entre si.

2.1. Metodologia de análise de dados

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, envolve a análise bibliográfica, com aporte principal em Vygotski, Luria, Leontiev, Saviani e Martins, abordando o desenvolvimento do psiquismo e em especial, das FPS, relacionando essas questões à concepção proposta pelo Currículo para a Musicalização na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, na área da Educação Especial. À luz desse referencial analisamos os dados coletados na pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo, com o objetivo de compreender a prática pedagógica envolvendo a música, os relatos coletados por meio das entrevistas foram gravados e transcritos com fidedignidade e estão sendo interpretados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Bardin chama a atenção para que se observe o percurso histórico da análise do conteúdo. Nessa análise histórica, buscamos os fatores econômicos, sociais e políticos que interferiram na inclusão da música nos currículos escolares no Brasil, mediante leis e decretos. Também, analisamos quais os desafios e limites do trabalho pedagógico com música, nas Salas de Recursos Multifuncional – Tipo I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base para o desenvolvimento mental dos sujeitos dentro de uma sociedade, se dá graças a forma com que cada sociedade se organiza, como sua cultura se apresenta. Isso certamente ocorrerá a partir das atividades sociais e culturalmente significativas, realizadas nas relações

entre os sujeitos de uma cultura.

É nesta relação que as funções psicológicas superiores, são desenvolvidas, a partir de atividades que são mediadas por instrumentos e signos e executam durante toda a vida um processo de aprendizagem que atrelada ao trabalho, resulta no processo de humanização, de formação e de transformação da sociedade.

É na relação com o outro, que o ser humano se apropria daquilo que apresenta significação dentro de uma sociedade, dos conhecimentos acumulados durante a história, mediados entre os grupos sociais. Assim, o homem transforma a natureza, mas transforma a si mesmo, numa condição de reciprocidade.

É importante ressaltar que, na abordagem vigotskiana, toda função psicológica se desenvolve em dois planos (interpsíquico) o que decorre da relação entre os sujeitos e, depois, nele próprio, na sua mente (intrapsíquico). Desse modo, o processo de desenvolvimento se dá no plano social para o individual.

A reorganização dos os processos mentais numa criança só ocorrerá quando esta se apropria da cultura, por meio das atividades mediadoras, logo uma educação escolar eficaz é a que cumpre esse papel. Lembrando que cada criança, tem uma forma singular de se apropriar dessa cultura, que difere umas das outras, nesse sentido, algumas necessitarão de outros recursos para darem conta desse processo, é nessa perspectiva que o trabalho em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I se fundamenta.

O trabalho com atividades musicais pode contribuir para que esse processo se realize, haja vista que a música está presente em todas as situações da vida humana, assim a linguagem musical, pode promover a apropriação do conhecimento científico construído ao longo da história. Ela pode ser utilizada como meio para desenvolver as FPS, que por sua vez garantirá a apropriação do conhecimento científico.

Segundo Scherer (2010), o trabalho deve ser intencional, a música não deve ser apenas um auxílio para a aprendizagem de outras disciplinas, ela tem uma linguagem própria (signo), que deve ser considerada, e que atua contundentemente no desenvolvimento das capacidades mentais.

Todavia, o trabalho docente só ocorrerá se o professor for capacitado para tal, se ele compreender o seu papel nesse processo, mas também ter total domínio do que se deve trabalhar com seus alunos, para isso, a Formação Continuada, deve ser priorizada e direcionada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20.12.1996. Brasília, 1996.

_____. LEI 11.769/2008 (LEI ORDINÁRIA) 18/08/2008, Art. 6º.

CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL – Disponível em:
<www.cascavel.pr.gov.br>.

DUARTE, Newton. “Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N Leontiev”. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n.62, p. 44-63, abr. 2004.

MARTINS, Lígia Márcia Martins **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**, 1ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2013;

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2006.

SCHERER, Cleudet de Assis. **Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos**. Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_cleudete.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **INSTRUÇÃO Nº 016/2011 – SEED/SUED**. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas III**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO: PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA

MARTINS, Laura do Prado Eliziário¹

BROETTO, Ivete Janice de Oliveira²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente artigo propõe analisar os estágios do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. Serão apresentados os fundamentos teóricos dos autores: Vigotski, Leontiev e Elkonin no que se refere à periodização do desenvolvimento infantil, destacando do período do nascimento ao período pré-escolar. Discute-se sobre as fases pelas quais as crianças passam: destaca-se a atividade principal relacionada a cada fase; apresentam-se os momentos de crises que ocorrem na transição de uma fase para outra, relacionando-as de forma dialética; e, busca-se enfatizar, também, o trabalho do professor neste processo.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Periodização do desenvolvimento infantil. Atividade principal. Crises do desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

De acordo com a perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados à vivência que a criança tem com a sociedade na qual está inserida.

Vigotski (1991) entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural, pois ocorrem transformações internas no desenvolvimento da criança, como o simbolismo e a capacidade de representar e de abstrair, que surgem a partir das situações de brincadeiras. Para compreendermos a singularidade da brincadeira como uma forma de atividade da criança, Vigotski (1991) pontua que é preciso entender o caráter essencial dessa atividade.

As crianças bem pequenas tendem a querer satisfazer seus desejos imediatamente, enquanto crianças na idade pré-escolar apresentam desejos que não são possíveis de serem realizados prontamente. Para resolver essa tensão entre querer realizar os desejos de imediato e não poder fazê-lo, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário: a brincadeira.

Essa perspectiva confere grande importância ao papel e à mediação do professor, possi-

1 Graduada em História. Pós-graduada em História da América Latina e Neuropsicologia e Aprendizagem. Aluna regular do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – campus Cascavel, e-mail: laurinhahist@hotmail.com.

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – campus Cascavel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, e-mail: ivete.brotto@unioeste.br.

bilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo, por meio da aprendizagem, a um desenvolvimento real.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO

Os estudos psicológicos sobre desenvolvimento infantil, elaborados pelos russos Vigotski, Leontiev e Elkonin, propuseram uma periodização desenvolvimento tomando como referência a formação do homem para uma sociedade socialista. Os autores defendem que os estágios de desenvolvimento dependem das condições concretas nas quais este ocorre, são as condições histórico-sociais concretas que exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico.

Vigotski, Leontiev e Elkonin, direcionaram seus estudos acerca do desenvolvimento infantil à luz da psicologia Histórico-Cultural, na qual o estudo principal são as relações da criança com a realidade social, processo este que ocorre por meio de uma atividade principal, que, ao ocorrer, desenvolve e cria condições de superar necessidades específicas em termos psíquicos.

Vigotski (1995) discordava das vertentes psicológicas de sua época, pois apregoavam como similares a concepção de mundo da criança e seu funcionamento psíquico: “(...) uma criança europeia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, (...) da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX (...)” (p. 22). Para o autor, o estudo da psicologia só deveria ser considerado se permeasse o meio social e cultural no qual a criança estava inserida, uma vez que suas funções psicológicas e pensamentos demonstrariam as concepções de tal meio cultural.

Considerando o meio social no qual a criança está inserida, Elkonin (1987) destaca que ao longo do processo histórico o lugar ocupado pelas crianças se modificou, o que enfatiza a preocupação destes autores em analisar o desenvolvimento da criança considerando seu meio social.

Vigotski (1995) não compreende o desenvolvimento infantil como um processo biológico, somente de crescimento e maturação, mas que tal desenvolvimento biológico está subordinado ao desenvolvimento cultural “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p. 34).

Essa relação entre biológico e cultural fica clara na análise de Vigotski (1995) acerca do desenvolvimento das funções psicológicas, pois para o autor as funções psicológicas elementares, são aquelas comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias). Mas, temos as funções exclusivamente humanas, que denominou funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato). As funções superiores têm sua gênese fundamentalmente cultural – e não biológica. É importante ressaltar que

o autor não propõe uma dicotomia entre elas, ao contrário, afirma que as funções elementares continuam existindo, mas subordinadas às funções superiores, que ocorre por meio do que o autor denominou de superação, uma importante categoria do método dialético. Na análise de Vigotski (1995):

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã ‘snimat (superar)’. Entendemos esta palavra em primeiro lugar como ‘ustranit-eliminar’, ‘otritsat-negar’, e dizemos, dessa forma, que as leis estão anuladas, ‘uprazdnenisuprimidas’; mas esta mesma palavra significa também ‘sojranit-conservar’ e dizemos que algo ‘sojranim-conservaremos’. O duplo significado do termo ‘snimatsuperar’ se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra ‘sjoronit-esconder ou enterrar’, que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. Utilizando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterrados na forma superior do comportamento, isto é, aparecem nela subordinadas e ocultas (p. 117-8).

Vigotski (1996) compreendia a periodização do desenvolvimento nas particularidades do desenvolvimento psicológico: “(...) devemos renunciar a todas as tentativas de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram a seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (p. 253).

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADE PRINCIPAL

Na perspectiva vigotskiana, um conceito fundamental no desenvolvimento infantil, é que os processos psíquicos que ocorrem, não atingem um aspecto isolado da personalidade e sim modificam a estrutura interna da personalidade da criança como um todo, pois as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante – sendo que as funções mais importantes, que servem de fundamento a outras, desenvolvem-se primeiro.

Para o autor, em cada etapa do desenvolvimento infantil, há uma nova formação na estrutura psíquica e esta tem como motivadora um guia para toda esta reorganização da personalidade da criança.

Vigotski (1995) analisa o processo de desenvolvimento infantil pela lógica dialética. Em sua perspectiva, o desenvolvimento não ocorre ou se desenvolve num processo evolutivo, mas ao contrário ocorreria por meio de rupturas e saltos qualitativos. Devido a esse entendimento, o autor, caracterizou-o em períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade. Assim, nos períodos de crise produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto, produzindo uma nova

qualidade de relação da criança com o meio circundante: “(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p. 385)”.

Para Facci (2004), “Leontiev e Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo.” (p. 64). Esses autores abordam a periodização do desenvolvimento infantil a partir do entendimento de que cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal. Não se trata, entretanto, de uma atividade que demonstra tempo grande de permanência na vida da criança em um determinado período, mas aquela atividade em que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e da qual dependem, de forma mais íntima, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da criança naquele estágio (LEONTIEV, 2001).

Segundo Elkonin (1987, p. 121), as atividades principais são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas já perdem seu papel como motivadora no desenvolvimento. Segundo o autor, elas podem ser divididas em dois grupos: no primeiro grupo estão aquelas atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais têm orientação predominante na atividade humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; no segundo grupo estão presentes as atividades que ocorrem num sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos.

É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. Neste aspecto, Elkonin (1987, p. 122) formula, então, uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e distribui os tipos de atividade em grupos de acordo com a sequência de atividade principal, obtendo a seguinte série:

- a) **primeira infância:** comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo);
- b) **segunda infância:** jogo (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo);
- c) **adolescência:** comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo).

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si, quando ocorre a assimilação dos objetivos propostos neste período essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, que, por conseguinte, prepara para a passagem ao terceiro período.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Como abordaremos somente a infância, serão destacados os estágios: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis sociais.

Na primeira infância a função psicológica básica é, para Vigotski (1996), a percepção, assim, o desenvolvimento das novas formações que surgem ao final de uma determinada idade “(...) mudam toda a estrutura da consciência infantil, modificando assim todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma” (p. 265).

Desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano a atividade principal é a comunicação com os adultos. Nesse período o bebê utilizará de recurso para comunicar-se, pode-se citar aqui o choro e o sorriso.

Até mais ou menos os 18 meses, por ser uma função superior complexa, a criança ainda não consegue utilizar-se da linguagem.

Há uma contradição que caracteriza o contexto social do bebê, por um lado, sua dependência dos adultos, visto que toda a relação do bebê com a realidade é socialmente mediada e, por outro, suas mínimas condições de comunicação. Pode-se afirmar, de acordo com Vigotski, que no início dessa fase o mundo exterior “surge” para a criança, (VIGOTSKI, 1996, p. 306), “e ela não é capaz de diferenciar-se do mundo exterior”. Assim, a criança passa por três períodos que são caracterizados como uma passagem gradual de um estágio para outro: a passividade, o interesse receptivo e o interesse ativo. O autor, reafirma que o afeto é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracteriza esse período.

Por volta dos dois anos, a criança, ao apresentar evolução da linguagem, dá início à formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “(...) pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VIGOTSKI, 1993, p. 116). Ressaltando, porém, a importância da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, no caso, a linguagem.

Em meio à primeira utilização de instrumentos e ao emprego de palavras para expressar desejos, ocorre a crise do primeiro ano. O início e o fim da crise do primeiro ano de vida são marcados pelo início e o fim do que se denomina linguagem autônoma infantil. Embora se trate de uma tese ainda pouco elaborada pelo autor, Vigotski (1996) afirma ser esta a provável nova formação da crise do primeiro ano, de caráter transitório, como é característico das novas formações dos períodos de crise. Uma de suas peculiaridades é que as crianças utilizam uma única palavra para se referir a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com palavras diferentes.

As palavras da linguagem autônoma não representam ou substituem o objeto, apenas o indicam; têm, portanto, a função de indicar e denominar, mas carecem da função significadora. Quando se forma, então, na criança, o que Vigotski (1996) denomina linguagem autêntica, desaparece a linguagem autônoma e se encerra o período crítico, evoluindo para o 2º grupo da primeira infância.

Os dois principais fatos novos que aparecem nessa etapa, para Vigotski, são a percepção generalizada dos objetos (ou percepção semântica) e o desenvolvimento da linguagem. Segundo Vigotski (1996), em condições sumamente propícias para o seu desenvolvimento, a nova formação central dessa idade é o surgimento da consciência. Para o autor dizer que o homem atua

conscientemente é o mesmo que dizer que suas ações são imbuídas de sentido, e pela primeira vez é possível identificar na conduta da criança a compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta.

O período seguinte no processo de desenvolvimento infantil é a crise dos três anos. Vigotski (1996) esclarece que sua teorização a respeito dessa crise tem um caráter inicial. De modo geral, ela caracteriza-se por um conjunto de sintomas: negativismo, teimosia, rebeldia, insubordinação.

O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõem os adultos. A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente. A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a insubordinação refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma.

Além desses, são descritos pelo autor outros sintomas secundários, a saber: protesto violento, despotismo e ciúmes. Todos esses sintomas, para Vigotski (1996), “giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam” (p. 373), retratando a crescente independência e atividade da criança e demonstrando que suas relações com as pessoas a sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes. Modifica-se a relação da criança com seus próprios afetos e ela já é capaz de agir contra seus próprios desejos.

Vigotski (1996) somente alerta para o fato de que a criança durante essa fase crítica pode ser “difícil de educar” (p. 372) e sinaliza também a possibilidade do surgimento de “complicações da crise dos três anos” (p. 374), que podem levar ao desenvolvimento de condições patológicas. Convém ressaltar a importância do conhecimento desse processo pelo educador que atua junto a crianças nessa faixa etária, pois as atitudes que ele tiver nesse momento é que definirão se promoverão o desenvolvimento infantil, a fim de fortalecer a independência e autonomia da criança.

Na sequência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira de papéis sociais, em que a criança reproduz as ações realizadas pelos adultos com os objetos. O que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira, “(...) tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1998b, p. 121).

Para Elkonin (2009), a atividade lúdica é socialmente construída. Ao brincar a criança conhece e se insere na sociedade a qual pertence. Facci (2004, p. 65-66) afirma “as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, tem uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Nesse sentido, Elkonin (2009) destaca que a base do jogo é social, pois a natureza e sua origem nascem das condições de vida da criança em sociedade. A criança brinca de acordo com as relações que ela vivência, e principalmente com as atividades que ela vê os adultos realizando, que, para o autor, é a atividade principal da idade pré-escolar. Por isso, segundo Elkonin (2009, p. 48), “[...] a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade”.

No período pré-escolar, o que se constata é que o mundo da criança se divide em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade. Portanto, a vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos. Conforme Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.

Leontiev (2001) destaca o papel do professor como aquele que deve dirigir ou controlar racionalmente o processo de desenvolvimento da criança, o autor defende que o professor conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades de ensino que promovam o desenvolvimento da criança, ou, nas palavras de Elkonin (1987), para que se produzam o novo no desenvolvimento infantil, cabe ao professor apresentar novas tarefas e exigências que correspondam às potencialidades em mudança da criança e a sua nova percepção da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos os estudos realizados sobre desenvolvimento infantil, em que os teóricos russos Vigotski, Leontiev e Elkonin, propuseram uma periodização para esse desenvolvimento, que são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Abordamos somente a infância e destacamos os estágios: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais.

Entretanto, apesar de ocorrer uma certa sequência temporal no desenvolvimento, esta sequência demonstra inconstância, fato explicado pelas condições histórico-sociais que exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre todo o processo do desenvolvimento psíquico.

O direcionamento dos estudos desses autores ressaltou as relações da criança com a realidade social, processo este que ocorre por meio de uma atividade principal. Esta, ao ocorrer, desenvolve e cria condições de superar necessidades específicas em termos psíquicos e, na

transição de um estágio de desenvolvimento para outro, a criança passará por crises que em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou, ainda, podem deixar de existir se o processo educativo considerar as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro.

Vimos que para a teoria histórico-cultural, um aspecto fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o ensino, processo em que o professor exerce o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Daí decorre a necessidade de conhecimento do professor em relação às peculiaridades do desenvolvimento infantil, pois as atitudes tomadas em determinados momentos definirão se promoverão ou não o desenvolvimento infantil, e fortalecer a independência e autonomia da criança.

Apesar de o desenvolvimento infantil ocorrer como um processo biológico, há que se considerar que este processo não é somente de crescimento e maturação, antes, compreender que tal desenvolvimento biológico está subordinado ao desenvolvimento cultural.

A apropriação da cultura humana, mediada, dialeticamente, tanto origina quanto promove condutas específicas que alteram as atividades das funções psíquicas e lança para outros e novos níveis o sistema do comportamento humano em desenvolvimento.

Ressaltamos enfim, que o homem se apropria do mundo através da relação concreta que estabelece com ele e que essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e lhes são transmitidas por meio do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELKONIN, D. B. (1987). "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia". In: V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.), *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Progreso.

_____. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

FACCI, M. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cadernos Cedes.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. (2001). "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil". In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9ª ed.). São Paulo: Ícone.

PASQUALINI, J.C. *A perspectiva histórica – dialética da periodização do desenvolvimento infantil*.



VYGOTSKI, L.S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Visor.

_____. (1996). *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.

_____. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ E SUAS INFLUÊNCIAS NO GRAU DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

HERINGER, Eudiman¹

BASTOS, Carmen²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A expansão da oferta de educação superior no Brasil, notadamente a partir da década de 1990, tem promovido impactos econômicos e sociais nas diferentes regiões brasileiras. Trata-se de uma política educacional para atender uma demanda historicamente reprimida e dá acesso grande parte de jovens brasileiros a uma formação universitária. Este trabalho tem por objetivo conhecer como ocorreu a expansão dessa modalidade de ensino na Mesorregião oeste do Paraná. Para tanto, utilizou-se de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para um período mais recente disponível. Integrando o estudo, também foi realizada pesquisa bibliográfica em autores que discutem e acompanham a política educacional sobre educação superior, bem como a dados documentais da legislação pertinentes e atualizadas. O texto compõe-se de uma discussão acerca da expansão da educação superior propriamente dita, seguida de quadros com dados informativos sobre números em aspectos representativos e referente ao tema. Os aspectos observados revelam algumas especificidades que nos remetem ao prosseguimento da análise pois são dados, por exemplo, quanto a acréscimos e decréscimos de matrículas em algumas áreas. Em destaque, encontramos a existência de quadro docente qualificado em ascensão no período.

Palavras-chave: Educação superior. Região oeste do Paraná. Expansão da educação superior. Formação. Docentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a expansão da educação superior na região oeste do Paraná e suas influências no grau de formação de professores universitários, no período compreendido entre 2009 e 2012.

A expansão da educação superior, na Mesorregião Oeste do Paraná, composta pelas Microrregiões de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, e suas influências no grau de formação de

1 Mestrando em Educação, UNIOESTE, e-mail: e.heringer67@gmail.com.

2 Doutora em Educação - Docente da UNIOESTE, e-mail: carmenbcb@yahoo.com.br.

professores, é o que se pretende mostrar neste trabalho. Percebe-se que há, aparentemente, por parte dos governantes, a preocupação em ampliar o número de alunos nas universidades, sob a justificativa que a educação é a responsável pela formação e qualificação da mão de obra.

A expansão da educação superior vem ao encontro de uma necessidade maior de formação de professores qualificados dentro das universidades públicas e privadas. Podemos dizer que as exigências de contínua atualização da qualificação profissional se impõem aos docentes e pesquisadores universitários e a seus egressos, pois numa sociedade de emprego precário, o capital intelectual é o mais importante meio de acesso ao trabalho e à riqueza.

Segundo Pachane (2003, p. 69), atualmente é necessário que o professor universitário saiba lidar com uma diversidade cultural que antes não existia na educação superior, decorrente da entrada nesse grau de formação de um público cada vez mais heterogêneo. Esse mesmo público que pode não estar tão preparado seja emocional como intelectualmente para ingressar na educação superior. De certa forma também é um público mais jovem, mais imaturo e que deixa transparecer, de certa forma, que está pouco comprometido com a sua aprendizagem, pois, ainda segundo a mesma autora, a educação superior “hoje não é mais a garantia de um emprego estável no futuro”, mas pode por outro lado, tornar-se mais exigente “quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista o alto grau de competitividade do mercado de trabalho” onde serão inseridos.

Justifica-se a escolha da Mesorregião Oeste do Paraná para ser objeto de estudo desse trabalho tendo em vista o seu valor econômico no estado. A economia dessa região é dinâmica, representando um papel de destaque no crescimento e desenvolvimento do Paraná. Os municípios de Foz do Iguaçu e Cascavel estão entre os dez com maior Produto Interno Bruto – PIB – do estado. Nessa região podemos verificar o grande destaque que a agropecuária diversificada desempenha dentro da economia. Além disso, possuem belezas naturais, como as Cataratas do Iguacu, o Lago e Usina de Itaipu e o Parque Nacional do Iguacu.

As IES presentes nessa região do estado vêm contribuindo para a emancipação social e econômica das microrregiões que as acolhe. Todas essas instituições são atentas às expectativas do desenvolvimento regional. As instituições presentes nessas regiões atuam como agente de integração, de difusão do conhecimento e de promoção do desenvolvimento humano e social.

O foco da pesquisa é a Mesorregião Oeste do Paraná, junto a dados do Ministério da Educação, em suas sinopses e bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, especificamente em instituições de educação superior, públicas e privadas nos seguintes municípios que possuem IES: Assis Chateaubriand, Cafelândia, Cascavel, Foz do Iguaçu, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Medianeira, Palotina, São Miguel do Iguaçu e Toledo que estão inseridos nas microrregiões que compõem a mesorregião Oeste do Paraná.

Também podemos supor, e por observação do autor que é professor em duas IES dessa mesorregião, que há um fluxo de estudantes de microrregiões circunvizinhas às que compõem a mesorregião em estudo.

Ao final do estudo, podemos concluir sobre como está sendo a expansão da educação superior na mesorregião oeste do Paraná e suas influências no grau de formação dos professores das IES. Para isso procuramos mapear a expansão do número de alunos na educação superior na região oeste do Paraná, nos municípios que possuem Instituições de Educação Superior; a partir de dados das IES levantados junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, como se deu a expansão da Educação Superior na região oeste do estado do Paraná e junto com a influências dessa expansão ao grau de formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Percebe-se que há, aparentemente, por parte dos governantes, a preocupação em ampliar o número de alunos nas universidades, sob a justificativa que a educação é a responsável pela formação e qualificação da mão de obra.

Segundo Dias Sobrinho (2014, p. 646), “não há hoje nenhum setor de atividades profissionais que possa se considerar imune às discrepâncias entre educação e trabalho e escape do fantasma do desemprego e dos riscos do subemprego”. Chega-se à conclusão que a educação superior tem a responsabilidade de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições para que exista a possibilidade da economia global.

Se, por um lado, a expansão efetuada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por aumentar o acesso da população à educação superior, devemos atentar para alguns efeitos desse processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá diretamente sob a influência de demandas mercadológicas, pois esse setor, com a necessidade de ampliar a valorização de seu capital, faz isso por meio da venda de serviços educacionais, o que não deixa de ser uma forma, do indivíduo que busca a sua qualificação, de ingresso no educação superior.

É um tema muito complexo, que tentaremos abordar, de forma resumida, pois foram muitas as mudanças ao longo da história, tentando ter como base três grandes eixos:

- (1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privados/mercantis;
- (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino à distância (EaD)[...] (MANCIBO, 2015 p. 33).

Verificamos que o que mais chama a atenção dessa complexa expansão da educação superior brasileira é, segundo Sguissardi (2008, p.994), a “proeminência cada vez maior do mercado educacional, de sua questionável regulação”. Realmente, em um contexto internacional marcado pela mundialização econômica e pelas políticas neoliberais, podemos verificar pelos menos dois movimentos interligados, que são direcionados para a privatização da educação superior, trazendo, por que não dizer, graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente.

Podemos verificar que no Brasil, o percentual de instituições da rede privada, que recebe o maior número de matrículas não para de crescer, alcançando em 2012, chegando a um nível superior a 87,4%, segundo o MEC/INEP na Sinopse Estatística da Educação Superior em 2012, das IES existentes no país.

Apenas para elucidar, a expansão da educação superior no Brasil está diretamente relacionada a dois outros movimentos de acomodação do capitalismo brasileiro, que são aqui citados:

Primeiramente, a expansão da educação superior (e sua privatização) ocorrem no mesmo diapasão e para o atendimento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valorização do capital, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado, no Brasil, a partir da década de 1980, e, em segundo lugar, toma impulso e ganha organicidade a partir da reforma gerencialista do Estado brasileiro, posta em movimento em 1995, pelo então ministro da Reforma do Estado Bresser--Pereira, e em curso até os dias atuais (MANCEBO, 2015 p. 35).

A partir desses vetores, foram vistas profundas transformações na cultura e no dia-a-dia das instituições, nas relações entre o Estado e as instituições públicas e privadas, mas, especialmente, na formação ministrada nas diversas IES e no trabalho do professor e do pesquisador desse nível de ensino.

Não obstante todo esse quadro, governos municipais, estaduais e principalmente a União continuam oferecendo inúmeros subsídios e facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que foi proposto originalmente pela medida provisória n. 1.865-4, de 1999, é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação matriculados em instituições privadas e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi criado em 2004, pela Lei n. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto.

Podemos dizer que os direcionadores da expansão da educação no setor privado são: o aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional

– com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações – e a financeirização e a internacionalização da educação superior. Tudo isso ocorre por meio de uma dinâmica imposta por grandes corporações de ensino, cujos acionistas obtêm vultosos lucros, mas não dispensam o apelo ao fundo público, de forma direta ou indireta (VALE, 2011).

2. PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO OESTE DO PARANÁ

A população desta região, segundo o censo de 2010 (IBGE), é de 1.215.261 habitantes. Conforme dados do IBGE (2011), o Paraná é o principal produtor brasileiro de milho, feijão, trigo, cevada e triticale; e o segundo de soja, centeio e aveia. O Oeste paranaense tem sua contribuição na produção agrícola, sendo que parte provém do agronegócio, característico na região. A economia é extremamente baseada na agricultura e pecuária.

Os municípios dessa mesorregião que possuem Instituições de Educação Superior (IES) são: Assis Chateaubriand, Cafelândia, Cascavel, Foz do Iguaçu, Guaíra, Medianeira, Marechal Cândido Rondon, Palotina, São Miguel do Iguaçu e Toledo.

Tal distribuição de IES deixa claro que os municípios que compõem as microrregiões, circunvizinhos aos que possuem IES, convergem seus moradores para realizarem matrículas onde existe uma IES.

2.1 Instituições de Educação Superior

Apresentam-se, nesta seção, os principais resultados da evolução do número de IES que ofertam cursos de graduação e/ou cursos sequenciais de formação específica no período de 2009 a 2012, por categoria administrativa, além de dados referentes ao ano de 2012, desagregados por organização acadêmica e também por faixa do número de matrículas nas instituições.

No ano de 2009, 27 instituições da região oeste do Paraná participaram do Censo de acordo com o quadro 1. Pode-se observar a predominância da categoria privada, sendo que em 2009 ela representou 96,3% do total das IES. O restante, 3,7%, refere-se às instituições públicas.

Quadro 1 – Número de IES em 2009

			Número de Instituições de Educação Superior		Total
			UNIVERSIDADES	FACULDADES	
Ano Censo	Categoria Administrativa	Sub Categoria Administrativa			
2009	PÚBLICA	ESTADUAL	1		1
	Total		1		1
	PRIVADA	PRIVADA		26	26
	Total			26	26
Total			1	26	27

Fonte: MEC/INEP/DEED

No ano de 2012, 31 instituições da região oeste do Paraná participaram do Censo de acordo com o quadro 2, ou seja, um crescimento de 100% nas instituições da categoria pública e um crescimento de 7,4% nas de categoria privada, como podemos observar que ocorre em todo país. Pode-se observar que continua a predominância da categoria privada, sendo que em 2012 ela representou 93,5% do total das IES. O restante, 6,5%, refere-se às instituições públicas.

Quadro 2 – Número de IES em 2012

			Número de Instituições de Educação Superior		Total
			UNIVERSIDADES	FACULDADES	
Ano Censo	Categoria Administrativa	Sub Categoria Administrativa			
2012	PÚBLICA	FEDERAL	1		1
		ESTADUAL	1		1
	Total		2		2
	PRIVADA	PRIVADA		29	29
	Total			29	29
Total			2	29	31

Fonte: MEC/INEP/DEED

É possível perceber que na região analisada há a predominância, quase que em sua totalidade, das instituições privadas. Podemos supor que isso ocorre por se tratar de uma região economicamente rica que tem a capacidade de absorver grande parte, ou todas, as vagas ofertadas pelas IES presentes na região.

2.2 Número de Matrículas

No mesmo período houve um aumento do número do número de matrículas na modalidade presencial em todas as instituições de ensino, conforme quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Número de Matrículas na modalidade presencial

		Número de Vínculos de Alunos					
		PRESENCIAL					Total
		PÚBLICA		Total	PRIVADA	Total	
		FEDERAL	ESTADUAL		PRIVADA		
Ano Censo	Grau Acadêmico						
2012	BACHARELADO	2.717	5.334	8.051	26.290	26.290	34.341
	LICENCIATURA	176	1.926	2.102	4.663	4.663	6.765
	TECNOLÓGICO	1.375		1.375	3.924	3.924	5.299
Total		4.268	7.260	11.528	34.877	34.877	46.405
2009	BACHARELADO	419	4.838	5.257	24.038	24.038	29.295
	LICENCIATURA		2.220	2.220	4.663	4.663	6.883
	TECNOLÓGICO	1.413		1.413	3.138	3.138	4.551
	BACHARELADO E LICENCIATURA		328	328	496	496	824
Total		1.832	7.386	9.218	32.335	32.335	41.553

Fonte: MEC/INEP/DEED

Podemos observar apenas analisando o número total de matrículas, considerando as duas categorias administrativas, pública e privada, que, na mesorregião Oeste do Paraná, houve um acréscimo de 4.852 novos alunos que representa uma expansão de 11,7% no número de matrículas.

Esse incremento também leva a supor que a implantação da UNILA, em janeiro de 2010, contribuiu para tal fenômeno.

2.3 Número de Funções Docentes

Fica claro que no período ocorreu uma expansão no número de instituições e de matrículas na educação superior na região objetivo do nosso trabalho, a mesorregião oeste do Paraná.

Esse fenômeno trouxe consequências positivas para a elevação do número de docentes e de seu grau de formação denotando uma preocupação das IES da região pesquisada em fornecer um corpo docente de alto nível como atrativo para a busca de formação superior por parte da população dos municípios que a compõe.

Conforme quadro 4, a seguir podemos verificar a expansão do número de funções docentes existentes na região foco do estudo, no período considerado:

Quadro 4 – Número de funções docentes na mesorregião oeste do Paraná

			Número de Funções Docentes				Total
			ATÉ GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	
Ano Censo	Categoria Administrativa	Sub Categoria Administrativa					
2012	PÚBLICA	FEDERAL			33	91	124
		ESTADUAL	32	127	383	497	1.039
	Total		32	127	416	588	1.163
	PRIVADA	PRIVADA	3	939	777	132	1.851
	Total		3	939	777	132	1.851
Total			35	1.066	1.193	720	3.014
2009	PÚBLICA	ESTADUAL	45	167	419	391	1.022
	Total		45	167	419	391	1.022
	PRIVADA	PRIVADA	161	839	595	75	1.670
	Total		161	839	595	75	1.670
Total			206	1.006	1.014	466	2.692

Fonte: MEC/INEP/DEED

Verificamos que no total de funções docentes na mesorregião oeste do Paraná, no período de 2009 a 2012, houve, nas IES privadas: um decréscimo de 98% na categoria “até graduação”, ou seja, quase sendo extinta; nas categorias especialização, mestrado e doutorado, ocorreu um acréscimo de 12%, 30,6% e 76%. Isso denota um crescimento acima do registrado na média do país no mesmo período.

Já nas IES públicas aconteceu da seguinte maneira: um decréscimo nas funções docentes nas categorias “até graduação”, especialização e mestrado com um percentual de 28,9%, 24% e 0,7%, respectivamente. Já no grau de formação doutorado as IES públicas tiveram um acréscimo de 50,4% o que também mostra um crescimento acima da média do Brasil.

Em uma outra análise, considerando o quadro geral da educação superior, no período em análise, com as duas categorias administrativas, pública e privada, os graus de formação das funções docentes se comportaram da seguinte forma: decréscimo na formação até graduação de 83%; na formação especialização o número permaneceu o mesmo; na formação mestrado, houve um acréscimo de 17,6% e na formação doutorado o acréscimo ocorrido foi de 54,5%. Isso leva a crer que o investimento na formação dos professores das IES vem sendo superior a média do país no período analisado do presente estudo.

Com isso podemos verificar que a determinação na LDB e no Decreto 5.786/2006, na quantidade mínima de docentes nos diversos graus de formação de forma a atenderem os tipos de organizações acadêmicas vem sendo atendida pelas IES da região considerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os aspectos na mesorregião considerada para o presente estudo podemos

verificar que realmente há uma expansão da educação na mesorregião oeste do Paraná. Esse fenômeno é aparente, pois ocorreu um percentual no número total de matriculados em 11,7%.

Podemos verificar que as IES privadas, assim como vem acontecendo em todo país em virtude do maior número de IES dessa categoria administrativa, respondem pela maior parte das matrículas na mesorregião Oeste do Paraná.

Nesse processo de expansão não podemos esquecer da influência exercida em relação as funções docentes que é o objetivo desse trabalho. Fazendo uma comparação com o que aconteceu no país, no período considerado: as funções docentes com formação de doutorado cresceram mais de 28% no período analisado, e os que possuem mestrado tiveram uma variação positiva de 14,4% e a na categoria “até especialização”, que vem sofrendo um decréscimo ao longo dos últimos quatro anos.

Analisando a expansão da educação superior pelo viés mercadológico podemos considerar que esse aumento de IES privadas e consequente maior número de matrículas nessas instituições vem ratificar o que vem acontecendo no país: uma verdadeira certificação em massa para lotear o mercado de trabalho com profissionais que desejam ter um nível de graduação mais avançado no afã de concorrer de melhor forma seja a um concurso público que exija a formação em nível superior, seja a um emprego que possa exigir essa formação, ou seja, também para almejar uma promoção em sua atual ocupação.

Existe na região analisada uma preocupação em elevar o grau de formação das funções docentes existentes nas IES que seria um motivo de atração da população para matricular-se na educação superior buscando, muito provavelmente, onde exista um corpo docente de maior grau de formação acadêmica.

Este fenômeno também é observado tendo em vista que o nível de formação dos docentes que é coletado no Censo da Educação Superior é um dos parâmetros de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). O aumento do nível de titulação dos professores vinculados aos cursos está diretamente relacionado à melhoria do CPC para a IES, com vistas à melhoria da qualidade da oferta, ou seja, quanto maior o grau de formação de docentes, maior será o CPC de uma IES.

Também é uma determinação na LDB e no Decreto 5.786/2006, na quantidade mínima de docentes nos diversos graus de formação de forma a atenderem os tipos de organizações acadêmicas.

Podemos supor que isso também se deve ao fato do número crescente de matrículas nos diversos cursos fazendo com que as IES procurem docentes com maior titulação para os seus quadros com o objetivo de atrair os alunos com esse diferencial.

Logicamente que uma expansão no número de alunos levaria a uma expansão no número de professores. Essa influência direta tem também levado as IES a contratar professores com maior grau de formação e também investir em programas de qualificação dos docentes para que o grau de titulação previsto no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do MEC, possa corroborar para um maior conceito das IES nesse item.

Todo este cenário aponta para a questão central que nos motivou ao presente estudo: a expansão da educação superior na região oeste do Paraná também se reveste de uma qualidade acadêmica na formação universitária dos sujeitos que buscam se qualificar profissionalmente? Acreditamos que a boa performance pedagógica do quadro docente pode influenciar positivamente a situação. Este estudo aponta a importância de maior aprofundamento desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: MEC/INEP, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo da Educação Superior de 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

IBGE 2010. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 20 jul 2016.

MANCEBO, D., VALE, A. A, MARTINS, T. B. “Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010”. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.



SGUISSARDI, V. “Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

VALE, A. A. **As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: a trajetória da Estácio de Sá, da filantropia ao mercado financeiro**. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ENSINO DE ORIGEM DA VIDA E EVOLUÇÃO BIOLÓGICA NOS ENCONTROS NACIONAIS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

ZABOTTI, Kamilla¹

DELLA JUSTINA, Lourdes²

NASCIMENTO, Jéssica Engel³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Os temas Origem da Vida e Evolução Biológica, constituem-se como um tema central das ciências biológicas, pois considera-se como o eixo integrador e unificador de todas suas áreas, em uma unicidade dos conteúdos biológicos. Logo, o ensino desses temas, é imprescindível para o exercício da cidadania e compreensão dos conhecimentos biológicos. Apesar disso, pesquisas têm demonstrado diversas falhas no ensino e aprendizagem da Origem da Vida e Evolução Biológica. Com objetivo de identificar e avaliar as pesquisas sobre o ensino desses conteúdos biológicos no âmbito nacional, esse estudo levantou os trabalhos apresentados nas últimas cinco edições (VI, VII, VIII, IX e X) do Encontro Nacional de Educação em Ciências. Dentre outros resultados, evidenciou-se que há poucas pesquisas sobre este assunto, e geralmente o enfoque predominante está nas relações de conflito entre o ensino destes temas a questões de cunho religioso.

Palavras-chave: Ensino. Origem da Vida. Evolução Biológica. ENPEC.

INTRODUÇÃO

O processo de como a vida se originou e se diversificou constitui-se como um tema central das ciências biológicas, pois se considera como o eixo integrador e unificador de todas suas áreas, em uma unicidade dos conteúdos biológicos. Essa centralidade dos conteúdos biológicos implica também na relevância do ensino desta ciência, uma vez que, esses conhecimentos estão diretamente ligados na vida de toda a população. Ademais “a evolução é tipicamente entendida como um elemento indispensável para a compreensão apropriada da grande maioria dos conceitos e das teorias encontrados nessas ciências” (MEYER; ELHANI, 2005, p.123).

Assim, tanto o conhecimento biológico e conhecimentos acerca da Origem e Evolução

1 Mestranda em Educação, UNIOESTE, e-mail: kmi_zabotti@hotmail.com.

2 Doutora em Educação para a Ciência, Docente UNIOESTE, e-mail: lourdesjustina@gmail.com.

3 Mestranda em Educação, UNIOESTE, e-mail: jessicaengel93@hotmail.com.

da Vida, devem integrar a cultura da população em uma sociedade cada vez mais científica e tecnológica como a nossa. Temáticas relacionadas à Evolução Biológica ou que possuam uma considerável abrangência social, econômica e tecnológica, estão cada vez mais em evidência, englobando o público como um todo. Em razão deste cenário, faz-se necessário que tais aspectos sejam analisados e interpretados pelas pessoas sob diferentes pontos de vista, para que, assim, possam exercer a sua cidadania de forma consciente. Alguns dos assuntos de importância incluem temas como doenças hereditárias, terapia gênica, doenças infecciosas, evolução da resistência a antibióticos nos patógenos, produção de alimentos, gerenciamento de pragas agrícolas, engenharia genética e preservação e os efeitos do aquecimento global (FUTUYMA, 2002). Frente a essas questões, denota-se a relevância do ensino da Origem e Evolução da Vida para o exercício da cidadania e compreensão de fenômenos presentes na vida da população.

Assim como é reconhecida a importância do ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica na educação básica, pesquisas nestas áreas são tão relevantes quanto seu o ensino. E, embora haja diversos estudos publicados na academia sobre o ensino e aprendizagem de Origem da Vida e principalmente sobre Evolução Biológica no âmbito educacional, esses estudos são recentes. As pesquisas nessas áreas ganharam espaço a partir de 1990 (PINTO; LIMA; MACHADO, 2011; OLIVEIRA 2011) coincidindo com a expansão das pesquisas sobre o ensino de ciências e os programas de pós-graduação, em que se concentra o maior volume das pesquisas brasileiras (SLONGO; DELIZOICOV, 2006; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006). Em contrapartida, apesar da relevância dos temas para o ensino de Ciências e Biologia, há um número reduzido de pesquisas acadêmicas sobre o ensino do tema Evolução Biológica e, principalmente sobre o ensino da Origem da Vida (OLIVERIA, 2011).

Um dos primeiros e significativos trabalhos em relação ao ensino de Evolução Biológica, foi a tese de doutorado de Bizzo (1991), no qual, dentre outras conclusões, constatou que grande parte dos alunos explicavam os mecanismos evolutivos com base no pensamento “lamarckista”, sendo que a evolução estaria ligada à ideia de progresso, crescimento e melhoramento contínuo dos seres vivos, principalmente quando se refere ao ser humano (BIZZO, 1991). Como o pensamento de Lamarck comumente era caracterizado de “tolo” pelos livros didáticos, muitas vezes os alunos se retraíam e não debatiam suas ideias, o que reforça a manutenção de suas concepções prévias, construídas em suas mentes por meio do contato cotidiano com a realidade. Ademais, o autor afirma que este resultado transcende as diferenças sociais, econômicas e culturais dos estudantes pesquisados, sendo o pensamento lamarckista a principal explicação para os mecanismos evolutivos.

Oliveira (2011) analisou dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 1991 a 2008, no qual encontrou apenas 37 trabalhos, sendo que somente 19% foram defendidas até 1999, e o restante, 81% da produção acadêmica está concentrada a partir do ano 2000. Destes, somente 10% apresentaram como tema a Origem da Vida, sendo que metade destes relaciona a abordagem deste tema a conflitos de natureza religiosa presentes em sala de aula. O autor reflete a relevância deste resultado, alegando que o tema Origem da Vida deveria

constituir um foco de especial atenção nas pesquisas educacionais em Biologia. E enfatiza ainda que não há “um entrelaçamento sequer dos conteúdos biológicos que são abordados nessa etapa da educação básica, de forma que o ensino não pode ser desenvolvido de outra forma que não memorística e fragmentada” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Essa fragmentação resulta em um ensino sem uma unificação e relação entre as diversas áreas da biologia.

No que se refere à Evolução Biológica, no estudo de Pinto, Lima e Machado (2011) as tendências da produção acadêmica se concentraram nas áreas de formação docente, concepções sobre o conteúdo, recursos didáticos, linguagem e ensino de evolução e ciência versus religião. Sendo que a maioria dos estudos abordam conflitos estabelecidos entre ideias evolutivas e crenças religiosas, seja no âmbito das discussões sobre as concepções dos professores e dos alunos, ou no que se refere às implicações desse conflito para o processo de ensino-aprendizagem da Evolução Biológica ou nos efeitos desse conflito para a formação docente.

Os autores Amorim e Leyser (2009), analisaram os anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), desde a sua primeira a sexta edição (1997 a 2007) e, verificaram que somente trinta trabalhos abordaram a temática, em um total de 2127 apresentados nesses eventos. Esse número equivale apenas a 6,9% dos trabalhos na área de ensino de Biologia e menos de 1,5% de toda a produção dentro da pesquisa sobre Ensino de Ciências. Mesmo com o aumento das pesquisas acerca do ensino das temáticas Origem e Evolução da Vida, ainda é considerado inexpressivo, principalmente quando se refere a estudos publicados pelo ENPEC, sendo este o maior evento da área de ensino de ciências e que concentra os maiores pesquisadores de todo o país.

De maneira geral, esses estudos apresentam um resultado em comum: apontam desafios no processo de ensino de aprendizagem sobre a Origem e a Evolução da Vida. Frente a isso, Meyer e El-Hani (2005, p. 10) destacam que a Evolução Biológica não deve ser tratada “como somente mais um conteúdo a ser ensinado, lado a lado com quaisquer outros conteúdos abordados nas salas de aula de Biologia, na medida em que as ideias evolutivas têm um papel central e organizador do pensamento biológico”.

Tendo em vista a importância dos temas Origem da Vida e Evolução Biológica para a compreensão dos conteúdos biológicos e suas implicações no exercício da cidadania, bem como para discussões ligadas a esses temas, este estudo tem por objetivo identificar os trabalhos publicados nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) da sexta edição até a décima, de forma a dar continuidade à pesquisa dos autores Amorim e Leyser (2009), comparando se houve alterações nos resultados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) teve a sua primeira edição em 1997 e, desde então, o encontro é realizado a cada dois anos, o que atualmente totaliza

10 edições, sendo considerado o maior evento da área do ensino de ciências no Brasil e o que concentra os maiores pesquisadores de todo o país. Neste parâmetro, com o objetivo de identificar e avaliar as pesquisas sobre o ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica no âmbito nacional, esse estudo optou pelo levantamento dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições (VI, VII, VIII, IX e X) deste evento.

Para isso, há um campo de investigação denominado de “Estado da Arte” no qual este estudo se fundamentou. Esse campo de pesquisa tem como objeto de estudo os “catálogos com dados bibliográficos e resumos dos trabalhos produzidos na academia para uma possível organização da produção de uma certa área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Dessa forma, foram acessadas as atas das últimas cinco edições do ENPEC, totalizando 4607 trabalhos. A partir da leitura do título, palavras-chave e resumo de todos, foram selecionados os que abordassem o tema Origem da Vida e/ou Evolução Biológica, sendo que no total foram encontrados 96 trabalhos, o que equivale 2,08%. Após isto, os trabalhos foram classificados a partir de alguns eixos temáticos *a priori*, sendo eles: *concepção e prática de professores; concepção dos alunos; estratégias didáticas; livros didáticos; ensino informal e ciência versus religião*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

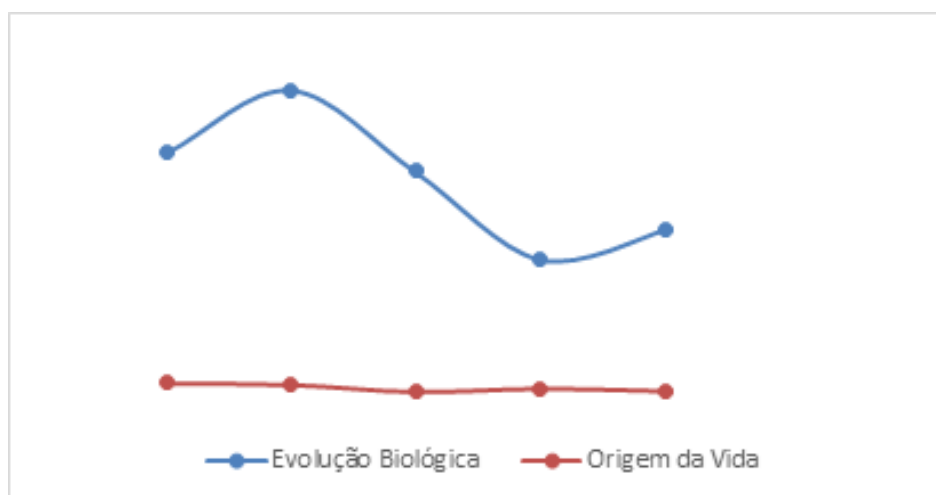
Nas últimas cinco edições do ENPEC, foram publicados e apresentados 4607 trabalhos, sendo que destes, 8 tratam sobre o ensino da Origem da vida, 83 sobre o ensino de Evolução Biológica e 5 sobre ambos os temas (tabela 01).

Edição	Ano	Número de trabalhos	Evolução Biológica		Origem da Vida		Evolução Biológica e Origem da Vida	
			Número	%	Número	%	Número	%
VI ENPEC	2007	669	14	2,09%	2	0,30%	1	0,15%
VII ENPEC	2009	723	19	2,63%	1	0,14%	1	0,14%
VIII ENPEC	2011	1187	23	1,94%	3	0,25%	1	0,08%
IX ENPEC	2013	921	11	1,19%	1	0,11%	1	0,11%
X ENPEC	2015	1107	16	1,45%	1	0,09%	1	0,09%
TOTAL		4607	83		8		5	

Tabela 01: Números e porcentagens referentes aos trabalhos publicados em cada edição do ENPEC

Como pode ser observado na tabela 01, apenas 96 trabalhos nas últimas cinco edições do ENPEC tiveram como problema de pesquisa a educação dos temas Origem da Vida e Evolução Biológica, o que corresponde à apenas 2,08% do total. Outra questão que ficou evidente é o pequeno número de trabalhos que tratam sobre o ensino da Origem da Vida, sendo apenas 0,17%. Além disso, foi publicado apenas um trabalho em cada edição da VII, IX e X, dois trabalhos na VI edição e três trabalhos na VIII edição do evento. Já em relação às pesquisas sobre o ensino de

O gráfico 01, demonstra o volume de trabalhos sobre o ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica nas últimas cinco edições do ENPEC, sendo a primeira linha sobre a Evolução Biológica e a segunda sobre a Origem da Vida. A VI edição está representada pela primeira marcação da linha, a VII edição pela segunda e assim sucessivamente até a X edição. Podemos observar que da VI edição para a VII, houve um salto nas pesquisas sobre a Evolução Biológica seguido de uma redução e finalizando com um leve aumento na X. Enquanto que o volume de trabalhos sobre o ensino da Origem da Vida manteve-se linear.



Os 96 trabalhos encontrados foram classificados segundo o foco temático privilegiado na pesquisa, que consiste na abordagem que é dada nas investigações sobre o ensino dos temas Origem da Vida e Evolução Biológica, permitindo assim, uma reflexão sobre os temas e problemáticas. O gráfico 02, traz os focos temáticos encontrados na pesquisa, sendo eles: concepção de professores; prática docente; didática; livros didáticos; concepção de alunos; ensino informal; formação de professores; história e filosofia; ciência versus religião; estado da arte e ENEM.

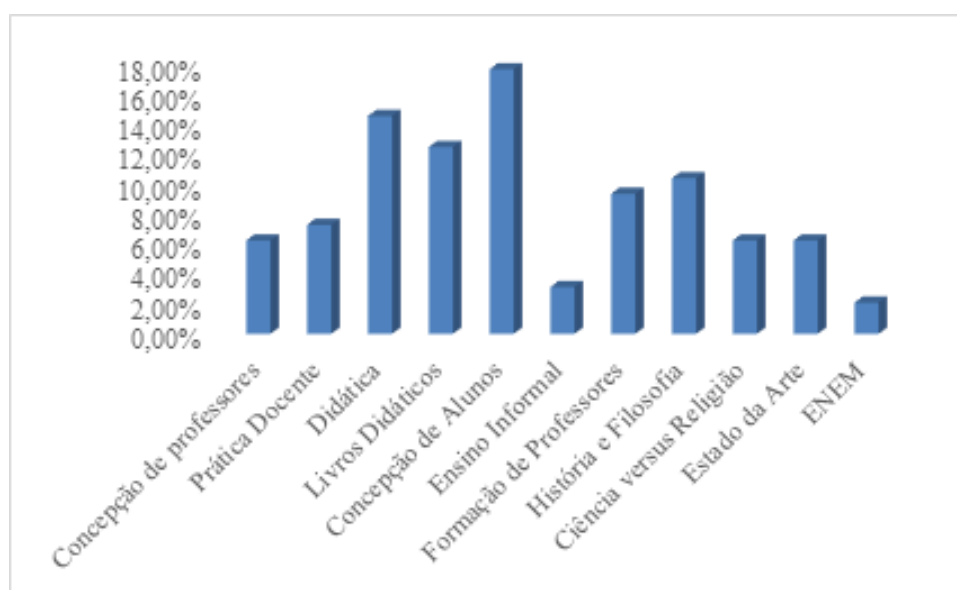


Gráfico 02: Focos temáticos encontrados na pesquisa

Desses 96 trabalhos, verificou-se que as investigações sobre o ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica se concentraram basicamente nas concepções dos alunos, que foi o foco temático mais encontrado, totalizando quase 18%. Em segundo lugar, investigações sobre a didática, seguido de suas abordagens nos livros didáticos, suas relações com a história e filosofia da ciência e formação de professores. Ainda que de forma reduzida, verificaram-se investigações sobre a concepção de professores e suas práticas, ensino informal, estado da arte, ENEM e ciência *versus* religião, compunham um quadro de relevância nas investigações. Se compararmos com o estudo de Amorim e Leyser (2009), no qual avaliaram os temas Origem da Vida e Evolução Biológica desde a primeira até a sexta edição também do ENPEC, constatamos um aumento nos focos temáticos. Uma vez que os autores identificaram trabalhos sobre a história e filosofia, didática, currículo, formação de professores e ciência *versus* religião. Dessa forma, percebe-se um aumento das pesquisas em diversas facetas do ensino, sendo pesquisas do tipo estado da arte, relacionadas ao ENEM, ensino informal o que incluiu a divulgação científica.

Além disso, um ponto a ser destacado é que a maioria dos estudos encontrados abordam conflitos estabelecidos entre ideias evolutivas e crenças religiosas, seja nas discussões sobre as concepções dos professores e dos alunos, ou no que se refere às implicações desse conflito para o processo de ensino-aprendizagem. Para Oliveira e Bizzo (2009), esse quadro se agrava devido a motivações defendida por movimentos religiosos fundamentalistas, o que parece impulsionar a rejeição da teoria evolutiva. Acarretando em visões equivocadas sobre as ideias centrais do pensamento evolutivo, o que dificulta os avanços no debate e levam, muitas vezes, a críticas com argumentação doutrinária (MEYER; EL-HANI, 2005). Para estes autores, essas crenças possuem implicações de alcance para além da Evolução Biológica ou da Biologia:

Aceitar argumentos criacionistas, em particular aqueles que negam a interpretação evolutiva para a origem da diversidade dos seres vivos, implica aceitar que há erros fundamentais no modo como fazemos ciência. A razão vem da própria forma como os argumentos evolutivos são construídos. A biologia evolutiva não resulta de um experimento ou um achado em particular, mas de uma rede complexa de resultados, que se sustentam mutuamente. Considere a rede de teorias, modelos e conceitos que está nos alicerces da biologia evolutiva. O conceito básico de que todos os seres vivos são aparentados uns aos outros é apoiado por evidências geológicas, baseadas em fósseis que documentam espécies que viveram no passado, pelas características morfológicas compartilhadas entre espécies diferentes e por evidências moleculares, na forma de características partilhadas entre genomas de diferentes espécies (MEYER; EL-HANI, 2013, p. 216).

A implicação do pensamento criacionista no ensino de Origem e Evolução da Vida “será tão maior quanto mais frágil for a compreensão do modo de pensar e fazer ciência” (MEYER; EL-HANI 2013, p. 219). Assim, tais crenças não podem ser ignoradas no ensino de Ciências e Biologia, deve ser pensado em um contexto mais amplo, que não se restrinja ao conhecimento biológico e ao seu ensino e aprendizagem, de modo a não perder de vista que o objetivo do ensino de ciências é a compreensão das ideias científicas e suas relações tecnológicas e a sociais.

Se compararmos a pesquisa de Amorin e Leyser (2009), constatamos que o número de trabalhos publicados nesta área se manteve linear. Visto que teve um aumento apenas de 0,58%, porcentagem estatisticamente quase inexpressiva. Apesar disso, houve um aumento na diversidade de eixos temáticos que as investigações contemplam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste estudo, que se caracteriza pela avaliação dos trabalhos sobre o ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica apresentados nas últimas cinco edições (VI, VII, VIII, IX e X) do ENPEC, constatamos que, apesar de Oliveira (2011) indicar um aumento nas pesquisas sobre Evolução Biológica no âmbito de teses e dissertações, nos ENPECs aqui investigados seu número se manteve estável, quando comparados ao estudo Amorin e Leyser (2009). Enquanto que, assim como Oliveira (2011) constatou, as pesquisas sobre o ensino da Origem da Vida são ainda inexpressivas, fato que também foi verificado neste estudo.

Considerando a Evolução Biológica como a “ciência central” da biologia que liga entre si e fundamenta as práticas heterogêneas da biologia em uma unificada e progressiva ciência (SMOCOVITIS, 1992), é possível afirmar que ainda é inexpressivo as pesquisas que abordam esses temas nos ENPECs, visto que este representa um grande fórum de disseminação e discussão da pesquisa acadêmica na área. O que em números, de um universo de 4607 trabalhos apresentados, apenas 83 trataram sobre o ensino da Evolução Biológica, sendo apenas 1,8% do total. Esse número é ainda menor quando se trata sobre o ensino da Origem da Vida, sendo

somente 8 trabalhos, 0,17% do total. Praticamente tem-se um trabalho que trata exclusivamente sobre o ensino da Origem da Vida em cada edição do ENPEC e um trabalho por evento que trata sobre ambas as temáticas.

Ademais, grande parte dos trabalhos abordam conflitos estabelecidos entre ideias evolutivas e crenças religiosas, tanto sobre as concepções dos professores e dos alunos, ou no que se refere às implicações desse conflito para o processo de ensino-aprendizagem. Outra questão foi o aumento de trabalhos sobre a história e filosofia da ciência como aliada nos processos educacionais desses temas. Dessa forma, acredita-se em um esforço de pesquisadores na abrangência de investigações que abordam o ensino da Origem da Vida e Evolução Biológica em várias etapas da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. C; LEYSER, V. “A evolução biológica e seu ensino nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)”. In: VII ENPEC. 2009, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1152.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BIZZO, N. M.V. *Ensino de evolução e história do darwinismo*. 1991. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CARNEIRO, A. P. N. *A evolução biológica aos olhos de professores não-licenciados*. 2004, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERREIRA, N. S. A. “As pesquisas denominadas “estado da arte””. In: *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FUTUYMA, D. *Evolução, ciência e sociedade*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Genética, 2002.

MEYER, D; EL-HANI, C. N. *Evolução: o sentido da biologia*. Unesp, 2005.

_____. “O que está em jogo no confronto entre criacionismo e evolução?”. In: *Filosofia e História da Biologia*, v. 8, p. 211-222, 2013.

OLEQUES. L. C; BOER. N; TEMP. D. S; BARTHOLOMEI-SANTOS. M. L. “Evolução biológica como eixo integrador no ensino de biologia: concepções e práticas de professores do

ensino médio”. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Campinas. **Anais...** Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1066-1.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

OLIVEIRA, G. S; BIZZO, N. “Ciência, religião e evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio”. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. **Anais...** Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/325.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

OLIVEIRA, M. C. A. **Aspectos da pesquisa acadêmica brasileira sobre o ensino dos temas “Origem da vida” e “Evolução Biológica”**. 2011. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PINTO, T. H. O; LIMA, M. E. C. C; MACHADO, A. H. “Evolução biológica e o ensino de biologia: um olhar sobre Dissertações e Teses”. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa EM Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais...** Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1467-1.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016

PORTO, P. R. A; FALCÃO, E. B. M. “Teorias da origem e evolução da vida: dilemas e desafios no ensino médio”. Ensaio. In: **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 13, 2010.

SLONGO, I. I. P; DELIZOICOV, D. “Um panorama da produção acadêmica em ensino de Biologia desenvolvida em programas nacionais de pós-graduação”. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, vol.11, n. 3, 323-341, 2006.

SMOCOVITIS, V. B. **Unifying biology: The evolutionary synthesis and evolutionary biology**. Journal of the History of Biology, 1992.

TEIXEIRA, P. M. M; MEGID NETO, J. “Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de Biologia no Brasil”. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, vol. 11, N. 2, 261-282, 2006.

ZAMBERLAN, E. S. J; SILVA, M. R. “O ensino de evolução biológica e sua abordagem em livros didáticos”. In: **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, 2012.

ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA OU PSEUDOFORMAÇÃO?

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael¹
GALUCH, Maria Terezinha Bellanda²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o resultado da pesquisa intitulada Por que ensinar História? O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido durante os anos de 2015-2016, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. A pesquisa buscou resposta para a seguinte questão: por que e para quê ensinar história? Com o objetivo investigar como as orientações presentes em documentos oficiais, que prezam por habilidades e competências que envolvem a competitividade, o exercício da liderança, a participação e o saber viver juntos, se traduzem em propostas para o Ensino de História, buscou-se compreender em que medida tais propostas apontam para uma experiência formativa ou para um processo de pseudoformação. Os dados foram coletados em livros didáticos para o 5º ano do ensino fundamental, avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2016. As análises fundamentadas pela Teoria Crítica da Sociedade, principalmente em estudos de Adorno, Horkheimer e Marcuse que destacam conceitos como esclarecimento, experiência formativa, formação para a adaptação, educação para a emancipação e pseudoformação apontam que as propostas de ensino apresentadas pelos livros didáticos analisados limitam a possibilidade de reflexão e a relação entre presente e passado, apontando para um processo de pseudoformação. São propostas nas quais o fortalecimento da reflexão e do próprio indivíduo não encontra subsídios.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Ensino de História. Livro Didático. Pseudoformação.

INTRODUÇÃO

Desde 2003, quando iniciamos nossa atuação na educação pública, temos vivenciado desafios e acompanhado mudanças em relação a propostas curriculares, sobretudo no que se refere às orientações para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação, licenciada em História (2000) e Pedagogia (2014) pela UEM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá, e-mail: cleoraphael@hotmail.com.

2 Doutora - professora da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: galuch@bturbo.com.br.

Na década de 1990, no contexto de redemocratização do Estado brasileiro, firmou-se como consenso a necessidade de se formar para a cidadania. Nesse contexto, ocorreram mudanças na legislação e normas para o ensino e a formação, destacando-se a publicação de Parâmetros e Diretrizes Curriculares para diferentes níveis da educação básica.

As propostas educacionais passaram a prezar por habilidades e competências que envolvem o saber viver juntos, a participação, o exercício da liderança, as quais de certa forma fomentam a competitividade e o individualismo caracterizando, assim, uma formação voltada ao desenvolvimento do homem ideal para se adaptar e contribuir para a preservação da sociedade vigente. Isso também se estabeleceu como prioridade para o ensino de história.

Ao voltarmos nossa atenção para a História ensinada no ensino fundamental, percebemos que, em razão das orientações expressas em documentos oficiais, a maior ênfase recai sobre o quê ensinar e como ensinar e menos no porquê se ensina e no para quê se ensina História. Esta disciplina tornou-se responsável pela “[...] divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática” (BRASIL, 2013, p.113). Contudo, embora seja consensual a proposta de se formar para a cidadania, vivemos em uma sociedade contraditória: somos sujeitos livres, porém nossa liberdade é vigiada. Somos educados para respeitar as diferenças, sobretudo de condições sociais e para sermos solidários em um mundo extremamente individualista, em que o outro é um estranho e o indivíduo um solitário e frio no meio da multidão, conforme destaca Marcuse (1999).

Sabendo-se que existe um forte apelo para a formação de cidadãos críticos e participativos, objetivamos desvelar no que consiste a formação que está na base de documentos oficiais orientadores do ensino? A que projeto social responde? Que possibilidades e limites a formação almejada apresenta do ponto de vista de uma formação para o desenvolvimento humano e para a emancipação? Quais as implicações dessa concepção de formação para o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental? Em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental veiculam essa concepção de formação?

Entendemos que poderíamos analisar somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para as diferentes áreas da educação básica, bem como o Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), as propostas curriculares, os planejamentos de ensino, cadernos de alunos, metodologia, ação didático-pedagógica, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, livros de chamada, relação professor-aluno, atuação docente considerando os tabus ou representações acerca do magistério, pois todas trazem indícios da formação pretendida (GALUCH, 2004).

Todavia, considerando que os livros didáticos são frutos de uma política educacional, e que, portanto, disseminam objetivos para a educação brasileira que se pautam numa concepção político-pedagógica, ou seja, numa concepção de formação humana, optamos por verificar as propostas de ensino apresentadas em livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados foram coletados em livros didáticos de História para o 2º, 3º, 4º e 5º anos do

ensino fundamental da Coleção Ligados.com História, avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2016 e adotados pelas escolas da rede municipal de educação de Maringá para o triênio 2016-2018. A análise fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente em estudos de Adorno (1932, 1951a, 1951b, 1956, 1972, 1975, 1995), Horkheimer e Adorno (1985), Benjamin (1940, 1987) e Marcuse (1967, 1999), já que analisam criticamente a sociedade, o conhecimento nela produzido e as consequências para a (de)formação humana, destacando conceitos como esclarecimento, formação para a adaptação, educação para a emancipação, experiência formativa e pseudoformação.

Os resultados da pesquisa estão apresentados na dissertação intitulada *Por que ensinar História?* O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental que está estruturada em sete seções, sendo a introdução, cinco seções e considerações finais.

1. SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO: POR QUE ENSINAR HISTÓRIA? O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A seção dois, intitulada **Educação para quê: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade** e composta pelos subitens: Formação para a afirmação do modo de produção capitalista e Educação para formação humana e emancipação propõe uma reflexão sobre o para quê da educação a partir dos estudos de Adorno (1995) em *Educação e emancipação*.

Primeiramente, tratamos da educação como expressão e resposta às mudanças de uma determinada forma de organização da produção, destacando o fato de que, ao priorizar uma formação voltada para a (re)produção do modo de produção, a educação distancia-se daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: desenvolver nos sujeitos a autonomia e promover a emancipação.

Ainda nesta seção, refletimos sobre as possibilidades de emancipação que se abrem pela via de uma educação voltada para a resistência em relação à ordem estabelecida, com base em PALANGANA (1988), ADORNO (1995, 2005), HORKHEIMER; ADORNO (1985), explorando os seguintes conceitos: pseudoformação, adaptação, esclarecimento, formação e emancipação.

A seção três intitulada **A Teoria Crítica e a História: uma teoria da História ou apenas a sinalização de uma outra perspectiva de ensino** é composta pelos subitens: Esclarecimentos sobre a disciplina e o ensino de história: o percurso na definição da fundamentação teórica e Por que e para quê ensinar História?

No item Esclarecimentos sobre a disciplina e o ensino de história: o percurso na definição da fundamentação teórica centramos a atenção na Teoria Crítica e na História, esclarecendo o percurso que percorremos para a definição da fundamentação teórica. A intenção é destacar que Adorno (1932) não elabora uma teoria para o ensino de história, mas apresenta reflexões que sinalizam para uma perspectiva capaz de superar as funções assumidas por essa disciplina

em decorrência da reorganização do modo de produção e da redemocratização ocorrida no Brasil.

Com base em textos clássicos: ADORNO (1932, 1951a, 1951b, 1956, 1972, 1975, 1995, 1996, 2009), BENJAMIN (1940, 1987), MARCUSE (1967, 1969), HORKHEIMER: ADORNO (1985), exploramos a ideia de história natural defendida por ADORNO (1932), estabelecendo relações entre as ideias de natureza, história e segunda natureza no sentido de enfatizar a importância de desvelar a essência na aparência a partir da (re) construção conceitual; para posteriormente tecer considerações sobre o modo como a disciplina de História foi se constituindo no Brasil. Destacamos as finalidades do ensino ao longo do processo de constituição da disciplina de História apontando para a usurpação de sentido – primeiro um ensino voltado para formação – inculcação da ideia de nacionalidade e segundo do cidadão, a partir da introjeção de valores.

No subitem Por que e para quê ensinar História? – para enfatizar a importância da História para o processo de formação com vistas à emancipação recorreremos à leitura de Adorno (1995), que inicialmente nos remeteu ao ‘para quê’ da educação e nos possibilitou o entendimento do significado da educação a partir da Teoria Crítica da Sociedade, para atribuir um novo sentido ao ‘por quê’ e ao ‘para quê’ ensinar História.

Para além das reflexões sobre a relevância do ensino de história para uma formação que não se limita à adaptação, sinalizamos as possibilidades de um ensino voltado para o desenvolvimento humano. No contexto em que o presente é fascinante e a relevância é dada ao ‘aqui e agora’ – em que tudo que remete à tradição, ao passado é considerado algo a ser esquecido, eliminado, mas não superado, buscamos desvelar ‘por que’ e ‘para quê’ ensinar História, destacando a necessidade de se elaborar o passado, como condição para que as causas da barbárie possam ser compreendidas e, quiçá, superadas.

Afirmamos a importância de se elaborar o passado, de estabelecer relações entre presente e passado, como condição para se estabelecer o contraponto – entre o que era, é e pode vir a ser – explorando conceitos como: pseudoformação, indústria cultural, vivência, experiência formativa, memória – tradição, narrativa histórica (percepção, atenção, capacidade de estabelecer relações).

Na quarta seção **Elaboração do passado: política Educacional Brasileira a partir da década de 1990**, compreendida pelos subitens: A educação brasileira no contexto de internacionalização do capital e de resignificação de conceitos; Relatório Delors: do ideal de democracia à formação pretendida; Política educacional brasileira: dos discursos neoliberais aos documentos oficiais temos a intenção de destacar como as condições objetivas das últimas décadas do século XX conduziram à elaboração de documentos orientadores das reformas curriculares da educação básica brasileira, no sentido de compreender como conceitos como democracia, igualdade, cidadania e participação foram resignificados e alinhados ao propósito de atendimento às demandas da sociedade vigente.

No subitem Relatório Delors: do ideal de democracia à formação pretendida, destacamos os condicionantes históricos e sociais que influenciaram a elaboração e divulgação do

relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação um Tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Do DELORS (1996) destacamos a ideia de democracia defendida e a formação pretendida: voltada para a coesão social e a participação democrática – uma educação à prova da crise nas relações sociais – educação para a coesão – para a paz mundial com ênfase na introjeção de práticas de cidadania voltadas para o saber viver juntos, visando aliviar os possíveis conflitos.

Desvelamos a verdadeira intenção dos quatro pilares da educação defendidos pelo Relatório Delors: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser – introjeção de valores – disseminação da ideia de justiça social – através do desenvolvimento de práticas de cidadania com base na ideia de democracia participativa e não representativa – porque esta última exige aparelhamento entre economia, política e social.

No subitem: Política Educacional Brasileira; Política educacional brasileira: dos discursos neoliberais aos documentos oficiais analisamos documentos que orientam e definem a organização e o funcionamento da educação brasileira: a Constituição Federal promulgada em 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96); os PCNs. Também analisamos documentos mais pontuais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) e o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016 (BRASIL, 2015) evidenciando que são documentos que visam o mesmo objetivo – formação para a cidadania, alinhando-se aos pressupostos do Relatório Delors – apropriam-se do discurso: democratização do ensino, qualidade, cidadania, participação, habilidades e competências para propalar a liberdade na servidão e a igualdade na desigualdade (MARCUSE, 1967).

Por fim, na seção cinco, **Propostas de encaminhamentos para o ensino de história: formação ou pseudoformação?**, no subitem intitulado Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016: princípios e critérios da seleção do livro didático e considerações sobre a perspectiva de ensino de História analisamos o edital 2/2014 que estabeleceu as orientações para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2016 – destacando os princípios e critérios definidos com base na legislação – destaque para os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. A Crítica é exercitada, sobretudo com base em ADORNO (1995) e MARCUSE (1999).

Nos subitens: Sobre a coleção Ligados.com História e a Estrutura da coleção Ligados.com História destacamos os pressupostos teóricos da coleção e as seções, boxes e ícones específicos que a compõe. Desvelamos que a coleção valoriza o ensino de História voltado para a sociedade do conhecimento, com vistas à introjeção de valores e atitudes fundamentais para o exercício da cidadania. A crítica com base em HORKHEIMER; ADORNO (1985), Marcuse (1967) busca enfatizar como a ideia de racionalidade tecnológica e instrumental destituída da reflexão, de certa forma, é veiculada pela coleção. Ao destacarmos as orientações e propostas de ensino específicas para cada ano – conteúdos propostos para o ensino evidenciamos como o

conteúdo é adaptado e se torna instrumento a serviço da formação que se objetiva – ADORNO (1995, 1951b, 1969, 2009).

Os últimos subitens desta seção dizem respeito à análise das propostas de ensino propriamente ditas. Para a análise das propostas de ensino, foram definidas as seguintes unidades de análise: a) o princípio do direito e do dever como fundamento da formação para a adaptação; b) conhecimento e formação da consciência histórica: memória, experiência e relação entre presente e passado; c) formação pretendida.

Na primeira unidade – o princípio do direito e do dever como fundamento da formação para a adaptação –, o foco da análise são as propostas de ensino com base nos direitos e deveres das crianças – que para a consecução dos objetivos de formar para a cidadania aborda aspectos relacionados aos direitos e deveres dos cidadãos, de acordo com a perspectiva de formação para a democracia participativa. As propostas de atividades seguem as orientações de documentos como a LDB, os PCNs de História, as DCNEB (2013a) e as DCNEF (2013c) que expressam a preocupação com a constituição da identidade e da narrativa associada à ideia de cidadania como conquista de direitos, tal como defende a legislação brasileira.

Destacamos as seguintes unidades de ensino: 1. Muito prazer! Parecidos, mas diferentes; 2. Amigos aqui e ali: estar juntos, resolvendo conflitos, ideias e decisões; 3. É bom ter família; 4. Um lugar para morar; 5. Que fome; 6. Lugares de aprender; 7. É hora de diversão; 8. É bom ser criança para evidenciar que a questão não é ensinar e aprender conteúdos, mas possibilitar que o aluno se conheça e conheça o outro como forma de manter a coesão social, aprenda a gerir conflitos e participar dos processos de tomada de decisão que envolvem a vida em comunidade – cidadania participativa com foco nas ideias e na tomada de decisão. Não se fala em conhecimento sistematizado, voltado para o desenvolvimento humano – considera-se conhecimento aquilo que é útil para a sociedade, bem como os hábitos e os costumes que podem servir de referência para futuros comportamentos.

Recorremos à MARCUSE (1967, 1999), HORKHEIMER: ADORNO (1985) e ADORNO (1951b) para tecer crítica à ideia de participação que se tenta ensinar por meio da escola – considerações acerca da vida danificada e da pseudoformação.

Na segunda unidade de análise: conhecimento e formação da consciência histórica: memória, experiência e relação entre presente e passado, entendendo que a negação do passado pode inibir a conscientização e consubstanciar-se em pseudoformação, selecionamos algumas temáticas propostas nos livros como: moradia; trabalho; indígenas; negros; História e cultura afro-brasileira e indígena, para verificar em que medida os livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental possibilitam a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente – cultura e a formação da consciência histórica no que diz respeito à elaboração do passado, ao trabalho com a memória, às experiências e às relações entre presente e passado, com base em ADORNO (1951b, 1932, 1969, 1972, 1995, 2009), MARCUSE (1967, 1999), MARX (1992), GALUCH; SFORNI (2012), PALANGANA (1998)

O passado é referido como forma de legitimar o presente. Não conduzem à reflexão

sobre a contradição; sobre como determinados fatos se constituíram historicamente e por que se apresentam de tal forma ao homem no presente, indicando suas possibilidades de superação. As contradições que permeiam o exercício da democracia nas modernas sociedades do mundo contemporâneo, são ocultadas,

Assim e de acordo com ADORNO (1995), a formação, da maneira como está sendo proposta, acaba por promover uma espécie de embrutecimento da capacidade individual de discernimento e, em última instância, o comprometimento do exercício consciente da democracia.

Na terceira unidade de análise: c) formação pretendida, analisa-se as possibilidades e limites que a formação almejada apresenta do ponto de vista de uma formação para o desenvolvimento humano e para a emancipação. Quais as implicações dessa concepção de formação para o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental?

Constata-se que a formação pretendida no intento de formar para o convívio pacífico, de moldar o cidadão responsável e ao mesmo tempo garantir a manutenção das relações sociais, estimula o respeito à diversidade como uma forma de manter a harmonia entre todos e, portanto, manter a coesão social. Dessa forma, a ideia de uma sociedade de classes é ignorada, bem como as contradições e, com isso, a possibilidade de luta é anulada corroborando para adaptação à sociedade vigente e para a manutenção de sua forma de organização.

A liberdade, a democracia, a igualdade e a individualidade são, a todo momento, ressaltadas pelas propostas de ensino devido ao forte apelo pela aceitação das diferenças, com a intenção de igualar a todos perante a lei e não pela igualdade de condições, denotando que as propostas de ensino não se orientam para uma formação que possa tomar de modo crítico e problemático a própria ideia de cidadania que se objetiva consolidar.

Percebe-se que em nome da inovação e da preocupação em formar para a participação, exacerba-se o presente; com isso, nega-se o conhecimento histórico, impossibilitando a experiência do pensamento. No lugar do conhecimento histórico e da reflexão crítica figuram propostas de desenvolvimento de atitudes e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania.

Evidencia-se que as propostas de ensino apresentadas pelos livros didáticos analisados limitam a possibilidade de reflexão e a relação entre presente e passado, apontando para um processo de pseudoformação. Não observamos nos livros didáticos analisados uma proposta de ensino que estimule a elaboração do passado, para se conhecer e compreender as causas que geram a barbárie e que podem possibilitar que 'Auschwitz se repita'. Portanto, são propostas nas quais o fortalecimento da reflexão e do próprio indivíduo – condição para o exercício da cidadania – não encontra subsídios.

Por tais razões, urge retomar o sentido do ensino de História, contra a barbárie da pseudoformação. Ele deve buscar desenvolver a consciência histórica sedimentada na reflexão por meio da apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou-nos perceber que em nome da inovação e da preocupação em formar para a participação, exacerba-se o presente; com isso, nega-se o conhecimento histórico, impossibilitando a experiência do pensamento. No lugar do conhecimento histórico e da reflexão crítica figuram propostas de desenvolvimento de atitudes e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania. Na ânsia de liberar o instante presente do poder do passado, em vez de reelaborá-lo como algo vivo, faz-se do ensino de História a descrição do passado, colocando-o à disposição do agora. Abordam-se alguns elementos e aspectos como inspiração para um saber praticável, ou seja, considerando-se apenas aquilo que se pode utilizar como material para o progresso e para a manutenção das relações sociais capitalistas. Como exigência da sociedade das massas, substitui-se a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela introjeção de valores. No lugar da formação 'introjeta-se' a (de)formação, o que, segundo Adorno, se expressa como pseudoformação.

Por tratar-se de uma perspectiva de formação voltada para adaptação à ordem social vigente, do ponto de vista, da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, as propostas de ensino de História precisam superar a finalidade que lhe tem sido imposta de formar para a cidadania formal, porque assim, como afirmamos no decorrer da pesquisa, a educação não tem o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, tampouco de se restringir à mera transmissão de conhecimentos, cabe à, ela a produção de uma consciência verdadeira, a partir da autorreflexão crítica. Isto seria da maior importância política, pois uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1970).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética Negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Teoria Da Semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 20. dez. 2016.

_____; HORKHEIMER, Max. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix – editora da Universidade de São Paulo, 1956.

_____. **Liderança democrática e manipulação de massas**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951a. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18. jun. 2016.

_____. **Sobre sujeito e objeto**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1969. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **A ideia de história natural**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1932. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. “Ideologia”. In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix – editora da Universidade de São Paulo, 1956. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Opinión, demencia y sociedad**. Disponível em: <<http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/opinion-demencia-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016 (c).

_____. **Mínima Moralía**. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951b. Disponível em: <<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. “Os pensadores”. In: **Textos Escolhidos**. Editora Nova Cultural: Fundador Victor Civita (1907-1990). Circulo do Livro Ltda, 1996.

_____. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa/Portugal: edições 70, 1970. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Ligados.com História 3º ano**. 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014b.

_____. **Ligados.com História 4º ano**. 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014c.

_____. **Ligados.com História 5º ano**. 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2014d.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de História”. In: **Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <<http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHAES, Leylah de. **Ligados.com História** 2º ano. 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva., 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013a.

_____. Ministério da Educação. “Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)”. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013b, p 6-79.

_____. Ministério da Educação. “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF)”. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013c, p.102-43.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016**. Brasília: MEC, 2014e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8784:edital-pnld-2016>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue00000.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MARCUSE, Herbert. “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”. In: _____. **Tecnologia, guerra e facismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.

_____. “As novas formas de controle”. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23-27.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PNAIC

ADELINO, Cíntia de Souza ¹

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central a análise da formação continuada de professores proposta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa análise irá se pautar na revisão bibliográfica de autores que possam contribuir e fundamentar a discussão. Considerando o modelo de formação continuada do PNAIC serão ressaltados alguns desafios, bem como algumas variáveis que estão relacionadas às peculiaridades do processo de implementação e execução do Programa, no que diz respeito à formação de professores e suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Políticas educacionais. PNAIC. Alfabetização. Ação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Analisar as políticas educacionais para a formação de professores é essencial, pois a organização do sistema de educação brasileiro toma como princípio a compreensão do processo de reestruturação que atenda a demanda capitalista que por sua vez organiza a educação para que possa responder aos interesses governamentais. Esse trabalho é de cunho bibliográfico e como fundamentação teórica, serão abordados autores como: Brzezinski (2015), Papi (2005), Pimenta (2010), Gadotti (2000), Saviani (2009) entre outros possam fundamentar a compreensão da formação continuada de professores.

Os autores supracitados foram selecionados por apresentarem pesquisas consistentes e atuais, contextualizando toda a trajetória da formação de professores e com isso alicerçar nossos estudos. Um dos grandes desafios relacionados em garantir a qualidade na formação de professores também é promover o interesse em atualizar sempre os conhecimentos daqueles professores que estão em sala de aula.

Considerando as prioridades do contexto atual a formação continuada de professores é algo indispensável, porque só assim será possível suprir as necessidades educacionais, o governo

¹ Mestranda no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR – Campus Paranavaí-PR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí), e-mail: cintia-adelino@hotmail.com.

federal tem implementado políticas públicas como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC), que prevê a formação continuada de professores, junto à valorização docente.

O presente trabalho visa analisar a formação continuada de professores e a pertinência da proposta do PNAIC. Como forma de entender se as políticas públicas educacionais têm atendido as necessidades apontadas pela sociedade e pelas agências internacionais³.

O Programa foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), pelo Ministério da Educação (MEC), no qual lança como principal objetivo alfabetizar todas as crianças na idade certa, que corresponde aos oito anos de idade, proporcional ao terceiro ano do ensino fundamental.

O PNAIC forma um conjunto estruturado de ações que tem como base quatro eixos de atuação sendo eles: o aumento de distribuição de materiais didáticos e pedagógicos destinados à alfabetização das escolas públicas; o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento de implementação; avaliações sistemáticas dando apoio à gestão, junto ao controle social e a mobilização da sociedade e comunidade escolar; por fim a formação continuada de professores que é o principal objeto de estudo deste trabalho.

O Pacto demonstra que é primordial estabelecer reflexões sobre as diversas instâncias que são relativas ao ensino da leitura e escrita, durante o primeiro ciclo do ensino fundamental sendo elas: a inserção de várias práticas sociais, para a elaboração e acréscimo de reflexões sobre as variações de gênero textuais; apropriação do sistema da leitura e escrita; reflexões de temáticas importantes que promovam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades e capacidades que favoreçam a produção e compreensão de textos escritos ou orais.

1. DIREITO A ALFABETIZAÇÃO

A discussão sobre a alfabetização é algo que atrai profissionais das mais variadas áreas do saber, e acaba ultrapassando os limites dos muros escolares. São realizadas pesquisas como o Censo Escolar⁴ que é capaz quantificar o fracasso da alfabetização brasileira por meio do Mapa

2 No decorrer deste artigo, mencionarei o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também pela sigla PNAIC e ora como Pacto.

3 No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programadas Nações Unidas (PNUD) e Banco Mundial (BM). DESSA Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental.

4 O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem

do Analfabetismo no Brasil. No entanto é muito rara a promoção de debates aprofundados nesse quesito, que seja capaz de atrair a sociedade para a participação da elaboração de estratégias consistentes para erradicar o problema do analfabetismo.

Mesmo não sendo estabelecidas ações efetivas que possam proporcionar a superação da má alfabetização, são lançados parâmetros que buscam retratar a educação de qualidade, nesse caso a maior pressão que a educação sofre é exercida pelos órgãos/agências internacionais que influenciam a educação brasileira, e essa por sua vez estabelece critérios e metas⁵ a serem alcançadas.

Desse modo, são evidentes que algumas batalhas são travadas em busca de um currículo em ação, que de fato ajude promover educação de qualidade, essas discussões ocorrem entre os profissionais que ofertam a formação de professores, porém muitas vezes não são capazes de alcançar as editoras de materiais didáticos, pois os pesquisadores responsáveis pela elaboração desse material muitas vezes acabam por teorizar o currículo em suas áreas específicas do conhecimento deixando de lado a interdisciplinaridade, e fazendo com que o professor que está submetido às péssimas condições de trabalho passe a ser refém do material.

Ao falar em direito a alfabetização também é importante demonstrar que de maneira sistematizada outros direitos podem ser garantidos de maneira subjetiva, estabelecendo interações entre diversas formas de conhecimento sendo algumas delas: apropriação do sistema da escrita alfabética; desenvolvimento de habilidades e capacidades; inserção em práticas sociais que tem como base o princípio do trabalho produtivo sobre as variações de gêneros textuais; articulação de conteúdo.

A alfabetização vem sendo disseminada de várias formas, as quais estão sendo dada na ação pedagógica de cada professor por meio de concepções e ideologias diferenciadas. Nesse caso busca-se uma pedagogia que exceda os embates políticos e que seja capaz de promover a superação de dificuldades escolares e que o ensino não fique alicerçado apenas em doutrinas governamentais, nesse sentido Gadotti (2000, p.7), apresenta que:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Por isso, acredita-se que a pedagogia da práxis, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifes-

de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como alimentação e transporte escolar, distribuição de livros, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono, transferência, falecimento) escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), do Ministério da Educação.

5 Declaração mundial sobre educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990); a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993) No Brasil, na esfera educacional, o documento Plano decenal de educação para todos (1993-2003) Diretrizes Curriculares, Referenciais Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

tações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade.

Em meio a tantas tensões presente no meio educacional, os professores são aqueles que mais sofrem dentro desse processo, pois é a categoria mais cobrada, pretende-se que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, e que os professores consigam desenvolver habilidades em seus alunos, que sejam traçadas novas metodologias de ensino, e que promovam novas ações pedagógicas, também é de responsabilidade do professor criar estratégias que sejam capazes de contornar os problemas e limites que são impostos.

Acreditamos que os professores possuem função indispensável, na sociedade atual, no qual colaboram e ajudam promover o desenvolvimento dos alunos como agentes sociais em diferentes esferas, porém os professores não têm conseguido se colocar como atores principais da disseminação do conhecimento.

1.1. Contexto e elementos que fomentaram a discussão da formação continuada de professores

A necessidade na busca para adquirir uma boa formação de professores não é algo recente, porém na atualidade os debates ideológicos sobre a temática se tornaram bastante forte, o que acaba por buscar respostas nas instituições de ensino responsáveis por formar os professores. Nesse caso alguns aspectos devem ser levados em consideração dentro da problemática formação de professores e formação continuada de professores como: ausência de efetivação nas políticas públicas, falta de professores, e melhor condição de trabalho, sendo assim, fica evidente o caráter utilitarista que a alfabetização tem recebido, desse modo percebe-se que a educação tem se organizado de forma que possa atender ao capitalismo.

Os educadores brasileiros não estão assistindo passivamente à deterioração do magistério. Bem como não estão apenas diagnosticando os problemas. Desde o início dos anos 80 vêm gestando um movimento de pesquisas, estudos e propostas, denunciando, analisando e encaminhando, analisando e encaminhando superações (PIMENTA, 2010, p. 66).

Quando falamos de formação de professores, também estamos falando de uma educação de qualidade, pois onde se concentram professores bem formados e especializados os índices de desenvolvimento estudantil são melhores, mas é importante ressaltar que para que os professores consigam atingir melhores índices é necessário uma série de critérios a serem respeitados para além da formação docente como condições de trabalho, infraestrutura adequada ao ensino, valorização salarial, reposição de funcionários técnicos e docentes, respeitar a quantidade de alunos por sala de aula e assim por diante. Nesse sentido Brezezinski (2015, p. 67), aponta que:

É preciso ter clareza, contudo, de que na educação brasileira há problemas crônicos que não se resolverão apenas com a formação qualificada do professor. Como exemplo

cito a desvalorização socioeconômica dos profissionais da educação, cuja reversão exige remuneração condigna e condições de trabalho adequado.

Diante desse contexto caótico em que a educação brasileira se encontra, as agências internacionais como Banco Mundial (BM) Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras que financiam parte da educação brasileira passaram a cobrar melhores resultados, assim como a sociedade civil. Mas diante da pressão social e dos organismos internacionais, muitas vezes o Estado se apresenta de forma morosa no item formação de professores, uma vez que falta efetivar de fato as políticas públicas destinadas à formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva é que se vê a importância da formação inicial, enquanto desencadeadora do perfil profissional. Cabe a ela, portanto, com vistas à profissionalização, propiciar ao professor o desenvolvimento da competência técnica, humana e política, bem como buscar a relação da técnica/ética/política. (PAPI, 2005, p.70).

Ao falar do problema da má formação de professores estamos falando dos profissionais que atendem a rede de educação básica de ensino. Para enfrentamento desse problema é necessário repensarmos e compreendermos a real situação da educação brasileira. A educação está pautada no princípio capitalista em que visa à produção e a reprodução do conhecimento, colocando esse como material de bem e consumo, e o professor como mero reproduzidor, como se fosse uma engrenagem que trabalha para que o sistema seja alimentado e não pare de funcionar, mesmo que funcione de maneira precária. De acordo com Papi (2005, p.64):

O pensamento contemporâneo sobre a defesa e a busca de profissionalismo para os professores, tendo em vista sua identidade e cultura profissional, não é neutro, nem mesmo imparcial. Ao menos não é o que se pretende considerar na presente reflexão. No entanto, compreender a profissionalização docente como um processo em que se valoriza a profissionalidade tendo em consideração as competências técnica, humana e política, não parece inviável.

As discussões sobre a formação de professores se fortaleceram a partir das políticas públicas educativas formuladas na década de 1990, período em que a educação passou por reforma, chegando à democratização do ensino, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), apresentou a preocupação com a valorização dos profissionais da educação, atendendo o direito a formação de professores, capacitação continuada, e assim estabelecer a valorização do magistério.

1.2. Formação continuada de professores

Acredita-se que para que o professor seja capaz de alfabetizar tanto no quesito leitura

e escrita e matematicamente é necessário que o docente possua formação específica que contemple tais habilidades, porém sabemos da existência de professores no mercado de trabalho que não possuem boa formação, ou seja, estão expostos a currículos superficiais ou até mesmo insuficientes. Dessa forma o PNAIC propõe e estabelece que para que seja possível alcançar as metas impostas no item alfabetização é necessário que haja o processo de formação continuada de professores.

Esta nova política implicaria, necessariamente, renovação progressiva das práticas escolares, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo. (ARELARO, 2013, p. 198).

Ao discutir formação continuada de professores, percebemos que essa questão está diretamente ligada à qualidade do ensino e aos indicadores como índices de aprendizagem que são apurados por meio de avaliações como a Provinha Brasil (PB) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que demonstra índices preocupantes como a questão alfabetização.

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7).

Dessa forma faz-se pensar, em novas estratégias e metodologias que contemplem o processo de ensino aprendizagem, que de maneira indireta acaba por colocar a formação continuada de professores no centro das discussões que seja capaz de promover o desenvolvimento escolar do aluno.

Ao instituir o PNAIC como ferramenta e mecanismo de desenvolvimento da alfabetização, o governo federal percebe que será possível cumprir com os objetivos do programa caso haja investimento nos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (alfabetizadores) por meio do direito e acesso a formação continuada, nesse sentido o MEC publica no Diário Oficial da União (DOU) o seguinte artigo:

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem as aulas e a usarem de modo de modo articulado materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012).

Com essa medida do MEC, conseguiu atender a outra meta prevista no atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) (BRASIL, 2014), que trata da valorização e formação profissional do magistério. No entanto, nesse trabalho não trataremos dessa questão do PNE,

apenas citamos, pois entendemos que além de uma medida emergencial de atendimento a quinta meta do PNE/2014, o PNAIC faz parte dessa política de valorização e formação profissional de professores.

O PNAIC está claramente associado aos objetivos estabelecidos com o ensino fundamental de nove anos, no qual foi estabelecido a partir de discussões nacionais e internacionais por meio de intermédio de agências internacionais no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação brasileira. A nosso ver estão articulados dois pontos determinantes da política neoliberal proposta na educação a cerca do desenvolvimento econômico sendo eles: o primeiro a formação de professores e do segundo a melhoria dos índices e estatísticos educacionais brasileiros.

O processo de formação continuada também está posto dentro do ciclo que analisa o rendimento dos alunos, professores e escolas participantes do programa, a partir dessas avaliações é possível, perceber se o rendimento escolar está dentro das estimativas e realizar diagnósticos de alguns problemas.

Os sistemas de ensino e as escolas se vêem hoje diante da avaliação dos resultados dos alunos como critério para a avaliação das produtividades da escola. De fato é indispensável verificar a efetividades dos serviços prestados (os resultados do rendimento escolar dos alunos) em função das responsabilidades sociais da escola. (LIBÂNEO, 2004, p. 245).

A formação disponibilizada pelo PNAIC os professores são submetidos a um curso presencial de dois anos com um total de 240 horas, os estudos são coordenados por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) que trabalham a teoria associada à prática. Os professores orientadores devem ser professores das redes e passam por capacitação também ofertada por IES com carga horária de 200 horas em universidades públicas credenciadas ao programa. Para a realização desse trabalho são disponibilizados e ofertados materiais didáticos em forma de livros didáticos, obras pedagógicas, dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos, obras literárias, obras de apoio pedagógico aos professores e softwares de apoio a alfabetização.

Nessa perspectiva a avaliação deve reunir três componentes, sendo as avaliações processuais, avaliação de acompanhamento Provinha Brasil (PB) e avaliação final, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é aplicada pelo Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A gestão e mobilização social são asseguradas em quatro eixos: comitê e gestor nacional, coordenação institucional, coordenação estadual e a coordenação municipal.

Como mencionado anteriormente o Pacto surge de articulações neoliberais e a formação de professores ofertada pelo PNAIC é estruturada por meio de distribuição de materiais didáticos, que por sua vez tem como objetivo o controle do trabalho docente e os resultados a serem obtidos na alfabetização. Os materiais permitem aos professores maiores subsídio teórico para a reconstrução de ações pedagógicas, mas de acordo com os interesses do Estado e não da sociedade civil. Contudo, existe a crítica ao Programa, pois o mesmo foi imposto aos professores que trabalham no primeiro ciclo do ensino fundamental.

[...] para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI. 2009, p. 17).

Nesse sentido, percebemos a importância em se pensar como ocorre a formação de professores, pois na corrida pela melhoria de estatísticas educacionais, o PNAIC corre risco de precarizar ainda mais o ensino, uma vez que está claro o caráter utilitarista dessa formação em alcançar percentuais que sejam favoráveis ao desempenho escolar.

Ao falar em formação de professores surge a preocupação em manter a autonomia do professor uma vez que está cravada aos discursos e ideais políticos, que por sua vez transfere toda e qualquer responsabilidade a cerca da formação dos alunos aos professores, o que acaba por isentar das responsabilidades de outras esferas.

[...] a formação continua não ocorre apenas porque é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas e nem porque a formação continuada visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas, pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da educação impõem. (FRADE, 2010, p. 39).

A complexidade em formar professores é compreendida quando se evidencia que o professor é obrigado a atender a demanda de ensino que já está posta por meio de políticas públicas que irão moldar o indivíduo a serviço de uma determinada sociedade. As avaliações propostas na atual organização de ensino além de verificar se o PNAIC tem cumprido com seus objetivos servem para verificar se o professor participante do Programa tem trabalhado de acordo com a proposta estabelecida o que acaba por mensurar o trabalho do professor por meio dos resultados de provas que são aplicadas aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio do programa em ofertar a formação continuada de professores é mostrar que não existe uma receita pronta para alfabetizar, e que os modelos didáticos, devem se desenvolver de acordo com a heterogeneidade de uma sala de aula, fazendo com que se entenda o processo de orientar e auto avaliar, e gerar a reflexão dos professores. No decorrer desse texto buscou se evidenciar a importância de repensar a práxis do professor enquanto formadores sociais.

A formação continuada proposta pelo PNAIC tem conseguido promover algumas mudanças no contexto escolar, pois por meio dessa formação os professores têm tido a oportunidade de estabelecer debates a partir de suas práticas cotidianas, uma vez que o Programa busca partir da realidade concreta que o professor possui, pois assim é possível compreender quais são os problemas e dificuldades do cotidiano escolar, essas reflexões propiciam a atualização e reorganização entre teoria e prática. O Pacto busca o desenvolvimento social do ensino de forma que consiga oportunizar a práxis coletiva do ensino e coloca como ponto chave do melhor desempenho escolar a formação continuada de professores.

É importante ressaltar que por mais que a formação continuada de professores seja primordial para a superação de tantos desafios e metas educacionais, outros problemas devem ser superados como a superlotação de salas de aula, precárias condições de trabalho, melhor infraestrutura escolar, valorização do plano de carreira entre tantos outros problemas que precisam ser dizimados. Pois mesmo que o professor seja capacitado e possua boa formação ele não consegue sozinho alfabetizar com qualidade, se não tiver condições adequadas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. “A ousadia de fazer acontecer o direito à educação: algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92 e Diadema (1993/96)”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R.T. (Org.). **Políticas e trabalho na escola**. Maringá, PR: Autêntica, 2013. p. 193-209.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-32>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 1 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Alfabetização: mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, [2003]. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. 2012 a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. “Formação de Professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos”. In: _____. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 39.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 25 ag. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marim, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

APRENDENDO A APRENDER: AS NOVAS ORGANIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

PASSOS-SANTOS, João Paulo¹

IZÍDIO, Rozana Salvaterra²

SHIMAZAKI, Elsa Midori³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, que visa estudar criticamente a matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal “O diário” da cidade de Maringá-PR. Os modos de produção da sociedade capitalista sempre estiveram pautados em moldar os sujeitos para manutenção das relações de desigualdade socioeconômicas. Para tanto, não seria diferente na escola, principalmente as instituições fundamentadas nos organismos industriais. A metodologia das “Oficinas de aprendizagens” é pautada nos pilares do aprender a aprender, ou seja, os alunos escolhem o que aprender, e o professor permanece desfocado no processo de ensino, ele não é visto como aquele que com autoridade instrui os conteúdos que devem ser aprendidos, por meio do currículo escolar. Dessa forma, esses tipos de escolas aparentam contribuir para a preparação da mão de obra dos filhos de trabalhadores, mantendo as relações sociais desiguais, retroalimentando a sociedade capitalista.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Ensino-aprendizagem. Educação do trabalhador.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo estudar criticamente a matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal “O Diário” da cidade de Maringá-PR, em 12 de junho de 2016. Para tal, utilizou-se uma revisão de literatura, baseando-se no referencial crítico, tendo como ponto de partida o conteúdo da matéria citada acima, posteriormente as discussões de alguns autores que estudam criticamente o mundo do trabalho e a educação do trabalhador, com foco no movimento dialético (concreto-abstrato-concreto).

Na sociedade atual, percebe-se que os homens são moldados conforme as necessidades produtivas do trabalho, para manutenção das relações de desigualdades. Durante a manufatura

1 Mestrando em Educação, Professor SEED, UEM, e-mail: jopa_passos@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação, Professora municipal de Nova Esperança, UEM, e-mail: coordnovaesp@hotmail.com.

3 Doutora em Educação, Phd em Letras, Professora DTP-UEM, UEM, e-mail: emshimazaki@uem.br.

até a produção flexível, em que nos encontramos hoje, as qualidades humanas foram sendo cada vez mais deflagradas, em prol do aumento do capital dos detentores dos modos de produção, através da mais-valia.

A escola tem seu papel fundamental, criada para contribuir na manutenção e adaptação dos sujeitos às necessidades da produção, estando expropriados de sua criação, ainda pede-se hoje, que sejam criativos, que diga o que quer aprender. No entanto, essa criatividade vem mascarada em uma individualidade e competitividade, tendo em vista que a flexibilização do trabalho, pode deixar os trabalhadores a qualquer momento desempregados, e a responsabilidade deve ser liberada somente à pessoa, se esquecendo dos causadores dessa desigualdade.

A pedagogia do aprender a aprender coloca o aluno como o responsável pela sua aprendizagem, o professor perde a autoridade de quem ensina, e somente acompanha o processo. O que compreendemos com fundamentos de Vygotski (2000) é que, o ser humano só chegou ao desenvolvimento intelectual a que se tem hoje, por conta dos instrumentos materiais e simbólicos criados por ele, e as relações sociais, onde um aprende com o outro mais experiente.

Mas, no desenvolvimento do conteúdo escolar, o professor deve funcionar como aquele que leva o conhecimento que o aluno ainda não sabe, ou sistematizar o que era conceito espontâneo, em científico. Dessa forma, nos questionamos: como um adolescente pode decidir o que é significativo a aprender para se desenvolver intelectualmente, com limitadas experiências históricas? Principalmente comparado a um adulto escolarizado em nível superior, como o caso do professor. De forma alguma, defendemos que os alunos não devam contribuir no processo educacional, pois certamente ele tem conhecimento a oferecer, porém, quem com autoridade sistematiza o que ele sabe, cientificamente, para a generalização na vida em sociedade, é o professor.

1. O MUNDO DO TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Quando nos reportamos às comunidades primitivas, educação e trabalho andavam atrelados, onde os homens se apropriavam de sua produção em comunidade, sem haver divisão de classes. Tudo era realizado de forma comum na tribo, produzindo assim a existência humana, obtendo educação em identificação com a vida. Nessa época realmente se realizava uma educação da vida, e não para a vida, algo remodelado séculos mais tarde, como temos hoje (SAVIANI, 2007).

No início da sociedade capitalista ou pré-história da sociedade de classes, Marx explica que os homens atribuíam valor a sua produção e reprodução da vida material e simbólica, espiritual ou intelectual. Hoje, também se tem o trabalho espiritual ou intelectual, muitas vezes superior ao material, sendo produto determinado das relações históricas do homem, porém, não deixa de ser exploração em grande parte dos casos. A luta da classe trabalhadora nos últimos dois séculos, não ocorre somente no sentido de desmascarar as noções de empregado produtivo, mas

sim de frear a grande exploração e dar sentido ao explorado nesse contexto de desregulação do capital nos ideais neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATT, 2003).

Para tanto, fundamentados em Marx (1989) a manufatura foi o primeiro modo de produção da sociedade atual, fundada na divisão do trabalho, compreendendo meados do século XVI ao XVIII. Nesse contexto, o trabalhador torna-se parcial, não mais coletivo, sendo separado de sua criação total e seus instrumentos de trabalho, estando expropriado, o que resta somente a ser oferecido, é sua força de trabalho, sua produção torna-se como objetivo final o capital. Com o aperfeiçoamento dos instrumentos, a parcialidade foi favorecida, a percepção tornou-se mais ampla, porém a atenção restrita. Na introdução da maquinaria, a partir do século XVIII, o homem é ainda mais descartável, sendo a máquina a responsável pelo aumento na produção e mais-valia ao capitalista burguês, o trabalhador passa a ter a função de vigiar e alimentar a máquina-ferramenta. Assim, aumenta-se o desemprego e a falta de objetividade e identificação na formação humana.

No final do século XIX e início do XX os modos de produção sofrem grandes transformações, nesse período vive-se nos Estados Unidos uma grande depressão por falta de demanda aos produtos industrializados, lutas políticas entre sindicatos e empregadores, e o aparecimento do capital financeiro. O Taylorismo torna-se então o responsável pelas mudanças na organização científica do trabalho, sendo controlados os gestos e tempos utilizados, seleção psicológica e social dos trabalhadores, combatendo os mais velhos e selecionando os mais jovens, para evitar embates e facilitar a adaptação. Tem-se então, o impulso para a produção em série, e redução aos custos e ampliação de consumo (CORIAT, 1985).

No período entre as grandes guerras, cresce o fordismo também americano, nele as ideias da administração científica do trabalho são adotadas e melhoradas, em detrimento do aumento da produção. Como nos períodos de guerra houve diminuição no consumo, era necessário criar hábitos nas pessoas para consumirem em massa, um exemplo seria a redução do tempo trabalhado, para poder aumentar o consumo dos funcionários. Houve investimento nas propagandas e não na qualidade dos produtos, para poder regular a consciência. Outro marco relevante a este período foi a introdução do ritmo na produção através da esteira rolante, desse modo, intensificava-se o trabalho (HARVEY, 2003).

Coriat (1985) corrobora quando explica que, aperfeiçoada com o fordismo e incrementada com a produção flexível, conseguimos entender a necessidade de formar na escola, pessoas cada vez mais individualistas, criativas e competitivas, para conseguir lidar com as pressões do mundo do trabalho, que não oferece estabilidade em nenhuma instância ao ser humano. Na flexibilidade que os modos de produção chegaram, no período após a segunda guerra mundial, pela necessidade de controlar o desperdício causado pela depressão, começou-se a produzir em pequenos lotes, variedades de produtos, sem estoques, controle de qualidade, dentre outros. Os trabalhadores começaram a ser individualizados pelas relações de trabalho, e ser preparados para lidar de forma criativa com a flexibilidade que os contratos de trabalho temporários e o desemprego causam.

Para Saviani (2007) os avanços nos modos de produção, contribuíram com o desenvolvimento da propriedade privada, enfatizando a divisão do trabalho, sendo os empregados (proletariados) e os proprietários (não proletariados). Nasce aí a necessidade do trabalho, onde os não possuintes de terras precisam trabalhar para usufruir da natureza, uma vez que não possuem condições de manipular e produzir em nenhum espaço. Na antiguidade grega ou romana, os aristocratas eram donos da propriedade privada e os escravos trabalhavam nela, nasce aí a educação para os filhos dos proletariados voltada ao trabalho e a da aristocracia para homens livres se desenvolverem plenamente.

Diante do exposto, nos reportando ao tema central da reportagem analisada, torna-se importante entender, em qual período histórico a educação em instituições com vínculos a organismos ligados à indústria e comércio, foram criados em cenário nacional, e de forma crítica, quais seus reais interesses na população atual?

1.1 Ensino industriário enfatizando o aprender a aprender

Os serviços oferecidos com roupagem assistencialista por organizações de industriários e comerciantes, presentes em todo o país, foram criado em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, aparentemente objetivando garantir melhores condições de vida aos seus trabalhadores e familiares, da mesma forma, estabelecer uma ligação pacífica entre a classe dominante (empresários) e a dominada (trabalhadores). “Inicialmente, seu papel consiste em fornecer produtos, com baixo custo, essenciais à subsistência do trabalhador: utensílios domésticos, alimentos, atividades de esporte, saúde, lazer e educação” (CAMARGO; MELO, 2011, p. 72-3).

Ainda, observa-se no material analisado, como uma grande inovação à metodologia criada, pautada nas “Oficinas de Aprendizagem”, as quais norteiam a metodologia de trabalho educacional para a criação de colégios desse tipo. É possível perceber no texto, a comparação ao desempenho da Finlândia no PISA (Programa Internacional de Avaliações de Alunos), avaliação desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o que se pretende na forma de ensino apresentada, sendo que as aulas são temáticas e interdisciplinares (CAMARGO; MELO, 2011).

Entendermos ainda que as diferenças culturais entre Brasil e Finlândia são enormes, para que o nosso sistema educacional possa sofrer qualquer tipo de comparação, até mesmo em um texto encomendado pelo senado federal, é reconhecido tal fato, explicando que “embora o sucesso educacional da Finlândia esteja associado a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, que precisam ser relativizados na comparação com outras nações [...]” (BRITTO, 2013 p. 4).

No mesmo documento citado acima, conseguimos analisar sobre a PISA um discurso que não se refere a uma avaliação conteúdista ou curricular, que é o que se faz na escola, muito menos com objetivo no desenvolvimento integral do ser humano, mas sim, com interesse às habilidades e competências para as demandas da sociedade atual, ou seja, para os meios de produção flexível, com meta ao crescimento do capital e não do homem. Kawamura (1990)

conseguiu identificar essas práticas nos meios educacionais com fins pragmáticos (econômicos) por meio da educação tecnicista, naquele momento, a autora já mencionava o foco monopolista nos sistemas de ensino, levando o comércio como um método de ensino para a escola. Ela ainda coloca o Brasil como referência, uma vez que somos um país ainda analfabeto, e um discurso sempre presente de “educação para todos”, onde com o emprego a novas tecnologias, ele até se torna atraente.

Nesse contexto a educação é um instrumento de grande importância ao capitalismo globalizado, em especial aos mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo de “todos”, ou seja, dos mais pobres. Nos descritos do Banco Mundial, a educação é a solução mágica para assegurar o crescimento do capitalismo, não sendo afetado pela pobreza. Dessa forma, as satisfações para a aprendizagem se explicam em formato de produto, onde o conhecimento se torna a habilidade necessária para o mercado (LIBÂNEO, 2016).

As oficinas de aprendizagens citadas anteriormente no texto, como um método inovador, possuem características do neotecnicismo⁴, com ênfase no aprender a fazer, e simultaneamente ao construtivismo⁵ disseminado erroneamente no país, tendo em vista que o aluno pode escolher o que deseja aprender, obtendo o professor uma função que não expressa sua autoridade pelo conteúdo escolar (CAMARGO; MELO, 2011).

Os novos e velhos paradigmas apresentados se pautam na obediência e nas oficinas de aprendizagem, por meio da autonomia e criatividade. Ingenuamente podemos acreditar que a metodologia é inovadora, no entanto, toda a proposta é marcada pelos ideais capitalistas, adaptando o futuro trabalhador às exigências da produção. Um trabalhador alienado não tem consciência disso, segue feliz as exigências impostas, competindo com os outros trabalhadores. Como defendido por Taylor (1856-1917), o trabalhador é um acessório da máquina e deve trabalhar perfeitamente como ela faz (CAMARGO; MELO, 2011).

Hoje vivemos como operários da máquina, onde o trabalho humano suplementa o processo da maquinaria, quando ele está incompleto. Com tantas necessidades criadas e uma individualidade moldada, as pessoas se ocupam no emprego para sair da frustração diária, perdendo sua capacidade de abstrair, pois existem aqueles que planejam, a máquina que executa com perfeição, e o restante que complementam a máquina (a maioria). Ainda se tem o treinamento vocacional, onde a personalidade do trabalhador é adaptada para o que a indústria necessita (MARCUSE, 1999). Nesse sentido, a escola, em especial as de cunho puramente técnico, consente com o que os meios de produção desejam, formando personalidades para manter o sistema capitalista.

Para Libânio (2016) a escola regida por políticas educacionais desenvolvidas por organismos internacionais a partir de 1990, exibe razões para desconfiar que elas estejam afetando

4 De acordo com Reis (2006) neotecnicismo: “[...] que atribui ao acesso às tecnologias da informação e do conhecimento uma condição que torna secundária a importância dos valores de uma cidadania comprometida com os aspectos civis, políticos e sociais a serem exercidos [...]” (p. 56).

5 Para a crítica ao Construtivismo ver: Duarte (1998).

negativamente as escolas e o trabalho pedagógico, ficando a escola objetivada à resolução de problemas sociais e econômicos, a critério da produção capitalista. Fica cada vez mais comprometido, o foco de transmitir conteúdos e desenvolver as funções intelectuais dos discentes.

Evidencia-se também no texto do jornal, o papel do professor como um mero mediador sem autoria em seu planejamento, onde os alunos a cada bimestre têm a liberdade de escolher o conteúdo a aprender. Duarte (1998) e Camargo e Melo (2011) explicam que o trabalho educativo deve levar o conhecimento científico, a fim de produzir a humanidade do indivíduo, e desenvolver suas funções psíquicas. Confirmando o pensamento afirmativo do ato de ensinar, não limitando um método pedagógico ao desenvolvimento natural e espontâneo, focando, por exemplo, à resistência ao sistema capitalista no qual estamos inseridos.

O tecnicismo empresarial, ao desfocar o professor no processo educacional, assume que o conhecimento científico pode se dar em qualquer ambiente, não necessariamente na sala de aula, podendo ser com os familiares, na comunidade, na rua, colocando em segundo plano a abstração que a escola pode fazer, sendo qualquer relação social responsável pelo pensamento científico (CAMARGO; MELO, 2011). Esse tipo de ensino reduz o saber ao conhecimento técnico e operacional, nos valores pautados no individualismo e competição, onde o mercado funciona como o centro regulador da vida coletiva, distanciando a escola dos projetos de humanização do ser humano solidário (FRIGOTTO; CIVIATT, 2003).

Por último e não menos importante para nossa análise, temos o conceito de “aprender fazendo”, um discurso pautado nas habilidades e competências, onde ao pé da letra o aluno aprende fazendo sozinho. Essa teoria vai de encontro com o que se pede no Relatório para a UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors em 1996, traduzido e impresso no Brasil em 1998.

No capítulo 4 do relatório, a educação deve ser desenvolvida em quatro pilares “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”. Percebe-se que os pilares estão conectados, em busca de preparar os saberes para o mundo cada vez mais competitivo e tecnológico, cabendo à educação “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998 p. 89). A partir daí já começamos a pensar, a escola tem então o papel de controlar a agitação do mundo? Quem deverá navegar nesse novo mundo? De alguma forma, mas, qual?

Duarte (1999) deixa claro que as pedagogias do “aprender a aprender”, que em suma leva ao mesmo ponto do “aprender fazendo”, é uma ideia defendida desde o escolanovismo e também pelo construtivismo brasileiro. Essas formas de ensino tiram a objetividade da escola, deixando o educando livre, ou seja, a verdade é o que ele deseja fazer.

Sobre o currículo que se pauta nas competências, Libânio (2016) descreve que elas podem estar direcionadas a testes como o ENEM⁶, por exemplo, encontrado no marketing digital

6 Exame Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação anualmente, para avaliar o desempenho do ensino médio nacional.

da instituição analisada, onde fica planejada a mecanização de aprendizagens para responder essas avaliações, deixando de lado as características psicológicas, sociais, culturais, práticas socio-culturais, bem como o contexto histórico dos alunos. E as habilidades que eles devem aprender estão voltadas ao trabalho na indústria e administração da pobreza, mascaradas no discurso da diversidade.

Desse modo, Camargo e Melo (2011), fundamentam a ideia de que o ensino para as habilidades fica a favor do sistema capitalista e contra a formação do ser humano, no âmbito escolar:

A escola unilateral focada no lema aprender a aprender visa à reprodução capitalista, ao aprimoramento das elites e à formação para o trabalho das classes dominadas, sendo esta uma importante forma de adequação ideológica do trabalhador. Nesse sentido, é de suma importância a luta pela escola unitária, a qual representa a superação das propostas educacionais burguesas, se assim as podemos chamar, pois tais propostas fundamentam-se em saberes técnicos, de formação para o trabalho, sem preocupação com o desenvolvimento histórico-crítico do indivíduo, tornando-se na verdade uma (de)formação do intelecto e formação da mão de obra para o mercado de trabalho (p. 80-1).

O processo pedagógico deve promover a superação das desigualdades por meio da disseminação do conhecimento, contrário ao que se pede a corrente hegemônica burguesa, que visa administrar as diferenças, adaptar os indivíduos para a realidade que continue a favorecê-los, e não instruir contribuindo ao processo de humanização, de ruptura com o sistema capitalista que suga toda a capacidade do cidadão, em prol do benefício de poucos, que continuam aumentando sua propriedade privada e o capital financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matéria apresentada pelo jornal “O Diário” do dia 12 de junho de 2016, com o tema “Aprendendo a aprender”, se mostra como um marketing educacional com vistas ao que o sistema capitalista pede, por meio da produção flexível, com uma escola que prepare a mão de obra futura às demandas da indústria e do comércio. Selecionando as habilidades dos líderes do amanhã que planejam, e os executantes que seria a maioria da população.

Essa flexibilidade tão presente no discurso dessas instituições, que prepara o aluno para os desafios e os deixa criativos, autônomos e etc., reafirma o que se tem como meta no relatório Delors, onde cada um é o responsável por suas necessidades, individualizando e culpabilizando o empregado pelo insucesso no mundo cada vez mais competitivo do trabalho, administrando assim a pobreza, em contrariedade à riqueza.

Se lermos a matéria de forma ingênua, nos encantamos rapidamente com o texto, pois o discurso é muito bonito, o mesmo ocorre no relatório Delors (1998), onde a Educação se torna

um tesouro, mas para quem? Pois para promover a igualdade socioeconômica, temos a certeza de que não é, mas sim promover o enriquecimento dos capitalistas.

Se levarmos em consideração o momento histórico em que são criadas as “Oficinas de Aprendizagem” para esses colégios industriários, podemos nos dar conta de que é o mesmo período em que os organismos internacionais estão se organizando, para criar e modificar mais uma vez a estrutura pedagógica da escola. Devemos então, perceber as formas de dominação que professores e alunos sofrem no interior da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Tatiana Feitosa de. “O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho”. In: **Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal**. Maio de 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho>>. Acesso em: 19 de Jul. 2016.

CAMARGO, Andrieli Almeida; MELO, Alessandro de. “FORMAÇÃO PARA A INDÚSTRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Estudo do projeto pedagógico do Colégio SESI-PR”. In: **UEPG Humanit. Sci., Linguist., Lett. Arts.**, Ponta Grossa, 19 (1): 71-83, jan./jun. 2011.

CORIAT, Benjamin. “Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção”. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

DELORS, Jacques. “EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir”. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 21 de Julho de 2016.

DUARTE, Newton. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. In: **Cad. CEDES**, Campinas, 19 (44), Apr. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATT, Maria. “Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?” In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1):45-60, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 375-413.



HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. “POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

REIS, Márcia Lopes. “EDUCAÇÃO PARA E-CIDADANIA: Entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo”. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 42 (1): 55-68, 2006.

SAVIANI, Demerval. “TRABALHO E EDUCAÇÃO: fundamentos ontológicos e históricos”. In: **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34): 152-180, jan./abr, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Incluye problemas del desarrollo de la psique**. Visor Dis., 2000. (Obras Escogidas, Tomo III).

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

50 ANOS DE EDUCAÇÃO – PARA QUÊ?: PERSPECTIVA DE ANÁLISE SOBRE A FINALIDADE EDUCACIONAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

BIDO, José Mateus¹

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Uma das razões de revisitar o texto *Educação – Para quê?*, após cinquenta anos de sua publicação, consiste em buscar luzes para entender o processo educacional brasileira no contexto da Medida Provisória 746/2016 aprovada pelo Senado da República e sancionada, em 16 de fevereiro de 2017, como Lei n. 13.415. Considerando-se as circunstâncias nacionais da segunda década do século XXI, especialmente relativas ao debate sobre a reforma do ensino médio, é imprescindível que se pergunte sobre a finalidade e o fundamento dessa proposta de reestruturação da educação. A inquirição não se limita à estrutura; inclui as perspectivas formativas nela implicadas, no sentido de compreender a substancialidade dessa alteração legal, ou seja, busca ler nela a intencionalidade da organização social, contrapondo-a à ideologia dominante.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Finalidade educacional. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

No ano em que as reflexões apresentadas por Adorno sobre o para quê da educação completam cinquenta anos, o ensino médio brasileiro passa por uma mudança, por conta da Medida Provisória 746/2016 aprovada pelo Senado da República e sancionada pelo Presidente, em 16 de fevereiro de 2017, efetivando-se como Lei 13.415³.

À primeira vista, essa reforma pode se apresentar como uma inovação, uma forma de educa-

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, docente no Instituto Federal do Paraná, Campus Goioerê, e-mail: jose.bido@ifpr.edu.br.

2 Pós-Doutora em Educação, professora do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: mtbgaluch@uem.br.

3 A Lei n. 13.415 de 16/02/2017 altera: a) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; b) a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; c) a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943; d) e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967. Revoga a Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, bem como institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

ção para a inclusão, já que dá ao ensino médio o caráter de terminalidade. Ainda pode ser entendida como inovadora, porque flexibiliza o currículo e, com isso, apresenta ao jovem a condição de escolher itinerários formativos⁴ com utilidade prática. Outro aspecto é a ampliação do tempo escolar que, num prazo de cinco anos, deverá passar das atuais oitocentas para 1.400 horas anuais.

Entretanto, para além do aparente projeto inovador, está o contexto em que se insere a estrutura educacional, tanto em sua condição físico-material e de recursos humanos, como as circunstâncias histórico-sociais que definem o referencial das opções de itinerários formativos, postas à disposição dos jovens.

Nesse aspecto, a tônica reflexiva do texto de Adorno ‘educação para quê’⁵ se torna atual, especificamente no que concerne à perspectiva formativa que define a identidade do indivíduo diante do proposto pela reforma do ensino médio e da conjuntura das instituições republicanas. A escolha individual subentende-se, para além do nível de maturidade, uma leitura do cenário socioeconômico e da condição de ser no mundo, haja vista que a premissa de uma formação pautada pela escolha individual não pode desconsiderar a condição humana na sociedade contemporânea, tampouco fortalecer o aligeiramento ou atenuar a formação e se colocar como um processo em que o saber seja tratado como elemento fluido⁶ da dinâmica social.

A consciência de um processo é, a priori, o pressuposto para uma escolha. A formação implícita em um processo é, a posteriori, a referência para o pensar e o agir humanos no mundo, como ser autônomo e emancipado. Assim, a escola não pode ser vista como uma instituição que, no processo formativo das novas gerações, limita-se a atender à organização econômico-social de uma época. Nesse sentido, o texto *Educação para quê* pode ser lido como um questionamento sobre a finalidade e o propósito de reformas estruturais e pedagógicas. Torna-se também uma luz que desvela a racionalidade brasileira diante da ‘ideologia dominante’, pressuposto da reforma educacional, que tenta suplantir a solidez de uma formação humana por meio da fluidez da concepção dos saberes.

Os cinquenta anos de *Educação para quê* possibilitam a retomada da postura crítica sobre as finalidades da educação. A reflexão de Adorno pauta-se na ideia de educação como o processo de criação das condições para a formação do homem integral. É o processo de formação da consciência verdadeira. Nesse aspecto, Adorno dá voz à análise das condições alienantes de uma educação eminentemente técnica, que atende os pressupostos de uma sociedade administrada.

Neste artigo, a reflexão desse tema será formulada em dois momentos. No primeiro, busca-se fazer uma releitura do texto, destacando a finalidade da educação como a força motora da formação para a emancipação. No segundo, buscam-se luzes para entender a educacional brasileira pós-Medida Provisória n.º 746/2016, sancionada como Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁷.

4 Cf. Art. 36, Lei 13415. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

5 Cf. ADORNO, 2006.

6 Cf. BAUMAN, 2008, p. 7-24.

7 Cf. BRASIL, 2017.

1. EDUCAÇÃO – PARA QUÊ: A EDUCAÇÃO COMO FORÇA EMANCIPADORA

Os debates radiofônicos, produzidos pela Rádio do Estado de Hessen, entre os anos de 1959 e 1969, trouxeram à tona reflexões sobre problemas inerentes ao campo da educação na Alemanha. A Divisão de Educação e Cultura daquela instituição deu início à série: *Questões Educacionais da Atualidade*. Em 1966, promoveu o encontro de Theodor W. Adorno e Hellmut Becker, cujos debates foram publicados, em 1967, pela *Revista Neue Sammlung* sob o tema *Educação – Para quê?*. As reflexões realizadas por Adorno e Becker foram veiculadas pelo espaço e ambiente utilizados como o meio que Adorno considerava propício à reflexão e formação crítica: o rádio.

O texto *Educação – Para quê?* é um mergulho na concepção filosófica sobre o processo formativo. Por meio dele, Adorno pontua elementos essenciais para o entendimento da finalidade do processo educativo: “para onde a educação deve conduzir” (ADORNO, 2006, p. 139).

É notório que o tema educação sempre esteve presente como preocupação intelectual e prática na Alemanha em diferentes períodos. Contudo, Adorno evidencia que na segunda metade do século XX que o problema central da educação estava sendo tratado por meio de temas periféricos, cujos conteúdos concorriam para o esvaziamento do sentido do ato de educar. Do seu ponto de vista, a educação deveria ser pensada pela sua finalidade, qual seja, a de retomar a condição humana tão afetada pela ideologia dominante.

Sabe-se que a estrutura semântica que o pensador assume é elemento norteador da sua concepção sobre o objeto de estudo. Sendo assim, chamar a atenção sobre o ‘para quê?’ – finalidade – da educação é retomar o processo educativo como substancial à condição cultural, histórica e social; é colocar o indivíduo diante do sentido real e simbólico do ato de formar. Sabe-se, ainda, que a construção e a condução do processo formativo colaboram para a compreensão da educação como suporte de um saber que se esvazia diante do contexto, ou seja, que vai perdendo seu sentido e seu significado.

Essa reflexão sobre o esvaziamento do sentido semântico do educar se aprofunda à luz da perspectiva de Adorno, precisamente porque seu raciocínio e sua estrutura linguística buscam na substancialidade do termo *formação* a condição para subverter a lógica que rege o processo formativo. Portanto, pretende-se, pela influência da tradição filosófica alemã, compreender o que a educação tem como finalidade.

O entendimento do processo educativo, que busca a substância do ato de educar, não perde o seu sentido, ou não sofre o esvaziamento, se estiver focado na emancipação humana. Todavia, por circunstâncias histórico-sociais e filosófico-culturais, o *para quê* da educação tornou-se incompreensível em si mesmo, pois superficializou o seu sentido essencial. Como esclarece Adorno (1995, p. 140), “e sobretudo uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato da vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior”.

Nesse aspecto, Adorno deixa claro que seu propósito é a reflexão para além do que o sen-

so intelectual compreende e define a educação, chamando a atenção para uma investigação mais profunda sobre o processo formativo. Assim, seu objeto de análise é o caráter emancipatório da educação, consubstanciado em seu sentido e em sua ação⁸, ou seja, a educação vista para além dos aspectos pedagógicos⁹. Se for vista como elemento de uma estrutura (plano ou projeto pedagógico) para responder ao contexto (mercado), superficializa-se e passa a ser caracterizada por forças heterônomas ou “o que é imposto a partir do exterior”, conforme indica Adorno (1995, p. 141). Esvazia-se de seu sentido substancial.

Mas, como pensar a educação para além do que ela tem representado ou tem deixado ser compreendida? A proposta de Adorno é a de que seja analisada a condição da educação pela sua potencialidade negativa em relação ao real. Nesse sentido, ela não pode se colocar como processo modelador, quer dizer, formar o humano a partir e para um modelo ideal, pois não se trata de um processo que visa o ajustamento de pessoas; também não é “mera transmissão de conhecimento”. Como esclarece Adorno (2006, p. 141), pelo seu potencial, a educação se apresenta como um processo que conduz à “produção de uma consciência verdadeira”. Ela é um devir, em constante realização, que não se restringe aos anos escolares, mas se constitui a partir deles e se estende por toda a existência do indivíduo¹⁰, como pressuposto de uma autonomia do ser diante do entendimento do mundo e de si mesmo, como indivíduo.

É fugindo da lógica tradicional e pensando a partir da Teoria Crítica¹¹ que a educação é tratada por Adorno nos debates radiofônicos. É a crítica que denota o elemento potencializador do processo educativo. Esse, por sua vez, possibilita a reflexão sobre o fundamento e a finalidade educacional, precisamente para compreender e suplantar a perspectiva socioeconômica latente que traz, em si, a ideia de que a transformação educacional ocorre por força de uma reforma externa ao processo formativo. Não se pode deixar de considerar que ela contribui. Contudo, uma mudança substancial realmente ocorre quando a dinâmica transformadora nasce ou é estimulada por uma reflexão sobre o processo educativo, fundamentado na sua condição política: ser um espaço que congrega o espírito democrático e promova a participação efetiva de cada indivíduo, na condição de um ser “emancipado”¹². Quando essa condição não é respeitada, a circunstância se torna antidemocrática e o processo, em vez de emancipatório, reproduz a força e a dinâmica externas a si, permitindo ser seduzido pela ideologia dominante. A educação passa a ser administrada para programar o modelo de ação civilizatória.

Adorno chama a atenção para o caráter antidemocrático que acompanha a condição educacional. A reflexão sobre o dinamismo, que faz parte desse processo, não pode permitir que as ‘atualizações’ pedagógicas suplantem a potencialidade da razão dialética, própria do processo formativo. É ela que elucida a interferência direta do exterior – “organização do mundo” – no

8 Cf. KANT, 2008, p. 63-71.

9 Cf. ADORNO, 2005, p. 1-20.

10 Esta dimensão da formação autônoma do indivíduo a partir de Adorno não pode ser confundida com a proposta da “educação ao longo de toda a vida”, apregoada pelo relatório da UNESCO (1998, p. 101; 103-117).

11 Cf. HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 31-68.

12 Cf. ADORNO, 2006, p. 142.

campo educativo, ou seja, denuncia a finalidade pela qual essa interferência ocorre. Segundo o pensador,

As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a esta consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2006, p. 142).

Adorno (2006), mesmo admitindo que a “idéia da emancipação [...] é ela própria ainda demasiada abstrata” (p. 143), busca fundamentar o princípio conceitual em que a ideia da emancipação se compõe. Essa é a razão pela qual a concepção de emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (p. 143). A inserção dessa referência conceitual possibilita a lucidez sobre “a organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante” (p. 143) que nos afeta, como também ressalta o sentido mais profundo sobre o conceito de ‘adaptação’.

Com essas duas referências, Adorno (2006) expõe a sua concepção sobre emancipação: “De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (p. 143).

Uma educação focada na emancipação do indivíduo coloca sobre ele duas condições reflexivas: a primeira, a de pensar sobre o seu contexto; a segunda, de agir conscientemente sobre ele. Nesse aspecto, educar é mais do que possibilitar a reflexão crítica; supera a formação de um ser adaptado. Educar é a condição de formar o ser para pensar e agir no meio em que se encontra, não somente para ajustar-se a ele, mas para transformar o que não promove a dignidade humana, ou repelir o que coisifica o ser humano pelo seu fazer no coletivo¹³.

O estímulo formativo para um pensamento reflexivo e contextualizado, bem como para uma ação consciente e crítica no mundo, já se apresenta como um sintoma de que a formação está sendo tratada mediante o seu potencial libertador. Mas, no que consiste esse potencial? Consiste na percepção e na reação conscientes em relação à condição humana no mundo, o que significa compreender que “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (ADORNO, 2006, p. 143).

Conseguir pensar e agir para além da ideologia dominante, ou seja, com a consciência de ser no mundo, é indício de que a condição de emancipação está posta, contrariando a concepção de educação que corrobora o mundo organizado na perspectiva em que a finalidade não coincide com o aspecto humano.

Ao se considerar a ideia de Adorno (2006) segundo a qual “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem

13 Cf. ADORNO, 2006, p. 143-144.

no mundo” (p. 143), as condições de potencialidade e de realidade da educação convergem para o entendimento do ser humano como ser histórico e social. Por isso, educar é conduzir para a autorreflexão crítica, sem se esquecer da necessidade de possibilitar ao indivíduo as condições de um ser que pertence a um determinado contexto. Assim, fortalecer a diferença, ou distanciar o pensar (teoria) dos elementos constitutivos do agir (práxis) é construir a descaracterização do indivíduo. Fortalecer a dicotomia entre ser e fazer, pensar e agir, ter e ser, trabalho intelectual e trabalho manual é construir, no humano, uma identidade subjugada ao caráter heterônomo, próprio da ideologia dominante.

Por isso, emancipar é constituir identidade e individualidade de ser pela formação de unidade na diversidade e diversidade na unidade. No primeiro caso, é a caracterização de ser que garante sua ação no mundo. No segundo, está a condição histórica que fortalece a real necessidade das mudanças formativas do indivíduo. Contudo, há uma lógica que fundamenta a ideologia educacional, pela qual a força de não contradição à dinâmica do mundo se constitui um fato automático. Nesse caso, altera-se o processo educativo de modo a que venha a responder às necessidades do mundo objetivo. Por esse foco, a educação não se faz força motriz da mudança; pelo contrário, é força adaptativa no mundo. E formar uma racionalidade funcional. A força motriz da educação envolve a resistência à ideologia dominante. Isso não significa o fechamento da educação em si mesma. Ao contrário, significa uma educação lúcida de seu fundamento e finalidade, cuja razão substancial é a subversão da condição humana posta pela lógica da ideologia dominante¹⁴. Nas palavras de Adorno,

[...] pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a se implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2006, p. 145).

Educar é emancipar. Emancipar é dar as condições para libertar o ser humano do nexos ideológico, por meio de uma formação que fortaleça a identidade individual – concepção do eu – perante a identidade individual do outro¹⁵. Nesse sentido, a clareza do objetivo da escola e a perspectiva crítica dos docentes constituem-se elementos decisivos da educação para a emancipação. Não há emancipação a partir do exterior, seja para o ser humano, seja para o processo que o forma. A escola, como instituição educativa inserida num modelo socialmente aceito, acaba expressando os valores que o legitimam. Há possibilidades de um processo educativo se apresentar livre da ideologia desse modelo?

Para enfrentar este problema, Adorno chama a atenção para a situação alienante a que um processo pode estar submetido e que se instaura pelo foco tecnicista do agir pedagógico.

14 Cf. HORKHEIMER, 2000, p. 13-64.

15 Cf. ADORNO, 2015, p. 71-135.

A educação, imbuída pela concepção contemporânea da técnica, tende a excluir a experiência formativa das práticas pedagógicas, impondo ao humano a ambivalência. Nesse contexto, a ausência de ser real fortalece no humano a existência simultânea de dois sentimentos: pertença a si mesmo e pertença ao mundo. A confusão sobre a dimensão ôntica do ser permite às forças externas exercerem sua pressão e, por um aparato de sentido simbólico, conduzir à despersonalização ontológica e antropológica.

Nesse sentido, há que se ampliar os horizontes pedagógicos a fim de recuperar o caráter crítico, reflexivo e emancipatório do processo formativo, identificado na consciência que o ser desenvolve sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, enquanto movimento social e histórico. Um processo formativo dá ao indivíduo a condição de pertença democrática, mediante o exercício da participação político-social efetiva.

Contudo, a dinâmica social não tem a emancipação do indivíduo como finalidade. Assim, conduz o indivíduo à (re)ação contra o próprio processo formativo e não contra as forças heterônomas que o alienam de si. Essa perda do significado da educação, por uma reação ou ‘aversão’ ao processo formativo denota, no humano, o espírito de aceitação, de adaptação, caracterizando, desse modo, a pressão exercida pela sociedade como ideologia. Nesse processo, todos são formados para consumir conhecimento e não para produzi-lo.

A resistência em relação ao real está ligada à perspectiva de um vir-a-ser cuja libertação dessa teia formativa seja uma inspiração e uma ação *revolucionária*. Todavia, o espírito passivo perde o potencial crítico e ignorar o desejo emancipatório. Por isso, a formação para a emancipação consiste em denunciar e diminuir a passividade de ser do indivíduo e do coletivo¹⁶ imposta pela vontade externa, própria do modelo da sociedade do consumo, ou pelo conjunto das ações reificadoras do humano.

Para Adorno,

[...] Uma educação sem indivíduo é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concepção transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 2006, p. 154).

Há que se ressaltar que a perspectiva reflexiva de Adorno referente à emancipação distingue-se de uma descrição de como o espírito burguês, ansioso por se libertar das prisões conceituais da “era das travas”, constitui-se¹⁷.

16 Cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 45-60.

17 Cf. HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 17-46.

2. DA EDUCAÇÃO PARA QUÊ DE ADORNO PARA A FINALIDADE EDUCACIONAL DA LEI 13.415

Como destacado na introdução deste artigo, uma das razões de se revisitar o texto *Educação – Para quê*, no cinquentenário de sua publicação, consiste em buscar luzes para entender o processo educacional brasileira pós-Medida Provisória n. 746/2016¹⁸.

Considerando-se as circunstâncias histórico-sociais da segunda década do século XXI e, nesse contexto, a reforma do ensino médio, é imprescindível que se busque compreender a finalidade e o fundamento dessa proposta de reestruturação do ensino. A inquirição não pode se limitar à estrutura; inclui as perspectivas formativas nela implícitas, ou seja, há que se compreender a substancialidade dessa alteração legal. Em outras palavras, ela vem para atender a quê propósito?

Uma proposta de mudança no processo de formação de pessoas com idade entre 14 e 17 anos, feita por meio de um Projeto de Lei, com a participação mínima de docentes, discentes, profissionais da educação e especialistas, evoca a reflexão sobre as influências das ‘forças externas’ ao processo¹⁹, bem como sobre os aspectos democrático e político que a fundamentam, já que se trata de um processo ligado às condições impostas pela “organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante” (ADORNO, 2006, p. 143).

A proposta do ‘novo’ ensino médio, na operacionalização didático-pedagógica do currículo, contemplando uma noção de indivíduo que reitera aquela apreendida pela ideologia em curso, continuará a despersonalização do ser real, em função de um modelo ideal. Permanecerá o aspecto de ‘modelagem’ humana como resposta às demandas exteriores, em vez de este aspecto ser denunciado, tal como se espera de uma educação de cunho emancipatório. Isto está implícito no que descreve o parágrafo 7º do Art. 3º da lei em foco.

A composição do currículo, pautado no esforço filosófico, pedagógico, político, econômico e de recursos humanos para “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Art. 3º, § 7º) denota a força adaptativa que o processo educacional assume, camuflando-se no discurso de uma “Formação Integral”. Há a possibilidade de se instituir uma pseudoformação²⁰, que conduz culturalmente a uma pseudoautonomia e a uma pseudoemancipação. A “consciência verdadeira”, defendida pela teoria crítica de Adorno, pode ser camuflada por uma pseudocrítica, a serviço do sistema produtivo. Os sofismas de uma “escola sem partido” tendem a ser instituídos como finalidade do processo. Implícita ao projeto da ‘reforma’ está a sociedade detentora dos meios de produção, organizando a formação, pela educação, daqueles que detêm a força produtiva²¹.

Nesse aspecto, a escola cumprirá o papel de construir “uma sociedade educativa” nos

18 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20/02/2017.

19 Cf. BONAL, 2002, p. 3-35; ALTMANN, 2002, p. 77-89.

20 Cf. ADORNO, 2005.

21 COHEN, 2010.

moldes propostos pelo relatório da UNISCO (DELORS, 1998, p. 18), buscando resolver os problemas que a sociedade produtiva não dá conta. Institui-se um processo educacional para fortalecer o que Harvey (2011, p. 55-100) apresenta sobre a relação entre capital e trabalho.

Nesse sentido, há que se buscar a lucidez sobre a estruturação curricular, a partir do que regulamentará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²², mediante a tônica nas áreas do conhecimento e no itinerário formativo, o que, nos termos adornianos, significa uma ‘consciência verdadeira’ sobre o processo.

A lucidez não significa aceitar ou simplesmente rejeitar a reforma do ensino médio. Requer que se compreenda a intencionalidade que a subjaz. É necessário aprofundar o entendimento sobre uma base curricular que norteará a formação dos jovens. Entendimento sobre o processo reificador em que se encontram e denúncia da intencionalidade apresentada, por exemplo, no Art.4º, § 11º, da Lei 13.415, no qual fica evidente a abertura escolar a empresas especializadas, cujo foco principal pode voltar-se à educação como negócio.

A concepção de um processo educacional não pode estar fixada apenas no seu desenvolvimento. É necessário submeter esse processo à dialética negativa, para não se constituir um círculo em si mesmo, eliminando o potencial crítico sobre as condições que oprimem a dignidade do ser humano, tendo em vista a pressão exercida pelo sistema vigente.

Tal ideia entra em choque com o que propõe o inciso I, do parágrafo 8º, do Art. 3º da Lei 13.415. Isto porque formar é mais do que possibilitar a técnica do “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. É mais do que preparar o indivíduo para o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Formar é possibilitar a emancipação humana da condição mercadológica em que se encontra. Nesse aspecto, não haverá educação para a emancipação se a condição humana não for compreendida como elemento essencial de um processo educativo. Ser e produzir são fatores que fundamentam a condição da pessoa. Há de haver um esforço formativo para que não haja a sobreposição da condição de ser sobre o trabalho, bem como sobre a noção de produzir suplantando a condição de ser.

O fortalecimento da identidade ontológica dos estudantes, bem como a possibilidade de meios para uma descoberta antropológica, deve estar implícito nos currículos e nos itinerários formativos, os quais não podem desconsiderar, em cada estudante, a condição de pensar, ser e agir no meio. Não há como estar em um processo sem que se faça parte construtiva dele²³.

Não há educação emancipatória se houver a desconsideração do ser humano como um todo constituído²⁴. E, como tal, haverá de ser formado. Nesse sentido, o maior desafio será pensar e planejar um currículo que integre as diferentes áreas do saber, focado em uma finalidade maior – a condição humana diante do mundo²⁵. Ao se desconsiderar essa perspectiva, corre-se o risco do fortalecimento

22 Cf. MEC, 2016.

23 Cf. Art. 3º. Lei 13.415.

24 Cf. Parágrafo 2º e 3º, Art. 3º, Lei 13.415.

25 Cf. Art. 4º-A. Lei 13.415.

da formação para o ajustamento e flexibilização²⁶ e a dicotomia entre pensar e agir²⁷.

A formação para uma reflexão crítica e para a adaptação às condições do mundo necessita ser conjugada em um processo educacional que não distinga o ser do fazer, o pensar do produzir, o trabalho intelectual do trabalho físico. Contudo, o que se percebe na proposição da Lei é um fundamento epistemológico para o ajustamento do humano às condições do meio e uma maior flexibilidade dos meios para a constituição de um saber útil e prático. O que pode aparentar ser relevante nessa reforma tende a transformar o conceito de educação em instrumentalização. A condição epistêmica das ciências, próprias desse período formativo, tende a se tecnificar e se instrumentalizar para as ações úteis e prática do humano no mundo. Tendem também para a formação de uma racionalidade funcional.

Uma formação integral é aquela que se propõe a constituir condições formativas desafiadoras ao ser humano, precisamente para constituir um todo ontológico e um sentido antropológico para a sua existência no mundo. Portanto, é uma formação que integra as diferentes condições de ser para a compreensão e a construção de um coletivo que promova a dignidade humana e diminua cada vez mais o estado e a condição de coisa a que tem sido submetido. Esta dimensão está distante de ser alcançada, como finalidade da reforma do ensino médio. Nesse aspecto, formação para a autonomia não se encerra apenas pela perspectiva econômica, como se percebe explicitamente na reforma, mas pela ampliação das possibilidades de ser. Significa dizer que a formação não poderá estar centrada apenas no preparo do indivíduo para a vida produtiva – seja intelectual ou operacional –, mas para ampliar os horizontes dos jovens em formação, formando-os como seres autônomos em relação aos desafios da vida. O risco da pseudoautonomia é evidente pela ação educacional para a funcionalidade.

Contudo, formação para a emancipação consiste em denunciar, no processo educacional, o espírito da época – o qual exige seres bem adaptados e pacíficos diante da construção sócio-política do meio. É denunciar também a condição de uma formação aligeirada, fluida cuja finalidade é responder tão somente à demanda econômica. É denunciar, ainda, a impotência interna de pensar para além do aparente. É denunciar os espaços formativos reguladores de uma personalidade descaracterizada de individualidade e fortalecida pela identidade do que é aceito pela maioria. Nesse aspecto, a “consciência verdadeira” sobre o processo formativo exigirá dos docentes e demais responsáveis pela elaboração dos currículos a denúncia da ideologia implícita no projeto da reforma.

Olhando para o *mercado de trabalho*, com sua exigência e seletividade por pessoas ‘qualificadas’, é possível ver o que os processos de recrutamento e seleção estão solicitando: habilidades e competências para atendimento de demandas específicas. Essa exigência do mercado exerce a pressão no processo educativo e denota a intencionalidade formativa, explicitamente compreendida na organização legal do novo ensino médio. Entretanto, a formação de um indivíduo não poderá ser restringida a esse âmbito. Como tal, precisa dar as condições de conhecimento

26 Cf. Parágrafo 7º, Art. 3º.

27 Cf. BIDO, 2017, p. 49-57.

da realidade maior que compõe as relações existenciais, sendo a produção apenas uma delas. O que está perceptível no projeto formador do ensino médio é a determinação da pessoa jurídica (empresa) sobre a pessoa física (indivíduo). Nessa lógica, o ser humano passa a ser aquilo que vier a produzir. É uma *pseudoformação integral*.

Pelo exposto, é possível compreender o movimento assumido pela perspectiva educacional brasileira da segunda década do século XXI: ser resposta direta às demandas do processo produtivo. Diante dessa manifestação da intenção do Estado brasileiro em relação à educação, as reflexões sobre os cinquenta anos da *Educação para quê?* tornam-se atuais. Por isso, a Lei 13.415 merece ser lida no intuito de se compreender o que é legalmente determinado para que se criem os meios que possam conduzir os jovens a se libertarem dos elementos ideológicos que os massificam e os despersonalizam como indivíduos e coletivo.

O caráter antidemocrático que a reforma da educação para o ensino médio assumiu, o desprezo ao elemento dialético específico da dinâmica educadora – o potencial mobilizador para a mudança – e a desconsideração da voz dos intelectuais e educadores são sinais da “organização do mundo em que vivemos” e da presença de “forças externas” ao processo, já denunciados por Adorno (2006, p. 143). A ideologia dominante tornou-se técnica, e a técnica a ideologia dominante, na medida em que fundamenta o processo produtivo. A racionalidade torna-se funcional e o processo educativo, uma pseudoformação. É a escola sem partido sendo silenciosamente construída sem a devida crítica reflexiva sobre si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização educacional brasileira, especificamente para atender à formação de jovens entre 14 e 17 anos, definida como ensino médio, mediante a Lei n. 13.415, terá de passar por um grande ajuste no âmbito estrutural, humano e formativo nos próximos anos.

Os espaços educacionais terão de se modificar para receber os estudantes em tempo integral, o que aumentará substancialmente os recursos necessários para essa ampliação, recursos estes contingenciados pelo atual governo pós-impeachment.

Por outro lado, os espaços precisarão ser pensados para conjugar formação humana e profissional, o que necessitará equipamentos e recursos que correspondam a essa demanda, a partir das áreas do conhecimento.

O ajuste no âmbito humano começará pela própria concepção das licenciaturas, uma vez que profissionais de notório saber poderão ser integrados ao processo formativo para o atendimento de demandas específicas. A formação docente, pelas licenciaturas, sofre um duro golpe, visto que algumas áreas específicas deixaram de ser obrigatórias e terão seus estudos e práticas incluídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁸. Aqui o risco de ocorrer o aligeira-

28 Cf. Parágrafo 2º, Art. 3º da Lei 13.415.

mento na formação de profissionais da educação se torna eminente.

No âmbito formativo, a fluidez do processo educacional pode conduzir a um conhecimento raso sobre temas pertinentes à formação para o exercício da cidadania. A consciência crítica e a participação cidadã do processo, consubstanciadas no Projeto Político-Pedagógico, passa a ficar em segunda instância. De referência, ficam adjetivadas à proposta de formar para áreas afins. Aqui, centra-se o propósito educacional: “para onde a educação deve conduzir”? (ADORNO, 2006, p. 139). O risco de uma racionalidade funcional, em detrimento de uma racionalidade emancipatória do indivíduo, é evidente.

Nesse contexto, inquietações são necessárias aos educadores: que humano pretendemos formar? Que civilização pretendemos construir? Que escola queremos? Tais inquietações não podem se perder pela descaracterização do espírito de classe, tão intensamente fortalecida pela desqualificação do profissional da educação. Não pode se restringir à funcionalidade do processo. Não pode deixar de lançar luzes sobre as gerações futuras. Devem manter-se vivas no espírito individual e fortalecida pelas organizações de classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

_____. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. *Teoria da Semicultura*. ANO IV, Nº191. Volume XIII, Maio/Agosto. Porto Velho – RO: EDUFRO, 2005. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 21/02/2017.

ALTMANN, Helena. “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 22/02/2017.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIDO, José Mateus (2017). “Perspectiva educacional em Zygmunt Bauman: a ‘Transformação’ do eu no ‘Capitalismo Parasitário’”. In: *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 49-57. Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/33855>>. Acesso em: 20/02/2017.

BONAL, Xavier. **Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina**. Barcelona: Departamento de sociologia, 2002. Disponível em: <[http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal\(2002\)globalizacionypolitica-educativaanalisisagendabancomundial.pdf](http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal(2002)globalizacionypolitica-educativaanalisisagendabancomundial.pdf)>. Acesso em: 22/02/2016.

BRASIL. **Lei 13.415**. Brasília: Palácio do Planalto, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 02/03/2017.

COHEN, Gerald A. “Forças produtivas e relação de produção”. In: **Crítica Marxista**, n.31, p.63-82. Maringá: Revista Espaço Acadêmico/UEM, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11877/6394>>. Acesso em: 20/02/2017.

DELORS, Jacques. “Educação: um tesouro a descobrir”. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO no Brasil, 1998.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORKHEIMER, Max & Adorno, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1985.

_____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Textos escolhidos**. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO NA ATIVIDADES DE AVENTURA NA MODALIDADE SLACKLINE

Elizandro Ricardo Cássaro¹

Vilmar Malacarne²

Eixo Temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A Educação Integral é a ampliação da jornada escolar na construção de uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Esta pesquisa teve como tema a Atividade de Aventura na modalidade slackline na Educação Integral, sendo realizada na Rede Municipal de Ensino de Maringá (PR). O objetivo principal foi a elaboração, construção e confecção de conhecimento através de portfólios de aventura na modalidade slackline, no qual proporcionaram a formação inicial na aprendizagem dos alunos. Verificamos que os portfólios apresentaram subsídios teóricos de fácil assimilação para essa faixa etária escolar, que demonstraram grande interesse, participando ativamente nas realizações das atividades do conteúdo de aventura. A contribuição desse projeto, salientou a ampliação do conhecimento por parte dos alunos no conteúdo de aventura e proporcionou a formação dos professores de Educação Física nas diversas intervenções pedagógicas no ensino da aventura na Educação Integral, no qual é pouco explorada no campo da educação.

Palavra-Chave: Portfólio. Atividades de Aventura. Slackline. Escola. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

A Educação Integral promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas.

1 Especialista em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Maringá. E-mail: elizandrorc@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br

as, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE) avança para além do texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, a PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Diante da proposta as atividades fomentadas foram organizadas nos respectivos 7 macrocampos sendo classificadas como: Acompanhamento pedagógico; Comunicação e uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura artes e educação patrimonial; Educação ambiental desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; Esporte e lazer; Educação em direitos humanos e Promoção da saúde.

De acordo com essa proposta, o macro campo Esporte e Lazer apresenta aproximadamente 23 modalidades ou práticas esportivas, sendo que encontramos apenas a *corrida de orientação* como sugestão de aventura na escola na Educação Integral. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo principal apresentar a elaboração, construção e confecção de portfólios que trazem o conhecimento teórico da modalidade slackline, ampliando o conhecimento das modalidades de aventura na escola na Educação Integral.

Esse estudo compreenderam os alunos da Educação Integral que correspondem o ciclo do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães no ano de 2015, na cidade de Maringá-Paraná.

COMUNICAÇÃO E MÉTODO

A prefeitura do município de Maringá-Paraná (2015), por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), abrange em sua Rede de Ensino 60 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e 49 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, nos quais 24 escolas ofertaram o modelo de Ensino de Educação Integral.

Esse estudo sobre a Atividade de Aventura na modalidade slackline na Educação Integral ocorreu na Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães - Educação Infantil e Ensino Fundamental, totalizando 144 alunos divididos em 6 turmas (A, B, C, D, E e F) com

faixa etária de 5 a 9 anos de idade.

Assim as coletas de dados e amostras, que as informações e impressões pedagógicas das atividades de aventura ocorreram no período entre o mês de abril a dezembro de 2015, tendo como objetivo a produção do conhecimento sobre a modalidade slackline através de portfólios, estabelecendo assim o emprego de técnicas de uma pesquisa bibliográfica, realizando desta forma uma análise quantitativa. Para Marconi & Lakatos (2007), a bibliografia pertinente, utilizada nesta pesquisa, proporcionaram meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas em que os problemas não se cristalizaram suficientemente.

De acordo com Villas Boas (2006, p. 3) o conceito de portfólio “[...] é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes inserem amostras de suas produções”. No que se refere no campo da educação “[...] apresenta várias possibilidades e, entre elas, configura-se como uma construção do aluno, caracterizando-se como uma coleção de produções que representam evidências de sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2006, p. 38).

Nesta perspectiva, os portfólios veem se caracterizando como um excelente recurso metodológico no processo de ensino aprendizagem, seja em forma de atividades de classe ou extra-classe, ou como modelo de avaliação, que percorre desde Educação Infantil até o Ensino Superior com intuito de captar a dinamicidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Desta forma os portfólios não deve se tornar apenas uma coleção das produções do aluno, uma pasta em que se arquivam as atividades, mas um lugar onde se incluam produções significativas, selecionadas com base na “Auto avaliação crítica e cuidadosa, que envolve julgamento de qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas” (VILLAS BOAS, 2006, p. 39).

De acordo com Shores e Grace (2001, p. 43-44), ao sistematizar os três tipos de portfólio, classifica em “*particular, de aprendizagem e o demonstrativo*”. O portfólio particular pode ser o diário do aluno ou do professor, desde relatórios de profissionais ou registros de conversas com os pais, e outros; já o portfólio de aprendizagem são as produções particulares dos alunos incluindo anotações também do professor e, por final, o portfólio demonstrativo é efetivamente a amostra representativa do trabalho pedagógico, atividades realizadas em sala, exercícios, registros sobre as experiências em sala, etc.

O processo inicial da produção dos portfólios, ocorreram sem estabelecer um “roteiro predefinido”, que, conforme Villas Boas (2006), se propõe que as coletas de amostras se iniciem no começo do processo, e que não deve ser revisada e corrigida pelo professor, cabendo que os alunos possam observar e ver quilo realizado no decorrer das atividades.

A utilização do portfólio na aventura “ocorreu sem um roteiro predefinido”, conforme Villa Boas (2006), no qual o professor explanou na oralidade sobre a modalidade slackline, em seguida os alunos passaram a produzir os portfólios, até mesmo sem saber escrever o nome da modalidade. O primeiro portfólio foi de suma importância para os alunos principalmente do 1º ano a 2º ano, pois essa modalidade de aventura ainda se torna pouco divulgada na escola. O

segundo portfólio se refere ao conceito da modalidade, no qual a maioria dos alunos se recordaram das palavras “radical, aventura, natureza”. No terceiro portfólio compreendeu os itens que compõe o kit de slackline, na maioria os alunos lembraram principalmente da “fita e catraca”, esquecendo-se, porém, da questão da proteção de árvore, item importante para preservação ambiental e como também educação ambiental, pouco questionada pelos alunos, o que se refere ao cuidado com a natureza. No quarto portfólio abordamos a questão corporal, neste momento as palavras mais presentes foram “equilíbrio e concentração”.

Na realização desses portfólios iniciais, quando o professor utilizou apenas o recurso da oralidade, notou-se que alunos tiveram pouco aproveitamento refletindo diretamente no rendimento qualitativo na realização das atividades propostas. Más quando o professor utilizou o quadro negro, consequentemente desenhos e a escrita os alunos avançaram no conceito e entendimento do conteúdo de aventura e posteriormente nas atividades propostas. Porém com a utilização de equipamentos de multimídia (Datashow, Projetores), na elaboração de slides e fotos, Vídeos da Internet, Canal de Youtube na explanação do conteúdo de aventura, trouxeram um salto significativo na produção e realização por parte dos alunos nos seguintes portfólios.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Observamos que, independentemente da abordagem pedagógica da Educação Física escolar, seja Abordagem Desenvolvimentista (TANI, 1987); Abordagem Construtivista-Intencionista (FREIRE, 1989); Abordagem da Psicomotricidade (LE BOUCH, 1986); Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVOS DE AUTORES, 1992); Abordagem Sistêmica (BETTI, 1991); Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); Abordagem Cultural (DAOLIO, 1993); Abordagem dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1995) ou Abordagem da Saúde Renovada (NAHAS, 1997), todas essas “concepções tem ampliando campo de ação e reflexão para área e aproximando da ciências humana” (DARIDO, 2003, p. 22).

Em 1997 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e seus idealizadores se basearam nas discussões das abordagens pedagógicas para elaborar o documento, momento este considerado um marco para o campo da Educação. Este fato se reflete na Educação Física, já que é o começo da tentativa de considerar as dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) nas aulas de Educação Física Escolar.

Ao abordar a Atividade de Aventura na modalidade slackline no contexto escolar baseamos nossos estudos nos conceitos de Darido (2005) e dos PCNs (BRASIL, 1998) sobre as três dimensões do conteúdo: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Segundo Darido (2005) podemos descrever que a dimensão conceitual aponta que o aluno deve saber os fatos, conceitos e princípios que norteiam a prática da modalidade em si. Na dimensão procedimental o aluno deve saber fazer, em sua contextualização das práticas, das teorias, dos fatos, conceitos e princípios, a ação motora para que possa atingir o pleno desenvol-

vimento desse aluno e consequentemente o pleno desenvolvimento do conteúdo. A dimensão atitudinal refere-se ao que o aluno deve ser de acordo com o conteúdo aplicado. Nessa dimensão o que o aluno aprendeu e assimilou, seja em normas, valores e atitudes, é que contribui em seu crescimento fora do ambiente educacional.

O estudo se concentrou basicamente na transmissão do conteúdo na dimensão conceitual (DARIDO, 2005), onde os alunos compreenderam o conteúdo de Atividade de Aventura na modalidade slackline.

A realização desse portfólio percorreu, no primeiro momento, o objetivo de fazer uma reflexão sobre a modalidade slackline, demonstrando que essa pratica corporal de aventura poderá beneficiar o âmbito escolar e seu cotidiano.

No segundo momento utilizamos para conhecer a modalidade vídeos da internet, Canal de Youtube, slides sobre a slackline e os seus estilos e variações.

Os alunos realizaram em seguida a atividade proposta, ao receberem uma folha de papel sulfite branca, os mesmos escreveram a palavra slackline ou kit slackline (fita, catraca, proteção das árvores) em escrita de caixa alta. Após esse momento os alunos picaram o papel crepom de diversas cores, fazendo pequenas bolinhas ou pequenas tiras e, em seguida, os alunos, passaram cola em cima de sua escrita, e posteriormente colocaram o papel crepom em cima das palavras escrita (outra sugestão é a utilização de barbante, cola colorida, papel de revista ou lã de diversas cores, respeitando a realidade de cada escola).



Foto I: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores

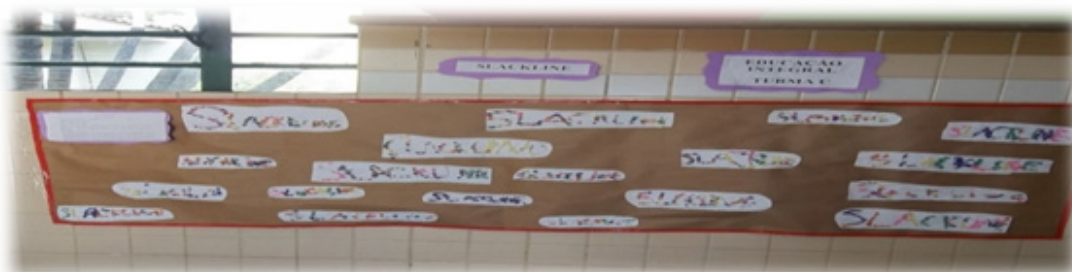


Foto II: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores



Foto III: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores

As atividades seguintes, ocorreram o mesmo processo anteriormente, os alunos receberam uma folha de papel sulfite branca, e escreveram em escrita de caixa alta as palavras “equilíbrio, postura, força, tônus muscular, flexibilidade, respiração, elasticidade e concentração”. O intuito dessa atividade é abordar o conceito sobre habilidades motoras, competências motoras, competências físicas.

A sugestão é que os professores possam explorar os conteúdos de aventura em diversas abordagens, sejam nos aspectos técnicos, nas manobras acrobáticas, estilos da modalidade slackline, natureza e a preservação ambiental.

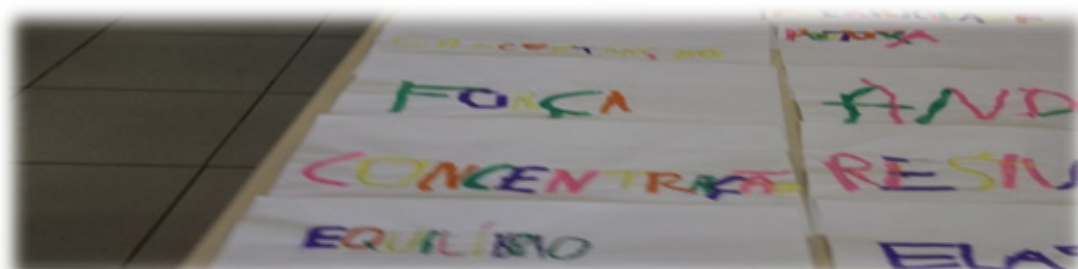


Foto IV: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores

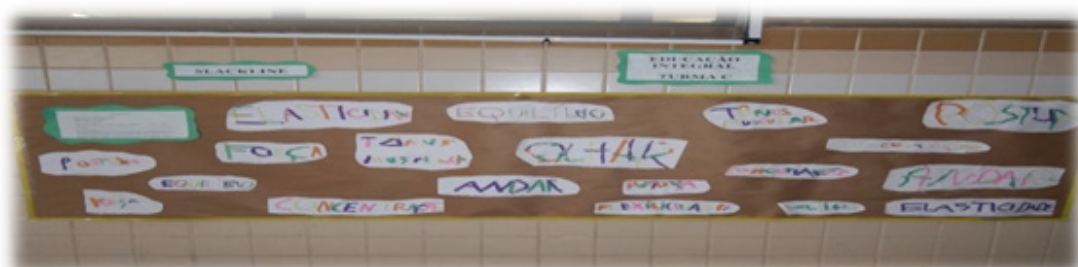


Foto V: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores

Nesta atividade realizamos a elaboração de caça-palavras no qual abordamos os eixos esporte, corpo e natureza. Entregamos uma folha de papel sulfite branca com determinadas palavras escrita em letra em caixa alta. Os alunos do 1° e 2° anos, o professor auxiliou na realização da atividade, (aconselhamos que as palavras não estejam nas diagonais e também escritas de trás para frente, pois o intuito é simplificar para o aluno), para os alunos do 3° ao 5° anos, o professor não precisa auxiliá-los na realização dessa atividade.

SLACKLINE: ESPORTE

A	F	G	P	D	T	N	A	T	U	R	E	Z	A	A	I	V	X	P
T	A	B	E	R	Y	O	P	I	U	R	Q	O	V	I	D	A	D	O
U	N	T	I	L	I	E	N	V	Y	K	R	S	C	D	F	N	O	E
S	K	A	I	G	H	S	E	G	U	R	A	N	C	A	P	V	T	S
F	L	J	T	V	E	A	R	F	G	S	E	F	L	M	U	T	C	P
I	V	S	O	U	I	E	T	I	K	U	B	C	O	S	A	A	V	O
T	E	I	P	A	R	D	Z	U	L	E	V	C	C	O	R	M	O	R
A	B	B	C	O	A	N	C	O	R	A	G	E	M	O	V	P	Q	T
P	O	M	A	N	S	O	Z	D	P	R	H	E	I	R	O	S	M	E
A	A	K	T	Z	V	C	M	A	D	P	L	D	V	R	R	O	S	Z
M	T	V	R	K	M	T	U	Z	S	N	C	A	U	R	E	S	T	Q
N	A	S	A	O	L	T	T	R	C	M	L	C	E	Y	O	V	V	A
Z	R	T	C	A	M	R	S	U	A	T	A	A	O	M	S	T	M	R
R	Y	P	A	I	R	B	C	L	M	N	D	C	A	Z	S	M	C	A
T	E	O	P	V	S	C	R	Q	P	N	M	A	V	T	R	L	O	O
A	T	I	V	I	D	A	D	E	D	E	A	V	E	N	T	U	R	A

CAÇA-PALAVRAS: ATIVIDADE DE AVENTURA, ESPORTE, SEGURANÇA, NATUREZA, ÁRVORE, CATRACA, ANCORAGEM, FITA.

SLACKLINE: CORPO

E	F	G	P	D	T	M	T	C	O	V	D	T	O	A	I	V	X	T
L	V	B	E	Q	U	I	L	I	B	R	I	O	V	I	D	A	D	O
A	N	P	I	L	I	E	N	V	C	K	R	S	C	D	F	N	O	N
S	K	C	X	G	H	S	O	O	Y	R	I	G	A	D	O	V	T	U
T	L	P	A	F	E	P	R	R	N	S	E	F	L	M	R	T	C	S
I	V	O	O	A	D	E	L	I	I	U	B	C	O	S	C	A	V	M
C	E	S	U	A	M	I	Z	A	E	E	V	C	C	O	A	M	O	U
I	B	T	C	O	N	C	E	N	T	R	A	C	A	O	R	P	Q	S
D	O	U	D	N	L	O	M	P	T	N	H	E	I	R	I	S	M	C
A	A	R	E	Z	V	Q	M	X	P	P	Q	D	V	R	N	O	S	U
D	T	A	S	K	M	T	A	Z	A	N	C	U	U	R	H	S	T	L
E	A	S	C	O	L	V	T	U	P	M	L	C	A	U	O	V	V	A
Z	R	T	U	A	M	S	S	U	A	T	A	A	O	M	S	T	M	R
R	E	S	P	I	R	A	C	A	O	E	N	C	A	Z	S	M	C	A
T	E	O	P	V	S	Q	R	Q	P	N	M	A	V	T	R	L	O	O
R	S	L	F	L	E	X	I	B	I	L	I	D	A	D	E	V	L	M

CAÇA-PALAVRAS: TÔNUS MUSCULAR, FORÇA, RESPIRAÇÃO, EQUILÍBRIO, POSTURA, FLEXIBILIDADE, ELASTICIDADE, CONCENTRAÇÃO.

SLACKLINE: NATUREZA

A	F	G	P	D	T	N	A	T	L	P	Q	W	A	A	I	V	X	P
T	A	B	A	R	Y	O	A	G	U	A	Q	O	V	I	D	A	D	O
U	N	T	L	L	I	E	N	V	Y	K	R	S	C	D	F	N	O	T
S	K	A	U	G	H	P	U	G	U	T	A	N	P	A	P	V	V	P
N	L	J	M	V	E	A	R	F	G	S	E	F	L	M	U	T	I	U
A	V	S	I	U	I	E	P	A	P	E	L	C	O	S	O	A	D	X
T	E	I	N	A	R	D	Z	T	L	E	V	C	C	O	L	M	R	C
U	B	B	I	O	L	E	A	A	L	V	L	M	N	O	E	P	O	T
R	O	M	O	N	S	O	Z	D	M	Y	H	E	I	R	O	S	S	B
E	A	K	U	Z	V	C	M	A	D	P	L	D	V	R	T	O	S	Z
Z	T	V	A	K	M	T	U	Z	S	N	C	G	U	R	U	S	T	Q
A	A	P	L	A	S	T	I	C	O	M	L	C	E	Y	O	V	V	A
Z	R	T	A	A	M	R	S	U	A	T	A	A	O	M	S	T	M	R
R	Y	P	P	I	R	B	Ç	L	M	N	D	Ç	A	Z	S	M	C	A
T	E	O	P	V	S	P	R	E	S	E	R	V	A	Ç	A	O	O	O
A	Y	B	N	I	H	A	G	U	A	P	P	P	E	N	T	O	R	A

CAÇA-PALAVRAS: NATUREZA, PRESERVAÇÃO, VIDROS, PAPEL, ÓLEO, ÁGUA, ALUMÍNIO, PLÁSTICO.



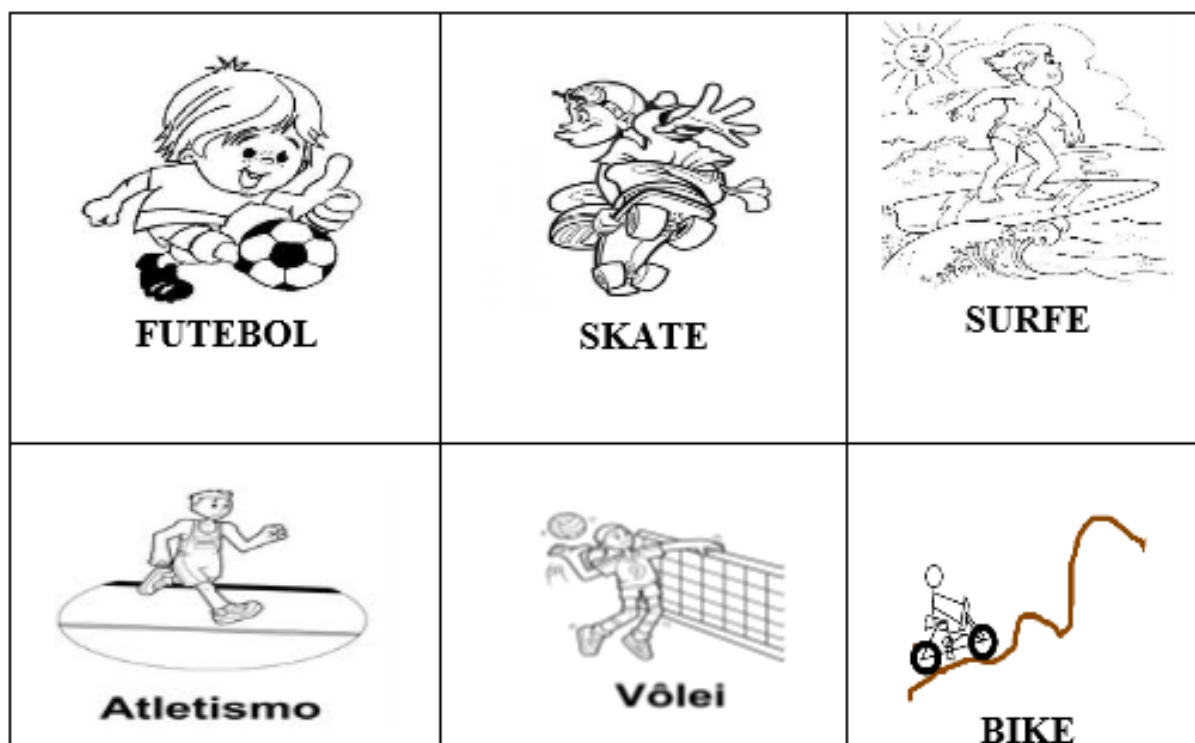
Foto VI: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores



Foto VII: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.
Fonte: autores

Nessa atividade os alunos receberam uma folha de papel sulfite branca com 6 desenhos de modalidades esportivas e pintaram apenas 3 desenhos que apresenta o conceito RADICAL. Atividade para os alunos do 1º e 2º anos.

QUAIS ESPORTES VOCÊ CONSIDERA RADICAL? (PARA PINTAR)



Fonte: Armbrust (2011, p. 101)



Foto VIII: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.

Fonte: autores



Foto IX: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.

Fonte: autores

A última atividade os alunos receberam uma folha de papel sulfite branca com uma questão escrita com múltiplas escolhas e ao assinalarem as Atividades de Aventura e na segunda envolve o ato de desenhar a pratica da modalidade ou mesmo o próprio Kit do slackline. Atividade para os alunos do 2º e 3º anos.

ATIVIDADE DE AVENTURA			
1-Assinale com X as Atividades de Aventura que você considera:			
☐ Futebol	☐ Ginástica	☐ Atletismo	☐ Balonismo
☐ Skate	☐ Escalada	☐ Judô	☐ Bike
☐ Surfe	☐ Natação	☐ Parkuor	☐ Basquete
☐ Voleibol	☐ Paraquedismo	☐ Tênis de Mesa	☐ Balê
☐ Futsal	☐ Slackline	☐ Patins	☐ Handebol
2- Desenhe o Slackline:			



Foto X: Portfólio - Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães em 2015.

Fonte: autores

Essas atividades pedagógicas comporam o portfólio dos alunos no processo de ensino aprendizagem da Atividades de Aventura na modalidade slackline na Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, identificamos que muitos alunos conseguiam compreender melhor

o conceito das Atividades de Aventura, e principalmente a modalidade slackline, em seus diferentes estilos, sua história, as regras, as normas de segurança, identificar as variações de estilos, as habilidades motoras e capacidades físicas utilizadas na prática, os movimentos realizados, a concentração, o companheirismo e o respeito à natureza.

Também percebemos que as reflexões realizadas sobre as questões de Esporte, Corpo e Natureza podem ampliar e estimular o pensamento crítico dos alunos em relação às manifestações da cultura corporal de movimento.

A elaboração, construção e confecção dos portfólios demonstraram um valioso instrumento pedagógico quando aplicado na Educação Integral, pois aborda de forma simples e objetiva as questões teóricas do conteúdo de aventura. Os alunos tiveram excelentes aproveitamentos nas atividades propostas e consequentemente proporcionaram o ato de pensar e refletir na aventura, no corpo e natureza no qual trazem grandes benefícios harmônicos a si mesmo.

A partir desse estudo esperamos proporcionar novos olhares e discussão no campo da educação em relação à Atividades de Aventura, seja por professores de Educação Física, pesquisadores, pedagogos, professores de diversas áreas, profissionais do esporte com objetivo de ampliar, democratizar e humanizar as modalidades de aventura na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMBRUST, Igor. **Os Esportes Radicais como potenciais geradores de saberes interdisciplinares**, 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental : Temas transversais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=14458>. Acesso em: 20 out. 2015.

CÁSSARO, Elizandro Ricardo. **Atividades de aventura: aproximações preliminares na rede municipal de ensino de Maringá**. 2012, 95f. Trabalho de Especialização em Educação na Educação Básica - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. “Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Programa Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

_____; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. **Atividades Físicas de Aventura na Escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões dos conteúdos**, 2008, 136F. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

_____; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. “Práticas Corporais de Aventura”. In: Fernando Jaime González; Suraya Cristina Darido; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. (Org.). **Práticas Corporais e a organização do conhecimento**. 1ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - Eduem, 2014, v. 4, p. 101-135.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEREIRA Dimitri Wuo; ARMBRUST Igor. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 1º ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

_____; MASQHIAO, João Marcelo. “Primeiros passos no slackline”. In: **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 17, p. 1-12, 2012.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. “Esportes na Natureza: Fragmentos Contraditórios de um Objeto em Construção”. In: **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2010ª, São Bernardo do Campo - SP. A inclusão pela aventura, 2010, p. 105-119.

_____; SAITO, Caroline Fama. “Caracterização da Demanda Potencial por Atividades de Aventura”. In: **Motriz: Revista de Educação Física** (Online), 2010, v. 16, p. 152-161.



POLI, Jonas de Jesus Carvalho; SILVA, Adamor Oliveira da; PEREIRA, Dimitri Wu. “Slackline uma nova opção nas aulas de Educação Física”. In: **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 17, p. 1, 2012.

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE MARINGÁ. **Base de dados**. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SCHWARTZ, Gisele Maria. “A aventura no âmbito do lazer: as afan em foco”. In: (org). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

_____; MARINHO, Alcyane. “Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo”. In: **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 88, 2005.

SHORES, Elizabeth E.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Almir Aguiar dos Santos; POLI, Jonas de Jesus Carvalho; PEREIRA, D. W. . “Iniciação ao slackline: uma proposta de ensino”. In: **Revista Digital EFdeportes**, v. 18, p. 1-10, 2013.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo, Manole, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PROCESSO SAÚDE E DOENÇA DE PROFESSORES: UM OLHAR PÓS-MODERNO

CAMPOS, Terezinha Aparecida¹
SCHROEDER, Tânia Maria Rechia²

Eixo temático: Processos educativos e Formação de Professores

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa sobre o processo saúde e doença na visão de professores, destacando percepções desse processo no contexto compreendido como pós-moderno na literatura da área da sociologia e da saúde. Michel Maffesoli (2012) assinala que a atualidade vem expressando valores diversos da modernidade que possuem implicações significativas para o cotidiano. Para ele o momento atual está marcado por uma conjugação entre questões arcaicas (primordiais, antigas) e o desenvolvimento científico e tecnológico. Diferentemente de uma compreensão comum sobre pós-modernidade como negação da razão, a proposição de Maffesoli é a de agregar outros elementos do pensamento ao racionalismo configurando uma “razão sensível” que se utiliza de todos os sentidos do corpo. Portanto, o afeto, o emocional e o afetual não são segregados em detrimento de uma razão que não considera a força da paixão nas ações humanas.

Palavras-chave: Saúde. Doença. Corpo. Cotidiano. Pós-modernidade.

INTRODUÇÃO

O processo de saúde e doença adquire determinado significado quando estudado no contexto em que o indivíduo está inserido, pois, os agravos a saúde possuem fatores que não devem ser analisados de forma isolada, mas sim, deve-se levar em consideração a complexidade e a dinâmica da sociedade.

Ao longo da história da humanidade diferentes teorias interpretaram o processo saúde e doença, numa tentativa de compreender as causas das doenças, sendo que até o século XIX, a representação da doença era basicamente apresentada em duas vertentes: a ontológica e a dinâmica (UCHOA, VIDAL, 1994).

Atualmente, entendemos que o processo de saúde e doença é complexo e está atrelado

1 Enfermeira no Programa de Assistência e Internação Domiciliar/PAID – Cascavel/Pr, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. E-mail: tcamposzto@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela Unicamp. Realizou estágio de pós-doutorado na Université Paris V (Sorbonne), França. Professora do Programa Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: tania.rechia@hotmail.com.

a fatores biológicos, sociológicos, econômicos, políticos, ambientais e culturais, desta forma, a condição de saúde e ou de doença de uma população está intimamente associado ao estilo de vida e ao seu universo social e cultural (OLIVEIRA; EGRY, 2000).

Diante desta complexidade, acreditamos que o cotidiano e o imaginário dos professores no processo saúde e doença são carregadas de imagens, imaginações, símbolos que constroem a vida social, organizados a partir do contexto em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, o processo saúde e doença podem ser compreendidos a partir das experiências cotidianas, onde os sentidos e significados são elaborados diante do modo como as pessoas as vivenciam.

1. PROCESSO SAÚDE E DOENÇA

Com o intuito de tecermos compreensões sobre o universo da saúde e da doença é necessário contextualizar alguns aspectos da cotidianidade do momento social da atualidade. Saúde e doença são palavras com forte carga simbólica que carregam imagens, imaginações, símbolos que constroem a vida social, organizados a partir do contexto em que estão inseridos. Ou como diria Maffesoli (2007; 2003; 1998), metáforas que constituem o imaginário social, dependendo da época, do lugar em que as pessoas vivem e interagem em grupos sociais, cujos valores da modernidade estão em saturação cedendo lugar a novas formas de socialidade, caracterizada de pós-modernas.

Sendo a vida social moldada a partir de interações, imagens e símbolos, consequentemente, o imaginário corresponde às imagens que cada um cria desde a relação com o mundo, a partir do que recebe e que adquire culturalmente, bem como, as escolhas cotidianas (MAFFE-SOLI, 1995).

Nesta perspectiva, a saúde e a doença podem ser compreendidas a partir das experiências cotidianas, atreladas ao imaginário de cada sociedade e época. Onde os sentidos e significados são elaborados diante do modo como as pessoas as vivenciam.

Para Maffesoli (2007; 2010) as experiências cotidianas são carregadas de significados que constituem o imaginário coletivo numa relação de retroalimentação (objetivo – subjetivo), ou seja, imagem – imaginário. Assim, podemos inferir que o mundo imaginal expressa uma cultura, comportamentos e valores em um determinado contexto histórico social.

Deste modo, o processo de saúde e doença não é uma simples expressão da situação biológica do organismo como um todo, e, por isso devem ser pensados em sua complexidade. Portanto, não podemos apreender esse processo apenas em seu aspecto biológico, o qual enfatiza a concepção reducionista, mas precisamos considerar outros elementos relevantes que podem interferir nesse processo, como por exemplo, a cultura e a espiritualidade.

Nas reflexões sobre o processo de saúde e doença é importante considerar que não existe um limiar entre ambas, mas que há uma correlação. Portanto, entender o próprio corpo é uma

boa estratégia, já que esse processo ocorre de maneira desigual entre as pessoas. É por meio do corpo que os fenômenos de saúde e doença se manifestam no cotidiano das pessoas. Logo, a corporeidade é compreendida enquanto constitutivo físico da dor/sofrimento e da satisfação/prazer, trazendo à tona o corpo como expressão das sensações.

Assim, de acordo com Maffesoli (2003, 1998) o corpo é transformado constantemente e passa a ser linguagem, como comunicação, para identificar e diferenciar as pessoas, ou seja, é corpo fruto de imaginários sociais marcados pela atmosfera de um determinado tempo histórico. Nesta perspectiva a relação entre os sujeitos é compreendida como uma afinidade corpórea, mediada por sentidos e significados que são compartilhados em determinados grupos sociais.

Considerando a dinamicidade e movimento do ser humano, poderíamos dizer que o corpo expressa experiências corporais da saúde e da doença. O corpo possui uma intencionalidade e por meio dele os sentidos se intercomunicam. Para Merleau-Ponty (1994) o corpo é o lugar onde a transcendência do ser humano articula-se com o mundo, e engloba todos os sentidos, formando a unidade por meio da junção das partes que compõem o corpo, tendo como resultado final, o corpo total.

Portanto, com o objetivo de compreender o processo saúde e doença na percepção dos professores, ancorados na fenomenologia, olhamos para o corpo não somente como físico, biológico e psicológico, mas como um corpo social e cultural.

Concordamos com Merleau-Ponty (1994) quando ele diz que é por meio do corpo que o ser humano se faz presente e se relaciona com o mundo, logo, o corpo revela a existência total do homem. Ele ainda exprime que o corpo é a fusão de fenômenos singulares percebidos como corporeidade, ou seja, corporeidade é o existir, é a história de cada pessoa.

Logo, saúde e doença podem estar representada por um processo dinâmico atrelado ao cuidado com o corpo, o qual na pós-modernidade possui características diferenciadas da modernidade. Maffesoli em entrevista para o portal de notícias da Universidade Federal de Santa Catarina em 2014 afirmou que:

[...] a ferramenta para se atingir as metas na pós-modernidade não é mais o racionalismo, e sim o “corporismo” – o corpo no seu inteiro. Não há uma negação da razão, mas sim uma razão sensível que se utiliza de todos os sentidos. Há um corpo construído pela moda, pela dieta, pelo exercício físico e esta exacerbação do corpo individual constrói o corpo coletivo, o corpo social – há um retorno da comunidade (MAFFESOLI, 2014, pg. 1).

Assim, dificilmente teremos acesso ao significado desse corpo sem ter conhecimento de outros elementos que extrapolam o racionalismo. A ideia de que o corpo é a condição elementar do ser humano implica na compreensão de que é por meio dele que assumimos a consciência do nosso modo de compreender e estar no mundo.

De acordo com Maffesoli (1996), o corpo é mediação, é expressão da linguagem do inconsciente. É a forma que ampara a representação da persona nos diversos espaços do cotidiano,

coordenadas pelos arquétipos, e que permite vivenciar o sensório, o sensível e o imaginado.

Para perceber mais esse corpo, é preciso vivê-lo, conhecer suas nuances, pois, ele não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora. E é neste movimento que podemos compreender a sinergia da razão e o sensível, nesta perspectiva Maffesoli (2005) nos leva a refletir ao afirmar que:

Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permanecem totalmente incompreensíveis. Em outras palavras, é preciso fazer de uma fraqueza uma força inegável (MAFFESOLI, 2005, p. 53).

Neste sentido, o que é tido como uma fraqueza, a paixão, os afetos, as sensações, nada mais é que uma força que une os eventos do cotidiano, possibilitando compreender os diversos fenômenos sociais que se expressam no cotidiano das pessoas.

Nesta perspectiva, a maneira como as pessoas vivem pode influenciar direta ou indiretamente no processo de saúde e doença por meio do saber-fazer, saber-dizer e saber-viver, já que cada um é ao mesmo tempo, ator e espectador. Tanto que para Maffesoli (1998) a sociedade não se sintetiza numa mecanicidade racional qualquer, pois, ela vive e se organiza uns com os outros por ligações afetuais, compreendidas por Maffesoli (2010) pela metáfora de tribos, as quais são constituídas a partir de massas indiferenciadas em constantes metamorfoses que não se ancoram em uma identidade fixa e estável típica da modernidade.

Segundo Maffesoli (2010) as tribos urbanas são agrupamentos semiestruturados, constituídos predominantemente de pessoas que se aproximam pela identificação comum a rituais e elementos da cultura que expressam valores e estilos de vida, moda, música e lazer típicos de um espaço-tempo, ou seja, o cotidiano, no qual os sujeitos estão unidos por uma condição de vínculo social que é estabelecido a partir da atração do ser/estar junto, promovendo a socialidade.

As tribos buscam sua identidade em marcadores imaginários como, por exemplo, no modo de vestir-se, o cabelo e os acessórios que compõem a estética do grupo, o compartilhamento de códigos (gírias, música e comportamentos) e, práticas sociais relacionadas ao comportamento político e às formas de lazer, tudo isso são alguns elementos de identificação que contribuem para definir a imagem social de cada tribo, que se caracterizam pela pulsão de estar junto, que se reúnem de acordo com suas afinidades e seus interesses.

A dinâmica social pós-moderna, de acordo Maffesoli (2007; 2010) expressa a necessidade de “estar-junto-com”, ou seja, o homem precisa do convívio social e o contexto histórico vai, de certa forma, influenciar direta ou indiretamente no processo saúde e doença.

Diante deste movimento que a sociedade faz para se organizar, não podemos deixar de

considerar tudo aquilo que diz respeito à vida cotidiana das pessoas, tanto que nesta perspectiva, a Enfermagem busca compreender o ser humano em sua totalidade, acreditando que há algo mais, além de números, medidas e desfechos.

Para Segre e Ferraz (1997) a vida se manifesta por meio da saúde e da doença, a qual se revela por intermédio de experiências subjetivas, mas que não podem ser manifestadas integralmente em palavras. No entanto, a pessoa considerada doente utiliza palavras para expressar os sintomas e os profissionais da saúde, por sua vez, também fazem uso de palavras para significar as queixas das pessoas. Dessa maneira, surge tensão entre a subjetividade do processo saúde e doença e a objetividade dos significados atribuídos pelos profissionais às queixas do indivíduo.

Segundo Tavares (1994):

[...] saúde e doença em sentido absoluto não existem. Ambas em uma totalidade, de um processo, a prova disso é que não se consegue definir uma sem falar na outra (TAVARES, 1994, p. 89).

Poderíamos dizer que o conhecimento a respeito da saúde e doença está associado às concepções que explicam o mundo, os costumes, os valores e as crenças da sociedade em que é gerada, expressando um imaginário dominante em dado momento histórico.

Dessa forma, a compreensão deste contexto vai variar conforme o período histórico vivido no plano individual ou coletivo. Por isso, compreender saúde e doença implica em pensar de maneira complexa, uma vez que estão atreladas ao momento histórico e às condições intrínsecas, extrínsecas e peculiares da existência do ser humano.

1.1. Historicidade das teorias interpretativas do processo saúde e doença

Historicamente, saúde e doença sempre fizeram parte da realidade e preocupações do homem, a busca pela conceituação desse processo provém da necessidade contínua de produção de instrumentos que possam nortear o pensamento na procura de saídas para os desafios da vida cotidiana, e que, muitas vezes são ancoradas nas concepções filosóficas, teóricas e políticas hegemônicas, mas que, não é possível abordar sem refletir sobre o contexto histórico (ARANTES et al., 2008).

Na formulação das concepções e da prática sobre o processo saúde e doença algumas questões devem ser ponderados, começando desde a visão mágico/religiosa até a abordagem do modelo biomédico (BARROS, 2002). Em tempo de transição social, pós-modernidade, percebe-se que a visão mágico/religiosa não foi suprimida pela modernidade. É aqui que entra a questão da pluralização religiosa por meio de símbolos, mitos e ritos, elementos que se perpetuam.

No contexto histórico pós-moderno, sua sobrevivência diz respeito à necessidade de “estar junto com”, da busca do ideal comunitário, o que Maffesoli (1995) chama de “reencantamento do mundo” trazendo novamente sentido aos elementos arcaicos, que se acreditava totalmente suprimido pelo racionalismo. Esse reencantamento relaciona-se com a retomada do imaginário, instância que:

Restaura o equilíbrio perdido, ao reinvestir as estruturas arcaicas que se acreditava ultrapassadas e ao recriar as mitologias que irão servir de liame social. A explosão das imagens está aí para prová-lo. Graças a elas, as sociedades revêem e assim recuperam uma parte de si mesmas, das quais tinham sido frustradas por uma sociedade racionalista (MAFFESOLI, 1995, p.41).

Assim, o tornar às estruturas arcaicas, destaca-se o retorno aos mitos. Para contextualizar, na antiguidade, os politeístas acreditavam que a saúde era dádiva e a doença castigo dos deuses, esta concepção chamada ontológica estava atrelada a um contexto religioso-mitológico no qual o adoecer era resultante de transgressões de natureza individual ou coletiva, sendo requerido para reatar o enlace com as divindades, o exercício de rituais que assumiam as mais diversas feições, conforme a cultura local, liderados pelos feiticeiros, xamãs ou sacerdotes (BATISTELLA, 2007, OLIVEIRA; EGRY, 2000).

No entanto, com o advento das religiões monoteístas a dádiva da saúde e o castigo da doença passam a ser da responsabilidade de um único Deus, mas, foi 400 anos a.C, que a visão sobre o processo saúde e doença começa a tomar novo rumo, após o desenvolvimento do tratado de Hipócrates chamado “Os Ares e os Lugares” o qual relacionava os locais da moradia, a água para beber, os ventos, com a saúde e a doença, atribuindo ampla importância à analogia do homem com os elementos básicos da vida (OLIVEIRA; EGRY, 2000).

Ao invés de impor uma origem divina às doenças, Hipócrates discute suas causas ambientais. Recomenda que considerações tais como o clima, a água ou sua situação num lugar em que os ventos sejam favoráveis são subsídios que podem amparar ao médico a avaliar a saúde geral da população da época.

Foi nesse período histórico que Hipócrates começou a questionar sobre o tipo de medicina que era ensinado e exercido. Para ele as doenças não seriam por intervenção de deuses e seres sobrenaturais, mas por meio de manifestações naturais, ou seja, abre o entendimento para uma nova vertente chamada de concepção dinâmica.

Nesta concepção a saúde e doença são reconhecidas como um processo dinâmico. Tanto que, para Hipócrates a doença era resultado do desequilíbrio dos quatro humores fundamentais do organismo: sangue (coração), fleuma (sistema respiratório), bílis amarela (fígado) e bílis negra (baço). Sendo que cada um desses humores possui as seguintes características: sangue - quente e úmido; fleuma - fria e úmida; bílis amarela - quente e seca; bílis negra - fria e seca (ROSA, 2012, SCLAR, 2007, OLIVEIRA; EGRY, 2000).

Nesta perspectiva, as doenças derivam do desequilíbrio em um dos humores, cuja causa principal se devem às alterações dos alimentos ingeridos. Hipócrates incluía nos alimentos a água e ao ar. Portanto, a doença seria uma forma de identificar o humor alterado, enquanto a febre seria uma reação do corpo para aliviar o humor em excesso (BATISTELLA, 2007, OLIVEIRA; EGRY, 2000).

Por tal viés, um corpo saudável era aquele que se sustentava em equilíbrio com esses quatro humores. Mas quando algum desses fluídos estivesse em falta ou em excesso, romperia a

harmonia, e comprometeria a saúde da pessoa, a deixando doente. No entanto esta teoria não foi aceita por todos os médicos, sendo ela impregnada pelo pensamento mágico-filosófico da época.

Mais tarde, no período da Idade Média, quando os povos passaram a viver em comunidade surge à teoria miasmática, baseada na crença de que a doença era transmitida pela inspiração de “gases” de animais e dejetos em decomposição, como o chorume do lixo e sujidade, que porventura vinham produzir a doença no corpo sadio, teoria essa que prevaleceu até o século XIX (COSTA, 2004).

A teoria miasmática sustentava a ideia de que regiões insalubres eram capazes de provocar doenças. Nos tratados medievais, a noção de miasma estava estreitamente vinculada à de contágio. Supunha-se que os miasmas se originavam a partir de exalações de pessoas e animais doentes, emanações dos pântanos, de dejetos e substâncias em decomposição. Acreditava-se serem os miasmas emanações nocivas invisíveis que corrompiam o ar e agrediam o corpo humano, e a sua presença era detectada por meio do mau cheiro (MASTROMAURO, 2010, CIPOLLA, 1992).

Para os estudiosos da época, ao impedir a propagação dos maus odores, seria possível prevenir ou evitar as epidemias, ação que consistia basicamente na higienização dos espaços por meio da ventilação e iluminação dos lugares, a fim de substituir um ar insalubre, estagnado, por um salubre (COSTA, 2004, CIPOLLA, 1992).

Mas no final do século XVIII imperava na Europa, como forma de explicação para os agravos à saúde, os paradigmas socioambientais vinculados à concepção dinâmica, delineando as primeiras evidências da determinação social do processo saúde e doença, no entanto, com o advento da Bacteriologia a concepção ontológica consolidou-se e suas conquistas levaram a renúncia dos critérios sociais na formulação e enfrentamento dos agravos (OLIVEIRA et al., 1998).

Dentre essas metamorfoses ao longo da história, podemos distinguir basicamente três teorias interpretativas do processo de saúde e doença: a unicausal, a multicausal e a teoria da determinação social, basicamente este processo é caracterizado por um conjunto de relações e variáveis que causa e condiciona o estado de saúde e doença do homem, que se modifica nos distintos períodos históricos de desenvolvimento da humanidade (FONSECA, 1997).

A teoria unicausal baseia-se na existência de apenas uma causa para o surgimento da doença, podendo ser de qualquer etiologia: física, química, biológica, psicologia e social (BATISTELLA, 2007, OLIVEIRA; EGRY, 2000). E essa teoria teve grande avanço na era Bacteriológica, a qual mudaria definitivamente a forma de perceber a saúde e a doença. Da teoria miasmática, muito pouco restaria depois que se passou a visualizar o antes invisível. O surgimento da microbiologia denotava a própria expressão da revolução científica no campo da saúde, o modelo unicausal de compreensão da doença estava baseado na existência de apenas uma causa (agente) para um agravo ou doença (OLIVEIRA et al., 1998, FONSECA, 1997).

Lembrando, que a teoria dos miasmas influenciou todo o XVIII e parte do XIX, até a concretização de estudos sobre a bacteriologia, consagrada em 1880 por Louis Pasteur, prevalecendo a teoria da unicausalidade, com a descoberta dos microorganismos (vírus e bactérias) e,

portanto, do agente etiológico, ou seja, aquele que causa a doença.

Contudo, essa teoria foi tornando-se insuficiente pela falta de elementos que esclarecessem as novas questões que surgiam com o desenvolvimento científico, abrindo assim, espaço para as concepções multicausais.

Então, na década de 60 a teoria unicausal é substituída pela multicausal, onde a abordagem do processo saúde e doença estão relacionadas a várias causas, incorporando os aspectos psicossociais no processo de adoecer (OLIVEIRA et al., 1998). E dentre as variantes deste modelo está à tríade ecológica de Leavell e Clark que são: o agente, o hospedeiro e o meio ambiente, onde as causas se ordenam em um conjunto de fatores que levam ao surgimento dos agravos a saúde (BATISTELLA, 2007).

Mas logo, a eficácia das explicações da referida teoria começa a enfraquecer, pois neste momento histórico os países industrializados começam a vivenciar uma transição epidemiológica, caracterizada pela redução da importância das doenças infecto parasitárias como causa de adoecimento e morte em detrimento do aumento das doenças crônicas degenerativas (BATISTELLA, 2007).

E contrapondo-se aos modelos anteriores, surge a teoria da determinação social, que segundo Fonseca (1997) busca explicação não só para as causas aparentes, mas, para a essência dos agravos, ou seja, o processo saúde e doença devem ser visto a partir da forma em que a sociedade se organiza para a construção da vida social.

Foi na década de 1960 que se iniciaram as críticas sobre modelo da história natural da doença, propondo uma abordagem mais ampla, que considerasse as relações da saúde com a produção social e econômica da sociedade. Visando considerar os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, biológicos, ambientais e psicológicos que configuram uma determinada realidade sanitária. Uma nova concepção que superasse o modelo biologista linear de simples causa e efeito. Sendo proposta a substituição da noção de causalidade pela determinação social, com base na qual a hierarquia das condições ligadas à estrutura social é considerada na explicação do processo saúde e doença (BATISTELLA, 2007, CZERESNIA; FREITAS, 2003).

Nesta perspectiva, para direcionar as atividades e o teor do relatório final da Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS) foi adotado o modelo de determinação social da saúde proposto por Dahlgren e Whitehead (CNDSS, 2008). O referido modelo dispõe as determinantes sociais em distintas divisões, conforme figura abaixo.

Figura 1: Modelo de determinação social da saúde proposto por Dahlgren e Whitehead



Fonte: CNDSS, 2008.

No centro do processo estão os fatores individuais como idade, sexo e características genéticas, os quais exercem influência sobre as condições de saúde e doença. Em seguida a questão do comportamento e os estilos de vida individuais e na sequência os fatores relacionados às condições de vida e de trabalho, bem como a disponibilidade de alimentos e acesso a ambientes saudáveis e serviços essenciais, como saúde e educação. E para finalizar, o modelo determinação social da saúde expõe os fatores relacionados às condições socioeconômicas, culturais e ambientais da sociedade, incluindo também outros fatores, como o modo de produção e consumo de uma cidade, estado ou país e o processo de globalização (SOBRAL; FREITAS, 2010, CNDSS, 2008).

Mediante um contexto pós-moderno, como diria Maffesoli (2010) a sociedade contemporânea se encontra composta por elementos contraditórios que convivem mutuamente. E que deve ser compreendida a partir dos sentidos vividos em comum, ou seja, no aqui e agora, no espaço e tempo presente. Portanto, na compreensão do processo saúde e doença sugere-se apreender o contexto de forma sistêmica, integradas em uma totalidade. Pois, segundo Maffesoli (2003, 2010) o presenteísmo na cotidianidade é marcado pela comunicação e interação social dos olhares, gestos, toque, paixões, afetos e ações do homem por meio do viver comum.

Assim, mediante as teorias relacionadas ao processo de saúde e doença, acima descrito, pode se dizer que nada é absoluto, mas que segundo Maffesoli (1995), cada coisa vale enquanto estiver relação com o conjunto das pessoas e das coisas. Logo, é preciso considerar o contexto

histórico social e a importância dos símbolos e imagem, já que o cotidiano se apresenta com muitos sentidos e significados.

De acordo com Maffesoli (2001), diferente de imagem o imaginário, consiste num processo complexo de consciência que por meio da imaginação e da experiência processa infinitas imagens que dão significado às coisas, aos fenômenos, ao mundo e ao cotidiano das pessoas.

O imaginário seria uma ficção, algo sem consistência ou realidade, algo diferente da realidade econômica, política ou social, que seria, digamos, palpável, tangível. O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo (MAFFESOLI, 2001, p. 74, 76).

Portanto, o imaginário seria um estado de espírito, como diria Maffesoli (2001) é uma força social de ordem espiritual, uma atmosfera, é uma construção mental que se mantém ambígua, perceptível, porém não quantificável.

Nesta mesma perspectiva, Durand (1995) diz que o imaginário implica, portanto, um pluralismo das imagens, e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas, mesmo divergentes. E que o ser humano adota atitudes imaginativas que buscam negar e superar inevitável ou transformar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens e arquétipos pelo ser humano. Esse conjunto de elementos simbólicos formaria o “imaginário”, cuja principal função seria levar o homem a um equilíbrio biopsicossocial diante da percepção da temporalidade.

Já a imagem ela pode ser representada por um objeto ou uma sensação. Para Maffesoli (1995), a imagem é central na vivência da pessoa. A imagem é símbolo, e o símbolo é imagem. Símbolo é a linguagem do inconsciente, e imagem é substrato da subjetividade humana chamada de imaginário. Neste imaginário, a imagem é como se fosse um sonho acordado, vivenciado como verdade pelo indivíduo que não tem consciência da irrealidade da imagem imaginada.

Na continuidade do raciocínio, os símbolos são postulados por Jung (2002, 1986, 1985), como símbolos coletivos e, estes por sua vez, estão interligados aos arquétipos, formando uma grande força psicológica que perpetua sobre a humanidade. Jung (2002, 1986, 1985) pondera que há dois tipos de símbolos: os naturais e os culturais. Os símbolos naturais são frutos do próprio inconsciente coletivo humano, já os símbolos culturais, estão atrelados ao contexto artístico.

Na pós-modernidade as imagens do presente são acentuadas e ocorre a abolição das distâncias objetivas e emerge uma nova relação com o tempo e o espaço, de simultaneidade, e as relações entre as pessoas se transformam. Já que as imagens e o simbolismo fazem surgir um sentido secreto, seria a transfiguração de uma representação concreta por meio de um sentido para sempre abstrato (DURAND, 1995).

É neste sentido, por meio das noções de imaginário, símbolo e imagem que buscamos compreender o processo saúde e doença na percepção dos professores. Pois a maneira de viver dos seres humanos se mostra no cotidiano por meio das interações, crenças, valores, significados,

cultura, símbolos, e este conjunto de fatores vão se constituindo no modo de viver em sociedade.

Entendemos que o imaginário social ancora-se nas complexas relações humanas e ambientais, bem como nas expectativas intrínsecas e extrínsecas do ser humano, o que não dá para ser mensurado, mas, podemos considerar quando pensamos em promoção da saúde, ao propor ações para impulsionar, favorecer, fomentar uma vida saudável às pessoas. Imprimindo, portanto, novos olhares para a atuação dos profissionais da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras saúde e doença possuem uma carga simbólica que não deveriam ser desprezadas em pesquisas que buscam compreender o corpo numa sociedade compreendida como pós-moderna a qual agrega elementos contraditórios que convivem mutuamente. Vivemos num contexto em que, paradoxalmente, quanto mais avança a ciência médica, mais crescem outras formas de cura relacionadas às vivências arcaicas de curas milagrosas. A sociedade atual exige ferramentas metodológicas que examinem aspectos que extrapolam as análises racionalistas abstratas, tais como a força do imaginário nas ações humanas.

O corpo é fruto de imaginários coletivos que revelam a aura de um determinado tempo histórico. O corpo, desde os primórdios, é usado para comunicar identificações e diferenciações entre as pessoas. Nesta ótica, a relação entre os sujeitos é mediada por uma afinidade corpórea que expressam sentidos que são partilhados nos diferentes grupos sociais ou tribos. O corpo, também, comunica experiências de saúde e de doença revelando diversas informações sobre a nossa existência.

O processo de saúde e doença pode ser compreendido a partir das experiências cotidianas, onde os sentidos e significados são elaborados diante do modo como as pessoas as vivenciam. O entendimento varia conforme o período histórico vivido no plano individual ou coletivo. Por isso, compreender saúde e doença implica em pensar de maneira complexa, uma vez que estão atreladas ao momento histórico e às condições intrínsecas, extrínsecas e peculiares da existência do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Rosalba Cassuci; MARTINS, Joice L. Appelt; LIMA, Michelle Faria; ROCHA, Rosângela Mallard N.; SILVA, Rosalina Carvalho; VILELA, Wilza Vieira. "Processo saúde-doença e promoção da saúde: aspectos históricos e conceituais". In: *Rev. APS*, v. 11, n. 2, p. 189-198, 2008.

BRÊTAS, Ana Cristina Passarella; GAMBA, Mônica Antar. *Enfermagem e saúde do adulto*. Barueri: Manole, 2006.

BARROS, José Augusto C. “Pensando o processo Saúde-Doença: a que responde o modelo biomédico?” In: **Saúde soc.** [online]. 2002, v. 11, n. 1, p. 67-84.

BATISTELLA, Carlos. “Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica”. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D’A. (orgs.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007. p. 25-50.

CIPOLLA, Carlos M. **Miasmas and disease: public health and the environment in the pre-industrial age**. New Haven: Yale University Press, 1992.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. “Teorias médicas e gestão urbana: a seca de 1877-79 em Fortaleza”. In: **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 1, 2004.

CNDSS. Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde. **As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ, Editora Fiocruz, 2008.

CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (Orgs.) **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fiocruz, 2003.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1995.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. “Espaço e gênero na compreensão do processo saúde-doença da mulher brasileira”. In: **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto/SP, v. 5, n. 1, p. 5-13, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0104-11691997000100002&lng=en&nrm=isso>. Acessado em 27 de Feb. 2016.

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos de Psicologia Analítica**. (Trad. de Araceli Elman). 3ª ed. Petrópolis/SP, Vozes, 1985.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. (Trad. de Frei Valdemar do Amaral). 5ª ed. Petrópolis/SP, Vozes, 1986.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. (Trad. de Mª Luíza Appy e Dora Mariana R. F. da Silva). 2ª ed. Petrópolis/SP, Vozes, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.

_____. “O imaginário é uma realidade”. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre/RS. n.15. Quadrimestral, 2001.

_____. **O. A contemplação do mundo.** Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O. Tempo das tribos - O declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 3ª. ed. Rio de Janeiro/RJ, Forense, 2010.

_____. “A emergência dos valores pós-modernos”. **Conferência** - (Núcleo de Pesquisa e Estudos em Enfermagem, Quotidiano, Imaginário, Saúde e Família de Santa Catarina, LEI-FAMS). Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2014. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2014/04/maffesoli-fala-na-ufsc-sobre-modernidade-e-pos-modernidade/>>. Acessado em: 11 nov. 2016.

_____. **No fundo das aparências.** Petrópolis, Rio de Janeiro/RJ, Vozes, 1996.

_____. **O ritmo da vida.** Variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro/RJ, Record, 2007.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas.** São Paulo/SP, Zouk, 2003.

MASTROMAURO, Giovana Carla. “Alguns aspectos da saúde pública e do urbanismo higienista em São Paulo no final do século XIX”. In: **Cad. hist. ciênc.**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1809-76342010000200004&lnhp/revistafamecos/article/view/3123>.. Acessado em 6 de abril de 2016.

OLIVEIRA, M. A. C.; EGRY, E. Y. “A historicidade das teorias interpretativas do processo saúde-doença”. In: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 9-15, mar. 2000.

_____; BERTOLOZZI, Maria Rita; EGRY, Emiko Yoshikawa; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. “Globalização e saúde: desafios para a enfermagem em saúde coletiva no limiar do terceiro milênio”. In: **Saúde e Sociedade**, v.7, n 2, p. 3-18, 1998.

ROSA, Carlos Augusto Proença. **História da ciência: da Antiguidade ao renascimento científico.** v. 1. 2ª edição, Brasília/DF, FUNAG, 2012.

SCLIAR, Moacyr. “História do Conceito de Saúde”. In: **Physis, Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.



SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. “O conceito de saúde”. In: **Rev. Saúde Pública**, São Paulo/SP, v. 31, n. 5, p. 538-542, Oct. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000600016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 de jul. 2016.

SOBRAL, André; FREITAS, Carlos. Machado. “Modelo de organização de indicadores para operacionalização dos determinantes socioambientais da saúde”. In: **Saundesoc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-47, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 set. 2016.

TAVARES, Clotilde. **Iniciação a visão holística**. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ, Record, 1994.

UCHOA, Elizabeth; VIDAL, Jean Michel. “A antropologia médica: elementos conceituais e metodologia para uma análise da saúde e doença”. In: **Cad. Saúde Pública**. nº. 10, p. 493-504, 1994.

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

MACENHAN, Camila¹

TOZETTO, Susana Soares²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente texto traz elementos do projeto de pesquisa de tese que tem como objeto a constituição da profissionalidade docente e visa destacar a relação entre a representação dos professores sobre a autonomia em seu trabalho e o processo de profissionalização da categoria. Dessa forma, a investigação busca analisar os referentes mencionados pelos professores para a constituição da sua profissionalidade. Os sujeitos desta investigação são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em escolas da rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa/PR. O presente estudo desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, utiliza as narrativas autobiográficas dos professores, entrevistas e grupos de discussão sobre a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência. Como resultados deste estudo, aspiramos problematizar sobre a condição de precarização da docência e quais fatores/elementos/referentes os professores mencionam, a partir da sua representação sobre a autonomia docente, na constituição da sua profissionalidade.

Palavras-chave: Profissionalidade. Representações. Narrativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciarmos a descrição do projeto de tese apresentado neste texto, mencionamos que seu o objeto de estudo é a constituição da profissionalidade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino pertencente ao município de Ponta Grossa/PR.

1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente” (GEPTRADO/UEPG) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (RIPEFOR), e-mail: camila.macenhan@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente” (GEPTRADO/UEPG) e integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (RIPEFOR). Professora orientadora da tese, e-mail: tozettosusana@hotmail.com.

Portanto, discutimos sobre a categoria trabalho, a docência e também sobre emancipação dos sujeitos para sua autonomia na carreira, com a consequente constituição da profissionalidade docente.

Para definirmos o conceito de profissionalização, profissionalismo e posteriormente a constituição da profissionalidade, segundo Popkewitz (1997), salientamos que o primeiro abrange o conflito de interesses, pois, durante o processo de formação profissional dos professores, estes interesses distintos se inter-relacionam e entram em uma espécie de choque. Assim, o autor mencionado sintetiza sua análise por meio da seguinte frase: “A profissionalização do professor manteve suas contradições internas” (POPKEWITZ, 1997, p. 85). E, sobre o processo de reforma da educação, o pesquisador mencionado destaca que em um modelo de análise das relações epistemológicas,

[...] certas profissões adquirem autoridade social e cultural sobre o conhecimento em uma sociedade. Embora o ensino nunca tenha atingido uma posição de autoridade, semelhante a algumas outras ocupações definidas como profissionais, a sua importância na produção da ordem e identidade coloca em evidência um reconhecimento das suas relações epistemológicas e sociais (POPKEWITZ, 1997, p. 86).

Quando Thomas Popkewitz analisa as condições da reforma educacional, redefine os sentidos deste movimento, considerando o contexto das relações de poder. As teorias da mudança não são problematizadas de forma dissociada dos papéis do pesquisador educacional nos movimentos sociais e que envolvem a reforma.

A reforma do ensino também traz a profissionalização como um discurso político, sendo este identificado por Popkewitz (1997, p. 172), nos relatórios públicos do Grupo Holmes e Carnegie, da seguinte forma:

Essa estratificação do ensino leva a uma maior especialização, à organização seqüencial, à fragmentação de tarefas, que, como coloquei anteriormente, estão associadas ao individualismo possessivo e ao pensamento utilitário. Introduzidas na estrutura organizacional da vida escolar, tais estratificações reforçam as tendências em direção ao aumento da regulação e diminuição da responsabilidade do professor.

Nesta direção, o autor supracitado também conclui que as ideologias do passado, neste caso, referentes à especialização e ao controle social, são reafirmadas e portanto recebem um *status* diferenciado. Com esta retomada, as ideologias surgem para compor a retórica do profissionalismo. A crítica realizada por Thomas Popkewitz fundamenta-se na formação do tecido social do ensino e que, por isso, não há a possibilidade de comparar a condição dos professores com o direito e a medicina como exemplos de profissionalismo.

Assim sendo, apresentamos como problemática da investigação: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem sua profissionalidade frente à autonomia docente? As questões norteadoras do estudo compreendem os seguintes aspectos: Como a

autonomia é vista pelos professores e sua interferência na constituição da profissionalidade da categoria? O que constitui o conceito de autonomia na perspectiva da profissionalização?

Os objetivos da pesquisa compreendem:

- Discutir, por meio de interpretações analíticas, as representações dos professores da rede municipal de ensino de Ponta Grossa a respeito da constituição da profissionalidade na perspectiva crítica.

- Identificar os elementos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como necessários para a profissionalidade da docência.

Para as discussões sobre a categoria trabalho, fundamentamo-nos em Antunes (2008) e Lukács (2013). Para as discussões sobre profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, alicerçamo-nos em Popkewitz (1997) e Giroux (1986).

Identificamos o olhar que Giroux (1986) desenvolve sobre a versão da dominação a partir de Bourdieu, mas suas contribuições convergem com nosso objeto que é a profissionalidade, no sentido de que problematiza sobre a teoria da resistência e com ela acreditamos ser possível superar as condições de perda consecutiva da autonomia profissional. Neste viés, também é possível associar a resistência ao processo de emancipação que Tonet (2005) caracteriza.

O conceito de representações de Henri Lefebvre compõem o quadro teórico que norteia a pesquisa, sendo que, a partir das considerações de Contreras (2012), analisamos as três dimensões da profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional). Com os estudos de Enguita (1991) discutimos os cinco pontos que caracterizam uma profissão (competência, vocação, licença, independência e autorregulação). A pesquisa de Massabni (2011) traz os níveis da constituição da profissionalidade docente (inicial, intermediário e avançado), os quais estão presentes em nossas análises.

1. AS REPRESENTAÇÕES NA PERSPECTIVA DE HENRI LEFEBVRE

Para descrever o conceito de representações, trazemos a definição de Lefebvre (1983) referente à cotidianidade do mundo moderno, a qual se apresenta como palco das representações. A partir dos estudos de Penin (1989), verificamos que o conceito de representação envolve as discussões sobre o cotidiano, assim, as representações nascem deste cotidiano e para ele também regressam. A partir disto, Penin (1989, p. 27) exemplifica: “No cotidiano, cada coisa (automóvel, edifício, peça de vestuário etc.) é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel”. O cotidiano demonstra a necessidade de criação de novas representações e, de forma dialética, as representações fazem com que o cotidiano também se programe.

Os termos vivido e concebido são discutidos por Penin (1989), a partir da fundamentação de Lefebvre. Assim sendo, o vivido compreende a subjetividade dos sujeitos e a vivência social e coletiva dos sujeitos, considerando o contexto específico, pois a vivência é definida a partir do aspecto social vinculado com o individual. O concebido, por sua vez, é composto pelo

ideário teórico de uma época.

Para Penin (1989, p. 27), o concebido “[...] constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado”. Assim, tal discurso forma o ideal de um dado contexto histórico. A relação entre o concebido e o vivido acontece de forma dialética e a mediação entre estas dimensões é efetuada pelas representações.

Ainda é possível analisarmos a consolidação ou desaparecimento das representações que estão presentes nesta vivência do concebido e do vivido, sendo que algumas alteram o contexto individual com o social e também os discursos. Por outro lado, as representações também podem desaparecer sem realizar alterações, conforme descreve Lefebvre (1983, p. 101): “Hay representaciones que se realizan entrando en una práctica y otras que tienen um carácter efímero, porque la práctica las elimina”.

As representações formam-se a partir da relação entre representante e representado, sendo que envolve o conceito de outro presente e de outro ausente. Neste caso, o primeiro é o vivido e o próximo o concebido. Diante de tal diferenciação, de acordo com Lefebvre, o projeto da modernidade destaca o posicionamento voltado ao saber, à razão e à teoria. Lefebvre também defende que não poderemos cair no oposto e sim partir do vivido, considerando suas fragilidades e por isso a necessidade da relação com o concebido (PENIN, 1989).

As representações podem ser analisadas enquanto fatos de palavras e de prática social; logo, para captarmos estas necessitamos estudar o discurso e a sociedade (PENIN, 1989). Para descrever o conceito de representação, Lefebvre (1983) evidencia que este emerge e se desenvolve a partir das condições históricas. O autor mencionado considera que todos os conceitos mantêm relações com essas condições.

Os objetivos envolvidos no trabalho sobre o conceito de representação abrangem: “[...] exponer un concepto y situarlo - fortalecer el concepto en general, pero también circunscribir sus límites”. (LEFEBVRE, 1983, p. 18). Há uma distinção entre as representações, os símbolos ou os mitos, por exemplo. A finalidade exposta por Lefebvre (1983) para estudarmos as representações é a aceitação do representativo como fato social, psíquico e político.

As representações circulam ao redor daquilo que Lefebvre (1983) denomina como obra. Assim, “A obra, portanto, situa-se além das representações, apesar de estas circularem ao seu redor”. (PENIN, 1989, p. 28). Nesta compreensão, o significado do termo obra abrange elementos que ultrapassam as representações.

Na argumentação teórica de Lefebvre, os dois conceitos, neste caso, representação e obra, são analisados juntamente. A obra esclarece as representações e estas também esclarecem a obra ao realizarem a menção à prática, à produção e à criação (PENIN, 1989).

Sobre o processo de criação, Lefebvre (1983, p. 225) afirma: “El arte y la creación nacen, pues, y se desarrollan en la zona de las representaciones. [...] pero el arte y la creación salen de ellas [...]”. Desse modo, as representações oportunizam o conhecimento sobre os fatos e a criação de novas condições depende também das atitudes dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao estudarmos as representações dos sujeitos diante do cotidiano da escola e partir da

temática profissionalização docente, indagamos: “Qual a representação que os professores expressam sobre a autonomia na profissão e diante disso quais os elementos/referentes mencionados pelos professores para o processo de constituição da sua profissionalidade?”.

No caso da investigação, os elementos que os professores mencionarão como constituintes de sua profissionalidade expressarão as representações destes sujeitos, porém o agir profissional também depende da ação de cada um. É impossível elencarmos uma lista de atitudes que um futuro integrante da carreira deverá desenvolver para constituir-se enquanto profissional. A constituição da profissionalidade depende da postura, das atitudes frente às situações; logo, necessita da ação do sujeito enquanto autor, na qual demonstra sua autonomia, com o ato de posicionar-se e constituir formas de pertencimento ao grupo.

Para explicitar o motivo de o processo criativo ultrapassar as representações, é possível mencionarmos as considerações de Lefebvre (1983, p. 226), no sentido de que: “La creación atraviesa las mediaciones y representaciones, sin por ello destruirlas sino integrándolas, negándolas dialécticamente”. O processo dialético entre o que está posto e o novo é mencionado nesta concepção. Um profissional também necessita criar a partir do conhecimento específico e autonomia em seu trabalho. Ao nos referirmos à docência, afirmamos que o ser professor envolve tanto as representações que constituímos de outros professores assim como a integração a elas da nossa forma de agir.

2. NARRATIVAS COMO FORMA DE DESVELAR TRAÇOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste momento, mencionamos a metodologia que optamos para trabalhar com a temática em questão, assim, destacamos que o presente estudo utiliza a abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, as narrativas autobiográficas dos professores, entrevistas e grupos de discussão sobre a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência. Como resultados, aspiramos problematizar sobre a condição de precarização da docência e quais fatores/elementos/referentes os professores mencionam, a partir da sua representação sobre a emancipação para a autonomia docente, na constituição da sua profissionalidade.

Para descrição da metodologia de pesquisa, ressaltamos que participarão do estudo os professores, pertencentes a uma instituição de ensino da rede pública do município de Ponta Grossa/PR. Como critérios para inclusão e exclusão dos professores participantes da pesquisa, adotaremos os seguintes pontos: ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estar na carreira docente mais de quinze anos.

Após efetuar a solicitação na Secretaria Municipal de Educação (SME) para realização da pesquisa na escola, entraremos em contato com a instituição para convidar os professores. Em um primeiro momento, aplicaremos um questionário para caracterização dos sujeitos da

pesquisa, o qual é composto pelas seguintes questões: formação, tempo de atuação na docência e tempo de atuação no Ensino Fundamental.

Posteriormente, faremos a proposta aos professores referente à realização de uma narrativa autobiográfica para descrever o percurso na carreira docente e assim problematizarmos sobre os elementos constituintes da profissionalidade docente. A questão norteadora para este momento será: Quem sou eu depois do ingresso na carreira docente? E ainda: a) Professor, quais os elementos menciona como constituintes da sua profissionalidade? b) Qual relação entre a autonomia docente e a profissionalidade é possível estabelecer?

As narrativas serão efetuadas pelos professores e, em um segundo momento, com a proposta de um grupo de discussão, partilhadas pelos professores convidados para participar da pesquisa. Os dados serão analisados a partir da metodologia da análise textual discursiva, a qual caracterizamos a seguir.

A análise textual discursiva é um procedimento de pesquisa que permite reconstruções concomitantes. Assim, Moraes e Galiazzi (2006) pontuam que estas reconstruções referem-se ao próprio entendimento de ciência e sua forma de produção; ao objeto de pesquisa e à sua compreensão; à competência de produção escrita e ao sujeito pesquisador.

Com a análise textual discursiva, é possível criar espaços de reconstrução com o objetivo de compreender a produção de significados em relação aos fenômenos da pesquisa e processo de transformação do próprio pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006). Dessa forma, o procedimento de análise ultrapassa um método a partir da perspectiva técnica para efetuar pesquisa, pois considera o movimento presente na realização das investigações científicas.

Ao longo do processo de pesquisa, o olhar do pesquisador também é alterado e a análise textual discursiva possibilita este movimento constante. Tal afirmação é possível quando observamos os focos mencionados para a realização da abordagem de análise citada, sendo que envolvem: a) a desmontagem dos textos; b) o estabelecimento de relações; c) o processo de captar o novo emergente e d) a consideração a respeito do processo auto-organizado.

Assim, esta abordagem metodológica auxiliará no processo de organização dos dados presentes nas narrativas, as quais, segundo Malheiros (2011), possuem o objetivo de compreender a história de vida ou história social de grupos restritos de pessoas. O autor referido ressalta que, pelo fato de a narrativa estar embasada na história contada por uma pessoa, constitui-se como eminentemente qualitativa.

3. A CATEGORIA TRABALHO E AS CARACTERÍSTICAS DA DOCÊNCIA

As discussões a respeito da condição da docência enquanto profissão levam-nos a refletir a respeito do processo de mudança que determinados grupos de trabalhadores tiveram e assim passaram a constituir grupos profissionais. A partir dessa afirmação, destacamos a importância da autonomia para a categoria sobre o processo de trabalho como um dos elementos de tal mu-

dança. Dessa forma, Enguita (1991, p. 42) destaca: “Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia”. Portanto, os profissionais têm o seu campo de atuação delimitado e mesmo que legalmente possuam um campo com normas de funcionamento para este, não há o sentido de sujeição da categoria ao Estado.

Ao analisarmos a condição dos docentes em relação ao poder público, refletimos a respeito do fato de que a classe encontra-se em uma situação de pouca autonomia sobre o processo de trabalho. Problematicamos tal condição quando, conforme explicita Enguita (1991), ainda que um grande número de profissionais com as mesmas competências e direitos dos integrantes dos grupos relativos às profissões liberais trabalham como assalariados para organizações públicas ou privadas; os grupos com grande força corporativa como médicos, advogados e arquitetos, conseguem conservar grande parte de sua autonomia no desenvolvimento do trabalho. Além da autonomia, os grupos mencionados também conservam seus privilégios em termos de renda, poder e prestígio.

Da mesma forma, Romanowski (2007) destaca questões sobre a autonomia docente e defende que as normas, regras e atividades impostas aos grupos e aos sujeitos fazem com que eles apenas executem as decisões; por consequência, os sujeitos deixam de trabalhar com a capacidade de autodecisão e não há a ampliação da autonomia. A redução da autonomia do professor interfere na constituição da sua identidade e no seu maior ou menor reconhecimento social.

A partir das considerações sobre a autonomia que o docente apresenta ao desenvolver seu trabalho, questionamos os motivos que interferem para que ela seja reduzida e amparamo-nos nas afirmações de Enguita (1991, p. 42), no sentido de que:

O que faz com que um grupo ocupacional vá para as fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização - que está, sim, determinada em parte por sua natureza intrínseca, a do processo -, o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo - que depende da amplitude de seu mercado real ou potencial - e a força relativa destas e daquele, isto é, de empregadores e empregados reais ou potenciais.

Diante das considerações do autor mencionado, percebemos que os grupos profissionais possuem características singulares que os diferenciam da classe operária e a questão da autonomia aparece como um dos elementos centrais, pois o profissional necessita da concepção de totalidade a respeito de seu trabalho. Por outro lado, ao perder esta concepção de totalidade sobre seu grupo, os membros convivem com a desqualificação e desagregação do trabalho, sendo que perdem cada vez mais a capacidade de controle e autonomia; logo a identidade dessa categoria profissional recebe interferências. Ressaltamos que o termo controle pela categoria não está sendo utilizado no sentido de mera imposição de algo à sociedade, mas como forma de o grupo

profissional deter o conhecimento de seu trabalho a partir da concepção de totalidade.

A questão da restrição da autonomia nos grupos em que estão a caminho do processo de profissionalização aparece no momento em que Enguita (1991, p. 43) caracteriza as semiprofissões e afirma que estas constituem:

Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes.

Percebemos que a docência apresenta características singulares e realizamos tal afirmação a partir da forma como Enguita (1991) define uma profissão. O referido autor aponta cinco características para definir o que é uma profissão e posteriormente é possível observarmos aproximações e distanciamentos entre a condição dos professores. As cinco características citadas para análises sobre um grupo e se este constitui uma profissão são: 1) competência, 2) vocação, 3) licença, 4) independência e 5) autorregulação. A seguir colocamos os elementos centrais de cada uma das características que definem uma profissão na concepção de Enguita (1991).

Dessa forma, iniciamos com as análises sobre a competência como uma das características do profissional, sendo que ela depende da formação específica. Enguita (1991) salienta a necessidade da formação em nível universitário e por meio desta a possibilidade de o profissional adquirir um saber que não poderá ser avaliado por outros indivíduos que não fazem parte do seu grupo. Assim: “Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que ela pode garantir e avaliar sua formação” (ENGUITA, 1991, p. 43). O profissional é considerado aquele que detém o conhecimento tecnicamente competente e reconhecido socialmente.

A vocação, como outra característica de uma profissão, refere-se ao fato de que um profissional está a serviço de seus semelhantes e, como destaca Enguita (1991), esta é a justificativa teórica para proibir a competição entre os membros de determinada profissão. Também, o trabalho de um profissional tem como retribuição os honorários e não um preço previamente estabelecido, portanto, “A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade” (ENGUITA, 1991, p. 44). Posteriormente o próprio autor faz a análise de que a verdadeira razão da proibição da concorrência entre os membros de um grupo é evitar a queda das retribuições, as quais são o principal atrativo de uma profissão liberal.

Igualmente à discussão sobre a questão da vocação e a análise crítica sobre o estabelecimento dos honorários, mesmo que não sejam extraordinariamente longos e podendo também ser interpretados como forma de ampliar os rendimentos do profissional liberal, Enguita (1991) efetua a crítica sobre o reconhecimento de competências de um grupo profissional. O fato salientado é de que uma profissão pode até mesmo não reunir todas as competências, mas basta que o público as reconheça e nesse sentido o autor citado destaca a importância da utilização e reconhecimento social de jargões próprios da profissão como elementos essenciais para obten-

ção da presunção de competência.

Como uma terceira característica utilizada na definição de profissão, Enguita (1991) apresenta a terminologia licença, sendo que esta abrange de forma geral a própria competência técnica e a vocação de serviço, porque é por meio da licença que acontece a demarcação do campo exclusivo aos profissionais de um grupo. Tal campo geralmente possui o reconhecimento e a proteção pelo Estado (ENGUITA, 1991).

O termo independência aparece como a quarta característica elencada por Enguita (1991) para a definição de uma profissão e tal característica comporta a ideia de que os profissionais têm uma espécie de autonomia dupla, ou seja, tanto diante das organizações, ao exercerem de forma liberal as profissões, quanto dos clientes, no momento em que recorrem aos serviços do profissional. Nessa situação, percebemos a distinção que o autor mencionado salienta entre a relação de um cliente com a loja e a relação estabelecida entre um cliente com o profissional.

Para compor a definição de profissão, Enguita (1991) ainda menciona a característica da autorregulação e desta vez cita a necessidade de um código de ética próprio para a profissão, da mesma forma que o estabelecimento de órgãos próprios a fim de trabalhar com os conflitos internos. Competência exclusiva é o termo central desta característica de uma profissão e assim fica-nos explícito o direito que uma determinada profissão tem de julgar seus próprios membros, não apenas cedendo a capacidade de julgamentos e decisões aos clientes, ao poder público ou membros de outros grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises sobre os grupos profissionais e demais categorias de trabalhadores, a docência é considerada nos debates como uma semiprofissão, pois, da forma como destaca Enguita (1991), tal denominação envolve os grupos ocupacionais que compartilham características tanto dos grupos profissionais como das demais categorias de trabalhadores, sendo neste último caso, os grupos assalariados. Os membros das denominadas semiprofissões, na maioria das vezes, possuem nível de formação similar ao dos profissionais liberais.

A autora Romanowski (2007) também salienta que a docência está a caminho da profissionalização, porque os professores ainda não conquistaram um estatuto profissional reconhecido socialmente. Dessa forma, as questões da desprofissionalização, desqualificação e desvalorização dos professores ficam evidentes nas afirmações da autora e com isso percebemos que a condição em que os professores encontram-se necessita de questionamentos e ações para a transformação. A formação docente é um dos elementos que possibilita a conquista da autonomia dos professor e o reconhecimento social de seus saberes.

Conforme nos traz Romanowski (2007), na definição de uma profissão, quem realiza o trabalho tem o direito de decidir sobre o que fazer e com isso há a garantia da autonomia profissional. Frente a tal consideração, a situação da docência apresenta-se distinta, pois a autonomia

docente é restrita, no sentido de que frequentemente os vieses que permitem a participação dos professores são o pedagógico e administrativo no nível de escola, mas não na dimensão política, portanto é notório que: “[...] a carreira do professor não é definida pelo próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais, pois, desde o ingresso na carreira, tudo é controlado pelo sistema de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 20). Com isso, há o aumento das exigências externas aos docentes e controle sobre eles, estabelecendo-se a relação de quanto maior os dois fatores citados, menor é a autonomia do professor.

Diante de tais aspectos, elencamos o trabalho com as narrativas como meio de proporcionar discussões com os membros da categoria em um processo reflexivo e de socialização das experiências, objetivando a constituição com a reelaboração dos conhecimentos e o reconhecimento social destes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1986.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia:** contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LUKÁCS, G., **Para uma ontologia do ser social,** 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MASSABNI, V. G. “Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente”. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. “Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces”. In: **Ciência&Educação,** v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.



PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1989.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

REESTRUTURAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância¹

ARAUJO, Renan Bandeirante²

BRANCO, Emerson Pereira³

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi⁴

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Em nossa comunicação discorreremos sobre a relação educação e trabalho. Abordaremos temas como: a socialização do ensino, as diferenças da educação recebida pela elite e pelas massas, o processo de alienação e adestramento nas fábricas e nas escolas, com vistas a preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Analisaremos o perfil do novo trabalhador docente como processo relacionado ao novo corolário da reestruturação do trabalho predominantemente Toyotista. Discutiremos a disseminação, na educação, dos pressupostos do trabalho flexível e sua relação com teoria do capital humano que, reinventada, visa formar o futuro trabalhador docente em consonância com os pressupostos neoliberais.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Reestruturação. Capital humano. Perfil docente.

INTRODUÇÃO

Educação e trabalho sempre estiveram intimamente relacionados sendo impossível dissociá-los. Entretanto, é necessária uma análise mais aprofundada para se entender quais são as reais implicações entre a educação e o trabalho, examinando o processo histórico a partir da década de 1980 até o contexto atual.

A reorganização do modo de produção Taylorista/Fordista para o modo de produção

1 Licenciada em Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí/PR, Coordenadora de Curso – Formação de Docentes, Col. Est. São Vicente de Paula, e-mail: coordlilianfavar@gmail.com.

2 Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR Campus de Paranavaí, Paranavaí, PR – Brasil, e-mail: renanbandeirante@gmail.com.

3 Licenciado em Ciências e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí/PR, Diretor, Col. Est. São Vicente de Paula, e-mail: ems_branco@hotmail.com.

4 Licenciada em Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí, Instituto Federal do Paraná – campus Paranavaí, e-mail: alessandra_g12@hotmail.com.

Toyotista, por exemplo, implicou em mudanças significativas para o mercado de trabalho, o que por sua vez reverberou em alterações na organização escolar, no trabalho docente e na formação das massas, ou seja, dos futuros operários das empresas.

A princípio pode se dizer que, essa reorganização do sistema educativo está intimamente relacionada aos princípios da organização das empresas, levando-se em conta o modelo econômico e as demandas do capital, uma vez que os detentores do poder econômico são, em sua grande maioria, também detentores do poder político.

Nesse contexto surge o neoliberalismo, alicerçado principalmente pela intervenção de instituições internacionais, que por meio de investimentos e financiamentos nos países em desenvolvimento intervêm no poder de decisão e na organização, sobretudo no processo educativo.

Segundo Taylor (1990), um estudo das metodologias pedagógicas nos mostra que entre educação e capitalismo sempre houve uma relação direta. Primeiramente pela configuração taylorista/fordista, com alta dissociação e segmentação do saber prático e teórico, mais tarde na perspectiva toyotista, com alta flexibilidade do saber.

O sistema educacional, sobretudo no que diz respeito ao currículo, deve estar organizado não apenas para formar o trabalhador, mas também estar alinhado com as questões sociais, políticas e ideológicas para, de fato, formar um cidadão emancipado. Contudo, o que se observa é que os princípios neoliberais que implica – entre outros aspectos econômicos e sociais –, na redução de investimentos em áreas como a educação, induzem a organização de um sistema de ensino que privilegia desenvolver nos indivíduos competências e habilidades de cunho operacional/relacional em detrimento da formação plena.

De acordo com Mendes (2013), embora a escola pública não seja a única instituição responsável pela transmissão da cultura, ela ocupa um lugar privilegiado no sentido de construir, de atuar com vistas à manutenção da hegemonia do grupo dominante. O autor menciona dois aspectos que caracterizam a negação do papel educacional da escola pública na sociedade capitalista: os limitados recursos públicos destinados à educação e a minimização do saber destinados às massas.

No contexto do processo social contemporâneo as pesquisas têm demonstrado que a reestruturação produtiva incide na educação do trabalhador, pois as transformações do trabalho anteriormente fundado no taylorismo/fordismo implicam em novas formas de emulações sociais. Esta dimensão tem mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais “educáveis”, e, portanto, mais adequados às necessidades do processo produtivo. Da mesma forma, a oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional indica possibilidade de não melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente com precária escolarização e precariamente “socializados” (KUENZER, 2012).

Nesse sentido, a presente comunicação visa compreender a relação entre educação e o mundo do trabalho, a forma como o currículo e o sistema educacional sofrem influências na sua organização, considerando, sobretudo, a reestruturação produtiva flexível contemporânea.

1. REESTRUTURAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

A investigação sobre o sistema de ensino implicou diretamente em uma pesquisa a luz do complexo tecido social, histórico, político e econômico dentro do qual o trabalho flexível se desenvolveu, resultando em mudanças significativas no campo educacional, especialmente na condição e formação do trabalho docente. Para tanto, fizemos um recorte histórico a partir da década de 1980, período em que o sistema de gestão toyotista iniciou seu desenvolvimento no país, sendo mais expressivo na década de 1990.

A reestruturação do modo de produção Taylorista/Fordista para o modo de produção Toyotista, impulsionou mudanças significativas no mercado de emprego. Considerando os aspectos sociais indissociáveis entre a educação e o trabalho, temos que ambas sempre estiveram intimamente atreladas. Nesse caso, as repercussões do processo de reestruturação do trabalho fabril na organização escolar implica que profissionais da educação, incorporem formas de condutas correlatas ao sistema empresas/operários.

Romanelli (1986, p. 223) afirma que “através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo de educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último”. Considerando que os capitalistas possuem dominação dos meios de produção, bem como do controle econômico, são os que compõem a elite ou classe burguesa, assim, organizam e sustentam as regras para garantir a manutenção da hegemonia dominante.

O modo de produção Taylorista/Fordista aprofundou a divisão social do trabalho, o que resultou na “[...] desqualificação do trabalhador, reduzindo-o a um autômato repetidor de gestos mecânicos e rotineiros” (GONÇALVES; WYSE, 2005, p. 34). No entanto, com a crise do capitalismo, a necessidade de uma reestruturação produtiva e consequentemente a necessidade de um trabalhador com novo perfil - polivalente⁵ e flexível, surge o sistema de gestão Toyotista, enquanto o Fordismo era um sistema produtivo rígido, o Toyotismo se apoiou em um modelo flexível de trabalho.

Esses modelos influenciaram fortemente a educação quando pensamos na organização do espaço escolar, particularmente nas atividades profissionais relacionadas à formação docente, concepção dos currículos e até mesmo na metodologia adotadas em sala de aula. Para refletirmos de forma mais ampla sobre a reestruturação do mundo do trabalho, verificamos que Ricardo Antunes (2009), ao analisar a nova configuração do sistema produtivo, indica que entre as perceptíveis mudanças devemos considerar o uso de uma nova plataforma tecnológica na produção, resultando na otimização do tempo e espaço na fábrica e também na forma do uso da força de trabalho. De acordo com o autor o sistema flexível contemporâneo:

5 “[...] sobre polivalência o termo é ambíguo, é preciso distinguir entre trabalhador multifuncional e trabalhador multiquificado: enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes [...], o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertório profissional” (FERRETTI et al, 1994, p. 59).

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Esse “novo” modelo produtivo intensificou as condições de trabalho, implantou a racionalização do mesmo e a qualidade total. Do ponto de vista econômico, muitas foram as conquistas, pois, agora produzia-se mais com menos. Portanto, a reestruturação produtiva também resultou em retiradas de direitos, desemprego estrutural e precarização do trabalho.

Concomitante a flexibilização da produção e reestruturação do capital produtivo, tivemos a emergência do neoliberalismo⁶, modelo de gestão do Estado e da economia incorporados, no Brasil, através da “intervenção” internacional por meio de determinações e investimentos/ financiamentos seletivos na modalidade de políticas públicas focalizadas no campo social. De acordo com Romanelli (1986), o subsídio internacional tem como função precípua definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, presenciamos uma contundente inflexão política na medida em que as ações do Estado - particularmente na área da educação -, foram marcadas por decisões cuja referência eram as recomendações do Banco Mundial. Pautados no pretexto da situação econômica e a incapacidade de honrar os compromissos econômicos, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram “de uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a educação [...]” (SILVA, 2002, p. 67).

Numa aproximação entre o modelo de produção Toyotista e as políticas neoliberais, obtivemos a disseminação de ideias como “qualidade” e “eficiência”, “liberdade” e “democracia”, “racionalidade” e “conhecimento”. Para Enguita (1995, p. 95), “a qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar [...] de um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo do discurso [...]”. Nesse sentido a qualidade e a eficiência se rela-

6 Para Harvey (2013, p. 12), “Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados”.

cionam, a partir do momento que se tornou uma meta compartilhada no que se refere a capacidade, habilidade, destreza, informação e conhecimento, considerando que o último é restrito, sendo privilégio da classe dominante.

Assim como as ideias de qualidade e eficiência imprimiram um caráter da ideologia dominante, as ideias de liberdade e democracia também trilharam o mesmo caminho. Para Lukács (2008, p. 94), “o que hoje se costuma chamar de liberdade é o resultado da indiscutível vitória das forças capitalistas” e para Harvey (2013, p. 77) “a democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política”.

Porém, a racionalidade e o conhecimento podem ser classificados como os meios utilizados para se atingir o principal objetivo do capital, que se resume ao controle do proletariado. Assim, o conhecimento e racionalidade aqui elencados foram direcionados para atender apenas as necessidades enquanto trabalhador explorado, conforme Aranha (1996, p. 23) afirma:

Como o trabalhador não realiza ele mesmo a reflexão sobre o ser fazer, acolhe sem crítica as formas de pensar vigente na sociedade, elaboradas por sua vez pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas. Essas ideias dizem respeito aos conhecimentos, valores, normas de ação, e são disseminadas pelos meios mais diversos – inclusive a escola – e aceitas pela maioria.

Diante do exposto, compreendemos que os autores Enguita (1995), Lukács (2008), Harvey (2013) e Aranha (1996), embora dissertando sobre temas diferentes, permitem-nos aferir que tais ideias servem de instrumento para a aplicação dos pressupostos neoliberais. Por conta disso, interessa-nos analisar de que maneira essas ideias foram incorporadas nas escolas.

1.1. Influências da reestruturação produtiva sobre o perfil e o trabalho docente

Do nosso ponto vista, entendemos que as complexas questões do trabalho e da educação devem ser apreendidas enquanto aspectos fundamentais para a compreensão da contraditória organização social moderna. Sendo assim, a educação enquanto uma superestrutura (política e ideológica) cumpre o papel de formadora do trabalhador da fábrica. Como a sociedade capitalista se funda no trabalho social estranhado e na correlata alienação do indivíduo, a educação na sua forma útil/instrumental cumpre um papel crucial no processo de expansão do capitalismo.

Uma das contribuições sociais de Marx (1996) pauta-se na ideia da teoria da base e superestrutura, considerando que a superestrutura na visão marxista é responsável pela manutenção das relações sociais existentes na infraestrutura. Assim, a riqueza que manteria a superestrutura teria origem na infraestrutura, possível por meio das relações de troca. Certamente, trata-se de uma ideia que não prosperou globalmente, pois foi contra a hegemonia capitalista, e certamente ganhou adeptos por todo o mundo. Piletti e Piletti (2014, p. 134) considera que:

As concepções socialistas de educação nascem, primeiramente, da crítica às formas como a educação das novas gerações ocorrem nas sociedades capitalistas, tanto na vida cotidiana dos indivíduos no seu meio social e familiar, como através dos sistemas escolares.

Para Carvalho e Neto (2007, p. 14) esta é entendida como a “vida de todos os dias e de todos os homens, é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores e faces [...]”. Assim, a função da escola é, dentre muitas, a transmissão e a produção de conhecimento, valores, ideias e cultura. É espaço de superação do cotidiano por meio da educação, a qual se “constitui, pois, como uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2009, p. 4).

Ao pensar a escola enquanto espaço de transmissão e produção de conhecimento, valores e cultura, utilizando a definição de Aranha (1996, p. 14) “passamos a usar a palavra cultura como o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência”, consciente de que o homem é fruto da natureza e que depende desta para sobreviver. Para transformar a natureza em prol de sua própria sobrevivência o homem utiliza de conhecimentos e valores, em uma busca incessante e contínua. Daí se infere imediatamente que a cultura, enquanto processo ou produto, tem uma exigência de continuidade (ROMANELLI, 1986, p.21).

Neste sentido, Arroyo (2012) defende que educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho-educação-humanização-emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância o ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados de capacidade de propiciar-lhes meios de orientação, de comunicação e de participação. É preciso superar essa educação alienadora e esse sistema de adestramento imposto pelos meios de produção das fábricas, que não apenas diminui a gama de conhecimento dos trabalhadores, mas também prejudica consideravelmente o avanço na cultura científica e tecnológica.

Superar supõe ir além do que está posto. Portanto, compreender o perfil da formação do trabalhador docente é fundamental para compreender o principal motivo que conduz a educação ao processo alienador. Como discutido anteriormente, o modelo produtivo flexível, exigiu um trabalhador também flexível, dotado de habilidades, eficiente e qualificado.

Flexibilidade dos modos de oferta educacional e adequação às condições locais; estímulo à iniciativa local de provisão de serviços e melhoria da eficiência interna e externa do sistema. A primeira diz respeito ao fluxo de alunos por escola com o mínimo de desperdício, pois a repetência, as reprovações, a deserção dos cursos prolongados gera efeitos negativos; a segunda refere-se ao domínio de conhecimentos das aprendizagens e das habilidades requeridas dos egressos, tornando-os seres sociáveis e economicamente produtivos (SILVA, 2002, p. 73).

A partir de então, é possível prever possíveis caminhos tortuosos que a educação pode trilhar, pois, trabalhar com uma educação “flexível”, “eficiente”, com “mínimo desperdício”, “domínio de habilidades”, “seres sociáveis” e “economicamente produtivos” é remeter ao modo de produção toyotista, que foi adotado pela pedagogia das “competências” e do “aprender a aprender”, representadas por Edgar Morin e Jacques Delors.

Tal flexibilidade acompanhou os espaços escolares em sua organização, currículo, funções, planejamento, metodologia, formação inicial e continuada do trabalhador docente e resultou no esvaziamento curricular na formação dos professores, com a proletarianização de seu trabalho e com o sucateamento das estruturas escolares.

Os cursos de formação têm dificuldade de cultivar a sensibilidade para a compreensão do que acontece fora da escola. Os professores não aprendem a vincular os saberes com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os movimentos sociais. [...] Quando tratamos a escola, a igreja, ou a fábrica, como se fossem tempos e espaços educativos totais estamos estreitando, territorializando o campo educativo. Esse olhar fechado tem condicionado o pensamento sobre a escola, os currículos e as propostas de formação de professores, mantendo-se frequentemente descolados de uma teoria educativa mais abrangente. A teoria pedagógica deveria dar conta dos fenômenos educativos que acontecem em todos os tempos e espaços (ARROYO, 2012, p. 148).

Assim, diante da precarização na formação e no trabalho docente produzindo um profissional desqualificado, a proposta de uma educação dentro de uma visão crítica infere em uma formação de um sujeito crítico, criativo, autônomo intelectualmente, capaz de educar-se permanentemente, apropriando-se de conhecimentos historicamente construídos e constituídos socialmente, conhecimentos estes que vão para além do cotidiano do sujeito, mas sim encontrados nos clássicos.

Hobsbawm (1998) considera que a abordagem do materialismo histórico parte do princípio de que “na realidade, o argumento decisivo sobre a concepção materialista da história dizia respeito à relação fundamental entre o ser social e a consciência”(1998, p. 176). Alicerçados no princípio do homem enquanto ser social que necessita de consciência, pressupõe para a educação um modelo educacional que não seja apenas reprodutor, com base no materialismo histórico, surgindo a tendência pedagógica denominanda de Pedagogia Histórico – Crítica, sendo representada por Dermeval Saviani (2003).

Temos que em Marx (1996) a educação é uma relação social que expressa a forma como os sujeitos sociais são preparados para viver e conviver em uma sociedade, a qual se encontra em um momento histórico que pode ser identificado como pertencente a determinado modo de produção, possibilitando a reprodução das relações sociais de produção e das forças produtivas (PILETTI; PILETTI 2014, p. 137).

Vista assim, a perspectiva da educação crítica tem a finalidade de se contrapor ao modelo

da educação dominante reprodutivista pois “elas são teorias sobre educação e não teorias da educação”(SAVIANI, 2010, p. 401). Com vistas à contribuir para uma proposta contra-hegemônica e colaborar para uma formação com caráter mais crítico, em 1984 foi lançado o livro a Pedagogia Histórico-Crítica. Seu principal idealizador Saviani, define a mesma enquanto “tributária, da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2010, p. 421).

Romper com a lógica do capital é necessário se tivermos como objetivo uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso repensar nossas práticas educativas de forma que o indivíduo não seja simplesmente preparado para o mundo do trabalho, mas que seja preparado para a vida como um todo, de forma a ser um cidadão emancipado, crítico, participativo e atuante frente às demandas da sociedade, capaz de interagir e modificar de forma favorável as realidades nas quais se encontra inserido. A educação não pode ser um instrumento a serviço das esferas de poder, para formar trabalhadores capacitados apenas para suprir as demandas do capital e de uma minoria dominante. Para tanto, a educação deve adotar uma perspectiva mais social, ideológica e emancipatória do que tecnicista.

Assim sendo, na percepção de Gramsci sobre o proletariado, o mesmo necessita de uma escola humanista, culta, ativa e emancipadora. Uma escola que proporcione ao indivíduo a possibilidade de se aprimorar e desenvolver seu caráter, que promova a liberdade, que esteja muito além da mecanicidade e preparação para o trabalho.

Na medida em que uma política educacional constitui ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade, pressupõe-se que essa ação acaba por fortalecer esse setor. Se o compromisso do Estado é com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então ele pode contribuir para o aprimoramento desses sujeitos. Mas isso implica um compromisso com uma camada da população e não apenas com o capital, pois o capitalismo, através de determinadas políticas, tenciona fornecer ao povo determinados serviços por meio das políticas sociais, para que se contentem com um mínimo para sobreviver (MENDES, 2013).

De acordo com Frigotto (2010), nossos esforços devem centrar-se, portanto, para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, sob a forma de adestramento, produzindo seres domesticáveis aos esquemas tayloristas. A qualificação humana, inerente ao processo educacional, diz respeito também ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, que propiciam possibilidades de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, e não apenas à capacitação para o trabalho repetitivo e vazio. Está, pois, no plano de direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 261 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996. 254 p.

ARROYO, Miguel. “Trabalho-educação e teoria pedagógica”. In: FIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 138-165.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 93 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p.

FERRETTI, Celso João. Et.al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9.Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 220 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 240 p.

GONÇALVES, Maria H. B.; WYSE, Nely. **Ética e trabalho**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005. 80 p.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2013. 252 p.

HOBBSBAWN, Eric J. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. “Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”. In: FIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55-75.

LUKÁCS, Gyorgy. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956/1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. 260 p.



MARX, Karl. **Os economistas**. São Paulo: Editora Mova Cultural, 1996. 473 p.

MENDES, Valdelaine da Rosa. “Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais”. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-32.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014. 270 p.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 270 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 154 p.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 86 p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. 474 p.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224 p.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. Traduzido por Arlindo Vieira Ramos. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990. 103 p.

ETNOMATEMÁTICA: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE A MATEMÁTICA EM CONTEXTOS FORMAIS E INFORMAIS

NAHIRNE, Ana Paula¹
STRIEDER, Dulce Maria²
HOFFMANN, Jairo Luiz³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as contribuições que a Educação Matemática, em especial a Etnomatemática, pode trazer para contextos educacionais formais e informais. O referencial teórico-metodológico sustenta-se nas concepções de Etnomatemática e nas abordagens sobre Educação Formal, em especial nas escolas do campo, e Informal. Para atender ao objetivo, o trabalho desenvolvido como pesquisa bibliográfica, foi dividido em quatro etapas. A primeira refere-se a uma revisão sobre a Educação e a Educação Matemática no cenário atual, direcionando a atenção para a educação do campo; a segunda sobre as concepções de Educação Formal, Informal e Não-Formal; a terceira referente à etnomatemática como proposta de educação e a última etapa sobre o desenvolvimento da atividade na perspectiva da etnomatemática. Com as atividades contextualizadas, observa-se que a prática de integração entre atividades matemáticas escolares com situações da realidade pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo fundamental para que a didática do educador se torne mais compreensível e interessante aos olhos dos alunos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Formal e Informal. Etnomatemática.

INTRODUÇÃO - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A educação associa-se ao modo de vida do ser humano, suas relações sociais e a capaci-

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática. Licenciada em Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza e Matemática – UNICENTRO. Educadora da Rede Pública Estadual de Nova Laranjeiras/PR, e-mail: anapaulanahirne@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação. Docente da área de Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel, e-mail: Dulce.Strieder@unioeste.br.

3 Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática. Licenciado em Matemática pela UNIPAR e em Física pela UNIOESTE. Bacharel em Administração pelo UNIOESTE. Educador da Rede Pública Estadual de Toledo/PR, e-mail: jairoluizhoffmann@yahoo.com.br.

dade de conviver com a natureza, transformando-a conforme suas necessidades. Neste sentido a educação é compreendida como uma necessidade básica, representada como uma intervenção contínua e permanente dos indivíduos, não estando presente somente nas escolas, mas também no cotidiano de cada sujeito.

Neste sentido Libâneo (1994) afirma que

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (LIBÂNEO, 1994, p. 22-23)

No âmbito da abrangência da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, apresenta:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 15)

Sendo assim, a sala de aula abriga sujeitos com um amplo conhecimento adquirido por meio de diversas vivências e experiências referentes ao seu dia a dia. Dessa forma, a Matemática representa uma disciplina importante no cotidiano das pessoas, pois a todo momento estamos utilizando conceitos matemáticos para resolver os problemas comuns da nossa vida. Porém o modo como são apresentados os conteúdos de matemática na escola promove uma aprendizagem abstrata de fórmulas, conceitos e postulados que na maioria das vezes, dado a formação carente do educador, ou até mesmo pela maneira como são organizados os conteúdos no currículo e no livro didático, são ensinados sem estabelecer vínculos com a realidade imediata da comunidade escolar.

Não se trata de negar o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, mas, dar sentido a esses conhecimentos, desde situações reais na sociedade e quando possível, desde o cotidiano dos educandos.

D'Ambrósio *apud* Cunha (2005) destaca:

[...] a caracterização da matemática enquanto campo de conhecimento marcado pelos ideais de racionalidade, universalidade e neutralidade, tão característicos da modernidade. No contexto escolar, a disciplina de matemática carrega esta marca e legítima uma identidade que se traduz na organização do trabalho pedagógico, nos seus objetivos e métodos. (D'AMBRÓSIO *apud* CUNHA. 2005, p, 11).

Todavia, devemos ter a clareza que os currículos estão submetidos a uma estrutura escolar e que o professor muitas vezes não encontra saída para fugir dessa lógica.

Tomamos como exemplo o ensino da Matemática no qual os educandos, principalmente os oriundos do campo, já se utilizam de técnicas para calcular, medir, qualificar e comparar. Este é o saber matemático adquirido conforme a necessidade de cada indivíduo e seu convívio social.

No entanto, ao chegar à escola o educando se depara com a imposição de um conteúdo formal obrigatório que, ao ser ensinado, tem pouca ou nenhuma ligação com o seu cotidiano. Deste modo, o conhecimento que o mesmo trazia consigo, é desperdiçado. Neste caso, se nega ao educando a oportunidade de ter um conhecimento que valorize seu lugar e sua história.

Em contraposição a essa proposta de educação que negligencia o conhecimento empírico adquirido fora da sala de aula pelos educandos, está a educação do campo. Ao se trabalhar a matemática a partir do conhecimento empírico dos educandos, o professor deixa de lado a função de transmissor e detentor do conhecimento e torna-se facilitador por meio da mediação do conhecimento.

A inter-relação entre o saber popular e o saber sistematizado proporciona aos educandos compreenderem de modo mais aprofundado sua cultura, ou seja, ao se transitar entre os saberes populares e acadêmicos é possível despertar nos educandos um maior interesse nos estudos, porque o aprendizado na escola permite a compreensão de muitas de suas atividades diárias. As Diretrizes Curriculares de Matemática (2006) deixam claro que

Pela educação matemática, almeja-se um ensino que possibilite aos estudantes análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulações de ideias. Aprende-se matemática não somente por sua beleza ou pela consistência de suas teorias, mas, para que, a partir dela, o homem amplie seu conhecimento e, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento da sociedade (PARANÁ, 2006 p.48).

Dessa forma, a educação formal atua em estabelecer elo entre o contexto vivido pelo educando e a sua maneira de entender a sociedade. De acordo com Libânio (2001),

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e é provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos e categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNIO, 2001, p. 10).

Dessa exigência, o professor, como responsável pela organização e pela metodologia da aula, tem o papel de levantar questões, que proporcionem situações que favoreçam a ligação da Matemática à realidade dos educandos, estimulando-lhes a discussão e a partilha de ideias. É relevante destacar a importância de se introduzir um conceito matemático, utilizando-se de situações reais, para que se torne útil e necessário ao educando. Nesse sentido, se o professor conseguir abordar novos conceitos a partir de exemplos concretos, o conteúdo se tornará mais significativo tornando a aula mais participativa e com maior envolvimento.

Essa prática diferenciada tem como principal objetivo, despertar nos educandos o in-

teresse pelo lugar onde vivem, no caso da educação do campo, pela agricultura, pelo plantio de alimentos, bem como, pelo respeito ao meio ambiente, e por uma forma de vida sustentável. É preciso que os professores não se utilizem somente de conceitos e fórmulas de maneira descontextualizada para transmitir o saber matemático. É imprescindível que o professor tenha comprometimento com a educação e com a melhor formação de seus educandos transmitindo o saber sistematizado por meio de exemplos concretos da vivência diária de seus educandos.

É interessante lembrar que nesta busca por uma mudança na educação, a ação do professor que atua nas escolas do campo, é de fundamental importância. Esta ação deve ser intencional e planejada na busca por metodologias diferenciadas para cada conteúdo abordado. Nesta busca, o planejamento do professor deve conter desde os objetivos do conteúdo a ser trabalhado, sempre levando em consideração o conhecimento empírico trazido pelos educandos, até a contextualização das atividades, tendo em vista que as mesmas devem despertar a curiosidade, o interesse e a motivação, nos educandos. É importante salientar que esta não se trata de uma matemática diferente, mas de uma matemática em um contexto diferente que leva em consideração os sujeitos e o modo de viver no campo e que tem como resultado principal uma melhora significativa na aprendizagem.

Diante do exposto, considera-se a importância de todos os profissionais da educação que atuam na escola, empenharem-se em conhecer mais a realidade em que irão atuar, objetivando buscar caminhos para superar o cenário deficiente de aprendizagem escolar e embasar novas estratégias de ensino.

1. DIFERENCIANDO A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO-FORMAL

Atualmente, a Matemática pode ser entendida como ciência formal trabalhada em sala de aula e o conhecimento matemático produzido fora da escola como um conjunto de práticas necessárias à sobrevivência. D'Ambrosio (2001) considera a Matemática formal ou acadêmica, ensinada e aprendida nas escolas, e a Matemática informal, praticada por grupos culturais delimitados (sociedades tribais nacionais, crianças de certa faixa etária, classes profissionais, etc.).

Assim, a escola trabalha com Matemática Formal, “[...] sendo considerada uma ciência de números e fórmulas, responsável pelo desenvolvimento de procedimentos relativos ao que é próprio dos seus princípios dedutivos e indutivos, ganhando, então, um caráter mais rigoroso” (VELHO; LARA, 2011, p.2).

A educação desenvolvida no ambiente escolar, oferecida em escolas na Modalidade de Ensino Educação Básica representa um sistema formal, o qual se caracteriza como educação formal. Neste, o ensino se constitui em tempo integral, seguido roteiros pré-estabelecidos, com profissionais exclusivos com a função de ser o mediador, tendo por finalidade a construção do conhecimento geral, bem como o desenvolvimento de competências básicas para a convivência

em sociedade. Segundo Simson, Park e Fernandes (2001, p.9) “[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas”.

Outra modalidade de educação é a Educação Informal, que acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (AFONSO, 1989 apud PARK, 2007), a qual ocorre no convívio familiar, em conversas com os amigos, no ambiente de trabalho, em espaços de lazer, caracterizando um desenvolvimento de conhecimentos e valores.

Na vida cotidiana, a Matemática Informal é compreendida fora do ambiente escolar, sendo oriunda dos saberes do cotidiano, assim apresenta-se como uma “[...] atividade do sujeito, presente desde o ato mais corriqueiro de compra e venda. Nesse sentido, o sujeito se defronta, sem se dar conta, com a Matemática Formal posta em prática” (VELHO; LARA, 2011, p.2). Nesse sentido a matemática informal leva em consideração a bagagem cultural que cada pessoa traz consigo, provenientes de sua cultura e troca de experiências.

A Educação não-formal por sua vez se caracteriza como “[...] qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora do sistema formal de ensino” (PARK, 2007, p.37). Obedece a uma estrutura e a uma organização, diferente da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989 apud PARK, 2007). Alguns modelos de educação não-formal podem ser identificados em projetos sociais, organizações não-governamentais (ONG’s) e até em projetos governamentais.

Monteiro (2004) diferencia os saberes cotidianos dos saberes escolares, compreendendo a natureza do saber cotidiano como distinto do saber escolar.

O estudo da vida cotidiana se centra no sujeito, naquilo que ele rodeia diretamente: os familiares, os vizinhos, os amigos, os companheiros... e em todas aquelas práticas, representações, simbolizações por meio das quais o sujeito se organiza e se relaciona com a sociedade, com a cultura e com os acontecimentos. O saber escolar atual pauta-se num rol de conhecimentos escolhidos e legitimados socialmente que privilegiam um ponto de vista e uma formação. Esse saber, também histórico e cultural, é a representação da cultura dominante. (MONTEIRO, 2004. p. 440-441).

Nesse contexto, no que se refere ao ensino de Matemática, Carraher (1995, p.12) destaca que “[...] a aprendizagem de matemática na sala de aula é um momento de interação entre a matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a matemática formal, e a matemática como atividade humana”.

O ensino de matemática neste sentido deve levar em consideração os conhecimentos que os alunos já trazem, priorizando a valorização dos educandos para tornar a aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, a escola não pode “estranhar” que o aluno crie seus próprios procedimentos para calcular, estabelecendo uma série de motivos que se constituem em conhe-

cimentos matemáticos não sistematizados.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que “[...] valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido, é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem” (1998, p. 32).

Segundo D’Ambrosio (2001), quando o aluno transporta a sua realidade para a sala de aula, acontece uma transformação em sua aprendizagem, pois o conhecimento é que gera o “saber”, e é na prática social que este conhecimento será avaliado e reconstruído.

A relação entre os conhecimentos construídos ao longo da vida, de maneira informal e os conhecimentos matemáticos escolares, de maneira formal, apresenta-se como prática educativa, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, confrontando o contexto escolar com o não escolar, ou seja, o escolar fruto de experiências passadas, e o formal interagindo na construção do conhecimento matemático do aluno, passando a ser processo cognitivo, atribuído de significados e valores.

O quadro abaixo apresenta algumas características importantes que diferem Educação Formal, de Informal e não-formal.

Quadro 1: Diferenças entre Educação Formal, não-formal e Informal

EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL
* Corresponde ao ensino convencional, à formação escolar; * Saber sistematizado, constituído por professores, metodologias, avaliações, controle de frequência; * Fornece diplomas; * Hierárquica, da escola primária até a Universidade; * Escada de ensino em tempo integral; * Recebida durante o período escolar; * Está relacionada com escolas e instituições de formação; * Transmissão de conteúdos sistematizados; * Ensino tradicional; * Geralmente em sala de aula; * De cima para baixo; * Centrada no professor; * Padronizada.	* No Brasil: anos 80, mudanças da economia; * Atividade educacional organizada e sistemática, praticada fora do marco do sistema formal; * O conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problema; * Ocorre em qualquer hora e lugar ao longo da vida; * Aprendizagem não intencional * Programas de extensão, alfabetização, treinamento profissional, ambientes naturais, parques, cinemas...; * Grupos comunitários e outras organizações; * De baixo para cima; * Centrada no aluno; * Democrática; * Individualizada.	* Construído ao longo da vida pelo qual o indivíduo adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos a partir de experiências diárias; * Interações com os amigos, familiares, colegas de trabalho, meios de comunicação; * Forma não curricular ou de conversação; * Caracteriza-se por não ser intencional ou organizada, mas casual ou empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo.

Fonte: Os autores, 2016.

Esse quadro aborda as principais características que diferem a educação formal, da não-formal e da informal. A partir dele é possível destacar que a educação formal é vinculada ao ensino convencional, com saber sistematizado, relacionado com escolas e instituições de formação, centrada no professor. Enquanto a educação não-formal compreende a atividade educacional organizada e sistemática, onde o conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problema, sendo centralizada no aluno. A educação informal por sua vez é construída ao longo da vida, pelo qual o indivíduo adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos a partir de experiências diárias. Caracteriza-se por não ser intencional ou organizada, mas casual ou empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo.

2. A ETNOMATEMÁTICA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

Etnomatemática é uma palavra que vem do grego, conforme nos explica D' Ambrósio (1993):

Etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 5).

Sendo assim, a Etnomatemática busca entender as metodologias que os povos em sua evolução desenvolveram na luta pela sobrevivência de determinada cultura, bem como, para encontrar explicações que visam aumentar o entendimento de mundo, ou seja, busca fazer relação entre conhecimento e a cultura.

Afinal “[...] reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes” (D' AMBROSIO, 2001, p. 42). Nesse sentido, a etnomatemática visa trabalhar a partir da vivência dos educandos sem desconsiderar ou desvalorizar a sua cultura.

É importante ressaltar que a etnomatemática não pretende substituir a matemática escolar, apenas incorporar a ela alguns valores que favoreçam a sua contextualização. Neste sentido, esta proposta não está dispensando a tecnologia como, por exemplo, o uso de calculadoras, pelo contrário este instrumento assim como outros são importantes ferramentas para serem utilizadas em sala de aula, pois negar o uso de tecnologias em sala de aula é negar a realidade que os educandos estão vivenciando no momento atual. No entanto, é preciso que o professor utilize metodologias que otimizem o uso das mesmas conforme a necessidade de cada conteúdo.

Nesta perspectiva, é preciso que o professor em suas práticas pedagógicas, permita ultrapassar os limites da escola adentrando no contexto cultural dos educandos, valorizando seus hábitos e costumes, dando-lhes a oportunidade de sistematizar o seu conhecimento empírico.

Nesse sentido D'Ambrosio (2002) afirma que

O nosso cotidiano está impregnado de conhecimentos matemáticos, em todos os momentos as pessoas estão comparando, classificando, quantificando, medindo, ou seja, utilizando conceitos matemáticos, assim podemos entender que a matemática da qual estamos falando não se aprende somente nos bancos escolares, mas também em situações reais da nossa vida cotidiana (DAMBRÓSIO, 2002, p 19).

Dessa forma, a etnomatemática é apresentada como um esforço no sentido de aproximar o ensino da matemática, entendendo esta com ferramenta para qualificar a luta dos povos do campo por sua autonomia na sociedade.

Para compreendermos o trabalho com a etnomatemática buscamos o referencial de Ubiratan D'Ambrósio, matemático renomado que cunhou o conceito a partir de seus trabalhos científicos. Segundo D'Ambrósio *apud* Moraes (2008, p, 06):

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo etnos].

Desse modo, incorporar a etnomatemática na prática docente esta diretamente coerente com a proposta de uma educação diferenciada, no sentido de fomentar uma atuação que parta das questões imediatas do cotidiano dos educandos.

3. DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA UNINDO CONTEXTO DE ENSINO FORMAL E INFORMAL

A partir dos pressupostos teóricos anteriormente discutidos, decidiu-se pela realização de um planejamento adequado para desenvolvimento no contexto da comunidade de Rio da Prata, localizada no interior do município de Nova LaranjeirasPR., atuando com pré-adolescentes e adolescentes no contexto informal de uma horta, considerada espaço comunitário, mas que pertence aos cuidados da escola, portanto de aproximação com a educação formal. Assim foi elaborado um planejamento procurando explorar diversos conceitos matemáticos considerados científicos e aqueles do senso comum que são utilizados no dia a dia como forma alternativa de medidas.

Aproveitamos a ocasião para estabelecer relação entre os conteúdos referentes às grandezas e medidas com a prática cotidiana na horta, busca-se analisar as formas e instrumentos de medidas usados pelos responsáveis pelo espaço da horta e posteriormente explorar alguns conteúdos que poderiam ser abordados nessas práticas, porem com métodos diferentes.

Antes de iniciar a prática em si, julga-se necessário fazer um momento de observação e realizar algumas atividades possíveis no momento em conjunto com o grupo para, primeiramente ajudar no trabalho que deveria ser desenvolvido e também elencar algumas temáticas para serem estudadas na perspectiva da Etnomatemática.

Além disso, podem ser criados alguns métodos elaborados para agilizar o trabalho, referente a alguns instrumentos de medidas. No caso dos canteiros pode-se usar uma corda com determinada medida para o comprimento e com outra menor para a largura. Para medir o espaçamento entre os cultivares, podem ser utilizados bastões de bambu com medidas diferentes que muda de acordo com a variedade cultivada. O grupo pode se utilizar de materiais como réguas, metro de carpinteiro, fita métrica e trena para averiguar as medidas de cada instrumento alternativo utilizado cotidianamente na horta.

Podem ser sugeridas, por exemplo, as seguintes medidas:

- Corda que mede o comprimento (22 m);
- Corda que mede a largura (1,2 m);
- Bastão para medir espaçamento entre os tomateiros (80 cm);
- Bastão para medir espaçamento entre covas para o plantio do alface (50 cm);
- Bastão utilizado para medir espaçamento entre covas para o plantio da cebola (20 cm);
- Bastão para medir o espaçamento entre covas para o plantio do repolho (50 cm).

Após a coleta desses dados, da continuidade aos trabalhos. O grupo pode ser dividido em grupos menores para sistematizar os dados coletados e responder algumas questões levantadas pelo coordenador da ação como: 1) Por que no espaço da horta não são utilizadas medidas padrão? 2) Que outros exemplos de medidas, não consideradas padrão, são utilizadas na comunidade? As respostas podem ser diversas, mas todas serão relacionadas umas com as outras, pois a realidade dos sujeitos é muito parecida e muitos deles acabam usando métodos alternativos para realizar estes e outros tipos de atividades. Por exemplo, sobre a primeira questão a perspectiva é de que as principais abordagens girem em torno de que as unidades de medidas usadas na horta, de certa forma incluem as medidas padrão, porém muitas vezes não percebemos isso, mas que esse conhecimento utilizado diariamente não deixam de ser tão importante quanto o elaborado historicamente pela humanidade. O que acontece é que devido à falta de oportunidades de acesso a escola muitas pessoas não têm compreensão e desconhecem os conteúdos científicos. Com relação às unidades de medidas alternativas utilizadas, por exemplo, pela comunidade, podem surgir várias práticas. Essas unidades podem ser: braça (equivalente a 2.2m, utilizada para medir empreitadas de roçada); palmo (equivalente a aproximadamente 22cm, utilizado para medir espaçamento entre hortaliças); passo (equivalente a 1m, utilizado para medir superfície); corda (que pode variar de tamanho, usada para medir empreitada de milho ou arranca de feijão).

A partir das informações coletadas e sistematizadas retorna-se às unidades e instrumentos de medida, assim como, as transformações das unidades de medida, usando as medidas reais obtidas na horta. E em seguida propõe-se a realização de algumas atividades como a resolução

de problemas aplicados, para o que pode ser utilizada a discussão em grupo, o cálculo mental associado ou não a utilização de registros escritos e uso da calculadora, e até mesmo a manipulação e testagem (experimentação) no local da horta. Como sugestão, aponta-se para os seguintes problemas como forma de orientar a continuidade do trabalho:

- De acordo com as medidas coletadas vimos que um canteiro tem 1,2 metros de largura por 22 metros de comprimento. Como podemos proceder para ter informações sobre a área do canteiro?
- Que relação podemos estabelecer com as medidas de hectare ou alqueire?
- Quantas mudas de tomate serão plantadas no canteiro sendo a distância de 80 cm entre mudas?
- Sendo o distanciamento entre mudas de 20 cm para o plantio de cebolas, quantas mudas cabem em dois canteiros?
- Se nossa intenção for de plantar 150 mudas de alface tendo como espaçamento 50 cm entre mudas, qual seria a área que iria ocupar? Isto corresponderia a quantos canteiros?
- Caso revolvermos a terra do canteiro em uma profundidade de 30 cm, qual seria o volume total de solo revolvido?
- Caso tenhamos a informação de ocorreu uma chuva de 20 mm, o que representa isto em volume de água sobre o canteiro?
- Se quisermos irrigar a superfície do canteiro em volume de água igual aos 20 mm de chuva, quantos baldes de 5 litros de água precisamos distribuir?
- Se ao executarmos uma correção do solo, considerarmos adequado distribuir 200 g de calcário por metro quadrado, quantos kg de calcário precisaremos adquirir para o canteiro?

Após fazer a contextualização de atividades ligadas ao cotidiano do aluno, há evidências de que esta prática de integração entre atividades matemáticas escolares com situações da realidade pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, atrairá sua atenção às questões de seu interesse, tornando o ensino mais significativo, pois “o conhecimento explorado é de natureza interdisciplinar, permitindo a compreensão e interpretação da realidade vivida” (BARBOSA, 2001, p.6).

Para D’Ambrósio (1989), o aluno torna-se “mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia-a-dia” (D’AMBRÓSIO, 1989, p.17). Dessa forma, torna-se possível trabalhar conteúdos matemáticos de modo que eles passem a fazer sentido para o aluno, facilitando o entendimento do conhecimento científico voltado às práticas sócio-culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho tem-se como perspectiva estimular a percepção do potencial de contribuição dos contextos informais na aprendizagem da ciência e enaltecer a im-

portância do educador, na educação formal, se desafiar a quebrar a lógica tradicional de ensinar matemática, pautada na transmissão aos educandos de exercícios e cálculos abstratos que aparentemente não terem relação com o cotidiano.

A prática de etnomatemática em espaços informais pode contribuir sobremaneira na aprendizagem na educação formal e é fundamental para que a didática do educador se torne mais compreensível e interessante aos olhos dos alunos.

Porém, não se pretende incorrer no equívoco de considerar que com a etnomatemática, valorizando o contexto do aluno e espaços informais de aprendizagem estão resolvidos todos os problemas relacionados ao ensino da matemática na educação formal. Em relação a este risco é preciso compreender que os problemas de ensino de matemática na educação formal refletem outras questões que muitas vezes vão além da própria escola, caracterizando-se em questões políticas, financeiras e do próprio gerenciamento da instituição escolar.

Portanto, a etnomatemática pode ser um caminho que possibilita ao educador o desafio de pensar e atuar de forma que suas aulas ou até mesmo a escola tenha melhor sentido na vida dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. C. “Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico”. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília: 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, M R. K. A.. **Didática Aplicada ao Ensino da Matemática: Etnomatemática**. UNICAMP. 2005.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 2ª ed. São Paulo: Ática S.A. 1993.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. “Matemática”. In: **Educação matemática em Revista.** São Paulo. Ano 9, n. 1, reedição, 2002, p. 07-12.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da Escola Pública.** Edições Loyola, 16 ed. São Paulo, 2001.

MONTEIRO, Alexandrina. “A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão”. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (org.) **Etnomatemática: currículo e formação de professores.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 432-446.

MORAES, Ana Rita Sant’ Anna de. **Considerações sobre etnomatemática e suas implicações em sala de aula.** Pesquisa desenvolvida como trabalho no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Governo do Estado do Paraná. 2008.

PARK, Margareth Brandini. **Palavras-chave em educação não-formal.** Campinas: Setembro, 2007.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares de Matemática para o ensino fundamental e médio.** Curitiba: SEED/DEM, 2006.

SIMSON, O. R. de M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não formal cenários da criação.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

VELHO, E.M.H; LARA, I. C. M. de. “O Saber Matemático na vida cotidiana: um enfoque etnomatemático”. In: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.3-30, novembro 2011.

VIOLÊNCIA ESCOLAR FRENTE À JUDICIALIZAÇÃO: PERCEPÇÕES DE CONSELHEIRAS TUTELARES, DIRETORAS ESCOLARES E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CASCAVEL/PR

ARAUJO FILHO, Ismael K. S.¹
SCHROEDER, Tânia Maria Rechia²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, objetivou buscar subsídios teóricos e práticos sobre a relação entre a escola, Conselho Tutelar e o Poder Judiciário nos casos de judicialização de violência escolar. Foram pesquisadas 10 escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel e 10 escolas estaduais, metade das quais foram indicadas por um dos Conselhos Tutelares, da Região Leste e outra metade pelo Conselho Tutelar da Região Oeste cujo critério de inclusão foram as escolas com maior incidência de violências registradas. Entrevistou-se diretores e coordenadores pedagógicos de cada uma destas 20 escolas com vistas a identificar os casos de violência e os critérios adotados para os encaminhamentos ao Conselho Tutelar, bem como a qualidade da interação entre a escola e o Conselho Tutelar nesses casos, e quais os efeitos dos casos encaminhados ao Poder Judiciário, quando do retorno desses alunos à escola. Foram, também, entrevistados os Conselheiros responsáveis de cada região do município de Cascavel, objetivando verificar suas percepções a respeito das atuações das escolas nos casos de violência, quais as providências por eles tomadas ao receberem esses casos e quais os efeitos dessas providências em relação à resolução efetiva do problema.

Palavras-chave: Conselho Tutelar. Educação Básica. Escola. Violência Escolar. Judicialização.

INTRODUÇÃO

São cada vez mais frequentes os casos de violência em âmbito escolar, sendo que quando se trata de casos graves, ou seja, de incidência de ato infracional cometido pelo aluno, é dever da escola acionar o Conselho Tutelar, que é um órgão municipal responsável por zelar e trabalhar

1 Mestrando em Educação, Unioeste, e-mail: kalil@kaliladvogados.com.br.

2 Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Associada do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: tania.rechia@hotmail.com.

pela salvaguarda dos direitos da criança e do adolescente, órgão este criado conjuntamente ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990.

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar como ocorre a interação entre Conselhos Tutelares e escolas da rede pública de Cascavel/PR nos casos de judicialização da violência escolar, além de se verificar em que casos o Conselho Tutelar (CT) tem atuado nas escolas e quais os efeitos práticos trazidos com a judicialização em relação a tais casos de violência.

A judicialização de que falamos neste trabalho, ocorre quando um problema, lide ou divergência entre as partes é levada a conhecimento do Poder Judiciário, ficando à cargo deste apresentar uma solução ou promover uma mediação entre os litigantes, ou seja; entre os envolvidos com o problema.

Impende-se dizer que a decisão jurídica, segundo destaca Diniz (2008), pode não terminar necessariamente com o conflito entre as partes apresentando uma solução, sendo que uma sentença pode ter o objetivo de tão somente por fim ao litígio, impedindo que este seja novamente discutido (DINIZ, 2008, p. 205).

Quando ocorre um ato de violência em âmbito escolar e essa violência está ligada a um ato infracional praticado pelo aluno, o CT deve intervir de modo a levar a conhecimento do Poder Judiciário o fato, para que o magistrado tome as providências determinadas em lei.

Sobre essa questão, foi apurado e analisado em um primeiro momento como é a interação entre CT e escola, e posteriormente realizou-se um levantamento acerca da efetividade ou não das medidas judiciais nos casos de violência escolar.

Apresentaremos uma análise em relação aos dados coletados nas entrevistas, correlacionando o que foi mencionado por parte da direção escolar de cada colégio e das Conselheiras Tutelares em relação à violência escolar, atuação do Conselho Tutelar e a judicialização.

1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS JUNTO ÀS DIRETORAS ESCOLARES, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E CONSELHEIRAS TUTELARES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR, ATUAÇÃO DOS CONSELHOS TUTELARES E A JUDICIALIZAÇÃO DOS CASOS DESSA VIOLÊNCIA

Destaque-se novamente que a tomada de dados se deu em 10 escolas municipais e 10 escolas estaduais de Cascavel/PR. Sobre as questões feitas para a direção escolar, podemos fazer a análise quanti-qualitativa de cada uma destas:

Existem casos de violência escolar nesta instituição?

Tabela 1:

	SIM	NÃO
MUNICIPAIS	50%	50%
ESTADUAIS	100%	0%

Fonte: Resultados da pesquisa

Em relação a tal questão, como já exposto, o índice reduzido de violência nas escolas municipais quando comparadas com as escolas estaduais, foi respondida pelos entrevistados como uma decorrência da baixa faixa etária dos alunos, sendo que a incidência maior de violência encontra-se na adolescência.

Quantos casos de violência envolvendo alunos se verificam a cada mês em média na escola?

Tabela 2:

	Nenhum caso	De 1 a 10 casos	De 11 a 20 casos	De 21 a 30 casos	Mais de 30 casos
MUNICIPAIS	20%	80%	0%	0%	0%
ESTADUAIS	0%	30%	20%	30%	20%

Fonte: Resultados da pesquisa

A maior incidência de casos de violência escolar situa-se nas escolas estaduais e nas escolas da rede municipal de ensino o número de casos de violência escolar é pequeno se comparado com a rede estadual. Além disso, a equipe pedagógica das escolas municipais destacaram nas entrevistas que quando ocorrem tais casos, estes são de pequena relevância.

Como é a interação entre Conselho Tutelar e escola, ou seja: como a escola percebe a atuação do Conselho Tutelar frente aos casos de violência?

Tabela 3:

	BOA	RUIM
MUNICIPAIS	70%	30%
ESTADUAIS	10%	90%

Fonte: Resultados da pesquisa

A percepção da direção escolar no quesito satisfação em relação a atuação do CT, é diametralmente oposta quando comparadas as escolas municipais e estaduais.

Uma justificativa para tal fenômeno, pode ser explicada no fato de que os casos de violência escolar na escola municipal, além de serem esporádicos, não são graves, quando comparados com os casos da rede estadual.

Dentre os casos de violência que são levados a conhecimento do poder judiciário, que tipo de melhora efetiva existe em relação ao aluno atendido pelo conselho tutelar?

Tabela 4:

	Não existe melhora no aluno atendido	O aluno melhorou	Não teve caso judicializado/Não opinam
MUNICIPAIS	60%	10%	30%
ESTADUAIS	60%	40%	0%

Fonte: Resultados da pesquisa

Vejamos que nesse ponto, a porcentagem de descontentamento das escolas foi exatamente igual (60%). Em relação à baixa efetividade da judicialização nos casos de violência escolar, cumpre mais uma vez destacar que o ponto principal é a morosidade de tal medida e a falta de aproximação do adolescente com a escola, pais e psicólogos.

Nominemos aqui para efeitos de sigilo cada uma das Conselheiras Tutelares como “CT-A” e “CT-B” e a equipe pedagógica (direção) das vinte escolas que foram objeto da entrevista (diretores ou coordenadores pedagógicos) como D01, D02, e assim por diante, sendo que as nomenclaturas de D01 a D10 fazem referência às diretoras de escolas da rede municipal e as que vão de D11 a D20 são referentes às diretoras de escolas da rede estadual de ensino. As coordenadoras pedagógicas estão com nomenclaturas de C01 a C20.

1.1. Violência escolar na rede municipal: percepções

No tocante as escolas municipais, houve primeiramente a seguinte pergunta: **“Existem casos de violência escolar nesta instituição?”**. Em relação a incidência de casos de violência escolar, a maioria das respostas apontaram no sentido que são poucos os casos de violência que são dignos de registro em âmbito escolar, ou seja: os casos que ocorrem fazem referência tão somente ao descumprimento do regimento escolar e raramente existe ato infracional. E esse índice quase zero de violência escolar, é segundo as diretoras, explicado por conta da baixa faixa etária dos alunos.

Além disso, a direção das escolas da rede municipal destacou que quando ocorrem situações de violência na escola, estes casos são resolvidos de forma rápida no próprio âmbito escolar.

Nesses casos, tratam-se de situações de violência de menor potencial ofensivo e lesivo, ou seja: não se relacionam com a violação da lei, não se trata de ato infracional, mas sim de fatos que desrespeitam o regimento escolar.

Os dados apontam que nas escolas municipais, os casos de violência escolar envolvendo ato infracional se dão de forma baixa e pontual, sendo na maioria das vezes resolvido o problema em âmbito escolar junto à família do agressor e do ofendido, quando é o caso.

Questionou-se posteriormente “**Quais casos de violência são mais frequentes?**”, sendo que em relação a esta pergunta, constatou-se que os casos de violência com maior incidência são referentes a pequenas agressões físicas e casos de agressão verbal, sendo estes os mais comuns. O relato das diretoras escolares, sintetiza bem este quadro:

D03 – “[...] confusão entre alunos assim, desrespeito, bullying, e acaba gerando às vezes uma briguinha, aí que agente acaba resolvendo aqui mesmo na escola”.

E ainda:

D07 - A violência em escolas do ensino fundamental, anos iniciais ela é um pouco diferente daquelas que agente conhece do ensino fundamental anos finais, que é aquela agressão de sangue, agressão física de vias de fato. A agressão que agente vê entre colegas e os alunos (no ensino fundamental), é agressão às vezes um “puxão” de cabelo, às vezes um tapa, soco, que também tem peso tamanho quanto no ensino fundamental nos anos finais.

Em relação à pergunta: “**Destes casos de violência, quantos em média são levados ao conhecimento do conselho tutelar?**”, no tocante a essa questão, as entrevistas apontaram que foram raros os casos de violência que foram levados ao conhecimento do Conselho Tutelar por parte das escolas municipais.

Em relação à pergunta “**Como é a interação entre o conselho tutelar e a escola, ou seja; como a escola percebe a atuação do conselho tutelar frente aos casos de violência?**”, as diretoras das escolas municipais destacaram em sua maioria que a devolutiva em relação ao atendimento prestado por parte do Conselho Tutelar não é satisfatória.

D01 - Geralmente a gente consegue resolver aqui na escola mesmo, professora em sala de aula, quando for uma situação mais grave acaba trazendo aqui pra nós Direção e Coordenação; mais muito raro a gente encaminhar para o conselho só em caso de extrema urgência mesmo.

Em relação à pergunta: “**Dentre os casos de violência que são levados a conhecimento do poder judiciário, que tipo de melhora efetiva existe em relação ao aluno atendido pelo conselho tutelar?**”, as diretoras das escolas municipais afirmaram em sua maioria que a devolutiva em relação aos casos judicializados também é deficitária.

1.2. Violência escolar na rede estadual: percepções

De maneira diametralmente oposta à realidade do baixo índice de violência das escolas municipais; nas escolas da rede estadual de ensino existem casos frequentes de violência escolar, seja em relação àquela que infringe o regimento interno da escola, bem como existem também casos de atos infracionais, onde se faz necessária a atuação.

Na questão **“Quais os tipos de violência são mais frequentes?”**, verificou-se que os casos de violência mais frequentes nas escolas estaduais são relacionados a agressões físicas e verbais, bem como desacato ao professor, porém a maior quantidade de casos referem-se à violência física entre os alunos, sendo a maioria desses casos em relação ao descumprimento do regimento interno escolar.

Como existe um maior índice de violência escolar na rede estadual, a equipe pedagógica possui, em decorrência disso, um maior contato com o Conselho Tutelar. De acordo com o observado nas entrevistas, a maior parte dessas escolas assinalaram a dificuldade de atendimento que possuem em relação ao conselho Tutelar, seja pela morosidade do contato com a escola, ou então pela demora na devolutiva do encaminhamento realizado.

Sobre a pergunta **“Como é a interação entre o conselho tutelar e a escola, ou seja, como a escola percebe a atuação do conselho tutelar frente aos casos de violência?”**, a maioria dos entrevistados destacaram a falta de interação com tal órgão. Foram poucos os casos de diretores que elogiaram a atuação do CT.

Além disso, a demora na devolutiva dos casos levados a conhecimento do Conselho Tutelar também, foi pontuado pela maioria dos diretores escolares da rede estadual de ensino. Essa morosidade é justificada pelos próprios diretores escolares, pois destacam que existe um efetivo pequeno de conselheiros tutelares para atenderem os casos de violência escolar.

Em relação a pergunta que trata da judicialização dos casos de violência (**“Como é a interação entre o conselho tutelar e a escola, ou seja, como a escola percebe a atuação do conselho tutelar frente aos casos de violência?”**), a maior parte dos diretores de escolas estaduais, destacaram a morosidade tanto no atendimento inicial, bem como a pouca ou nenhuma efetividade no resultado do aluno atendido pela medida judicial.

D16 - [...] em geral, os resultados não são muito positivos, nós temos poucos resultados de alunos que retornam à escola e têm um pouco de melhora. Estes casos são quando, não só poder Judiciário atua, quando há um acompanhamento constante da família, dos Pais, [...] quando existe uma proteção maior na família, uma reestruturação familiar nós vemos resultados, agora quando só a Justiça, ou só o Conselho Tutelar atuam muitas vezes os problemas sociais que adivinhamos que esse aluno trás as suas ansias de sua casa para a escola, faz com que não tenha efetividade o trabalho que é feito pelo Conselho nesse sentido.

No tocante às entrevistas com as conselheiras tutelares, em relação a primeira pergunta;

de “Como o conselho tutelar observa a atuação da escola – equipe pedagógica desta – em relação aos casos de violência escolar?”, as Conselheiras destacaram que existe um grande despreparo das escolas para tratar com o fenômeno da violência escolar.

Foi destacado que em relação aos casos de violência escolar “as escolas não sabem lidar com esse problema” (CT A). Afirmaram ainda que a violência escolar é uma situação “praticamente nova” (CT B), além de mencionarem que vêem “a equipe pedagógica como também a própria direção, inseguras para lidar sobre essa situação” (CT B).

Sobre tal ponto, observa-se que as conselheiras tutelares pontuaram a falta de preparo adequado da equipe pedagógica das escolas para tratar com o fenômeno da violência escolar, uma vez que as situações envolvidas são as mais diversas, porém causa espanto uma das conselheiras colocar a situação como nova, uma vez que os casos de violência escolar terem incidência há muitos anos em nosso país.

A segunda questão indagava como o conselho tutelar observa a interação da escola com este órgão. Constatou-se que a referida interação é pouco freqüente. Ainda, a Conselheira Tutelar “B” nos casos de ato infracional, concorda em considerar a fragilidade da escola no encaminhamento e resolução desses problemas, porém enfatiza que não é responsabilidade do Conselho Tutelar atuar nesses casos.

As Conselheiras Tutelares destacaram que a relação entre Conselho Tutelar e escola poderia ser mais aberta, reconhecendo a necessidade de interação entre estes.

De acordo com a percepção das diretoras entrevistadas, tal situação de violência se dá principalmente pelo aumento da faixa etária dos alunos que vai se elevando, ou seja: quanto mais velho o aluno, maior a incidência de violência em âmbito escolar.

Existe uma convergência entre as Conselheiras Tutelares no sentido de que os casos mais comuns de violência escolar são de agressões físicas e verbais entre alunos e de agressões verbais de alunos com professores.

Guimarães (2005) identificou em suas pesquisas, realizadas em Campinas – SP, nos anos 90, que alguns atos de violência em âmbito escolar praticados pelos alunos denotavam o “querer-viver” outras formas socialidades e revelaram condutas resistentes em relação ao modelo de controle a que estavam submetidos. Embora ela tenha identificado alguns atos de destruição das instalações escolares como meros vandalismos, identificou uma busca por parte dos alunos por “socialidades” que “é o que garante a coesão dos grupos, as formas de resistência, o desenvolvimento de microgrupos”. (GUIMARÃES, 2005, p. 50)

No tocante aos casos de brigas entre alunos em âmbito escolar, deve a escola informar imediatamente no caso de violências repetitivas e/ou com relevante gravidade ao Conselho Tutelar para que este notifique os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, visando uma interferência familiar que promova uma readequação de comportamento.

Tem o Conselho Tutelar a missão institucional de zelar pelo cumprimento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente se estas se encontrarem em situação de risco. A situação de risco decorre de ação ou omissão da sociedade ou

do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão da própria conduta da criança ou do adolescente. (ROSSATO, 2012, p. 403)

Pode o Conselho Tutelar aplicar advertência aos pais ou responsáveis, no caso em que se verificar omissão em relação ao cumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder, de modo a alertá-los sobre as consequências que poderão ocorrer caso não haja uma readequação de conduta.

Os adolescentes que estão envolvidos com questões de brigas na escola e com o problema da drogadição são considerados em situação de risco, devendo portanto haver uma comunicação aos conselheiros tutelares no tocante a tais eventos, pois nesses casos o Conselho Tutelar pode e deve aplicar uma ou mais medidas de proteção. (ROSSATO, 2012, P. 405)

Ainda, as Conselheiras Tutelares foram questionadas sobre em quais situações em que um caso de violência escolar é levado ao conhecimento do poder judiciário, como o conselho tutelar observa o avanço em relação a resolução efetiva do problema, sendo que em tal questão, responderam que existe um avanço muito pequeno ou quase inexistente.

Uma das críticas das Conselheiras, bem como de boa parte dos diretores escolares, refere-se à morosidade do Poder Judiciário. Pontuaram, ainda, que essa demora gera um descrédito em relação as medidas aplicadas.

Além disso, em relação à judicialização, constatou-se nas entrevistas com as conselheiras que “o adolescente se sente um pouco prestigiado”, ou seja: o adolescente se sente fortalecido com o fato de ter sido levado para tal medida judicial e ter retornado para a escola com a determinação do juiz de que deve permanecer em âmbito escolar, descredibilizando assim a equipe pedagógica escolar.

Quanto à atuação da judicialização na resolução dos problemas de violência, os dados revelaram que de um lado existe uma morosidade em relação a devolutiva da questão para o Conselho Tutelar e para a escola por parte do Poder Judiciário e de outro lado o que se observa após o procedimento judicial é que não existiram melhoras no aluno atendido muito menos em suas famílias, que não observam seu papel social frente às atitudes inadequadas do filho.

Nesse sentido, como destacado, percebe-se que existe um descrédito tanto da família quanto dos alunos atendidos pela judicialização em relação as medidas a serem aplicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um passo importante para uma maior harmonização nas relações sociais em âmbito escolar, diz respeito a ações efetivas na escola com os alunos, tendo como objetivo a significação do ensino e do espaço escolar.

Os resultados da presente pesquisa, apontam que o Conselho Tutelar por meio de seus representantes, deve estar cada vez mais preparado e sensível às questões técnicas e procedimentais de seu ofício, sendo imprescindível que o poder público implemente meios e instrumentos

para uma maior integração entre este órgão, escola e famílias dos alunos.

As constatações na ocasião da coleta e tomada de dados, tanto em relação aos Conselhos Tutelares quanto às escolas no tocante a judicialização, apontam que o moroso caminho percorrido pela medida judicial, está longe de ser a solução mais próxima da eficácia no tratamento da redução da violência escolar, ao contrário; a judicialização se mostra frequentemente como uma medida ineficaz e que pode banalizar o ato violento, ante a inoperância de se resolver ou de minimizar o problema.

Antes de se adentrar no tema da judicialização, constatou-se também nas entrevistas, uma pouquíssima interação entre os órgãos pesquisados. E essa falta de “sinergia” pode distanciar a possibilidade de uma maior harmonização entre escola e CT, porém mais do que isso, pode até dificultar uma ação conjunta entre estes na tentativa de resolver o problema apresentado.

Ao tratar da violência escolar relacionando-a com a judicialização, observou-se na coleta de dados que as medidas judiciais além de morosas, são na maioria das vezes ineficazes em relação à melhora do problema enfrentado na escola.

A contribuição ao conhecimento científico referente à temática estudada, diz respeito ao tocante de uma melhor compreensão da judicialização da violência escolar, seja em relação à visão da direção escolar ou do Conselho Tutelar, mas principalmente em relação à primeira, que é o órgão que possui o imediato contato com a violência escolar. A judicialização de alguns episódios de violência possui pontos nevrálgicos a serem observados e melhorados entre Escola, Poder Judiciário e Conselhos Tutelares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8069 promulgada em 13 de julho de 1990.**

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A depredação escolar e a dinâmica da violência.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990: 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência;** [tradução de Cristina M. V. França]. São Paulo: Edições Vértice: V. 7, 1987.

ROSSATO, Luciano Alves. Estatuto da criança e do adolescente comentado. **Lei 8.069/1990,** artigo por artigo. 4ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O CONTROLE AVERSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

ZULIANI, Gêssica de Souza¹
GAGLIOTTO, Giseli Monteiro²

Eixo Temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

No presente artigo apresentamos apontamentos iniciais sobre controle aversivo e suas características no contexto escolar, um tema controverso e pouco estudado, sobre o qual pairam mais questões e lacunas do que certezas. Para a realização deste artigo, buscamos a partir de uma revisão na literatura nos portais Scielo, Google Acadêmico, Revista Acta Comportamentalia, bem como em livros clássicos de Skinner e Sidmam, materiais que contemplam aspectos introdutórios, a respeito das definições de controle aversivo e estudos sobre esse tipo de controle, no contexto escolar. Considerando o controle aversivo, como um fenômeno social, que ocorre nas mais diversas interações humanas, de forma intencional ou não, nosso objetivo esteve em elucidar as formas com que este controle é deliberado no contexto escolar. Para Skinner (2003), antigamente, esse tipo de controle aparecia sob forma de palmatórias e castigos corporais e hoje se apresenta de formas mais sutis. Neste artigo, apresentamos definições de controle aversivo, seus componentes (reforço negativo, punição tipo I e II) e seus subprodutos (esquiva, fuga, comportamentos emocionais, contra-controle). Também, o conceito de ensino e as funções do professor numa perspectiva analítico-comportamental, na consecução dos arranjos de contingências planejadas para uma aprendizagem eficaz, como forma de diminuir os efeitos colaterais do controle aversivo.

Palavras-chave: Controle Aversivo. Efeitos Colaterais. Contexto Escolar.

1 Graduada em Psicologia pela Faculdade de Pato Branco (2014), Especialista em Análise do Comportamento pela Universidade Paranaense (2016) e Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Bolsista Capes/Fundação Araucária e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade – LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, e-mail: psicologia_gehzuliani@outlook.com.

2 Graduada em Psicologia e Pedagogia, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, Pós-Doutora em Psicologia pelo Instituto Universitário da Maia – Portugal, Professora Adjunta D do Colegiado de Pedagogia e do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Coordenadora do Laboratório de Educação Sexual ADOLESCER – Francisco Beltrão/PR e Líder do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade – LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, e-mail: giseligagliotto@ig.com.br.

INTRODUÇÃO

O controle aversivo refere-se a fenômenos de punição e reforço negativo muito mais estudados em laboratório, com ratos albinos, da linhagem *wister*, por analistas do comportamento, do que em ambiente natural, com seres humanos. Trata-se de um conceito de estudo controverso entre analistas do comportamento. Alguns advogam pela necessidade de se entender como o controle aversivo é exercido pelas mais variadas agências de controle social, desde as familiares, educacionais, jurídicas, religiosas e governamentais. Outros defendem estudos em laboratório, com sujeitos infra-humanos e resultados, possivelmente, estendíveis a humanos. Estes entendem que o controle aversivo não deve ser utilizado, por seus efeitos colaterais e eficácia duvidosa. (TODOROV, 2001; SANTOS e PEREIRA, 2015).

Skinner (2003), psicólogo americano, principal expoente do Behaviorismo Radical, conclui, a partir de estudos por ele efetuados com infra-humanos, a desfavor do controle aversivo como instrumento de modificação do comportamento humano, especialmente os de caráter planejado, como o ensino ou a terapia. Sidman (2009), outro analista do comportamento exponencial, escreveu uma obra de referência sobre tal objeto de estudo, intitulada *Coerção e suas implicações*, na qual analisa o fenômeno do controle aversivo na sociedade e o modo como é exercido nas mais diversas instâncias e instituições, com caráter planejado (como as penas e medidas socioeducativas cumpridas por infratores da lei) ou não (como consequências advindas ao comportamento nas mais diversas interações).

Por coerção eu me refiro a nosso uso da punição e ameaça de punição para conseguir que os outros ajam como nós gostaríamos e à nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições e ameaças. Precisamos saber mais sobre coerção porque é como a maioria das pessoas tentam controlar uns aos outros: “Torça-o até que ele faça certo”, ou “Dê-lhe um doce, mas se ele não fizer o que você quer, tire-o” (SIDMAN, 2009; p. 17).

O fato é que o controle aversivo existe na sociedade e, conseqüentemente, na educação, independentemente, de ser estudado ou não e da forma como é estudado. Muito embora estejamos munidos de “pudores” e precauções éticas, conseqüências, intencionalmente, aversivas ou não, do tipo reforço negativo e punições positiva³ e negativa⁴ continuam a ocorrer nas mais variadas formas de interação humana, incluindo as que envolvem instituições educacionais, no que se refere à relação professor x aluno, na relação entre pares (aluno-aluno, professor-professor), entre funcionários e dirigentes ou, até mesmo, entre a escola e outras esferas que exercem controle sobre a mesma (SKINNER, 2003; SIDMAN, 2009; ZANOTTO, 2000).

3 Processo operante em que a apresentação de um estímulo consequente (aversivo), diminui a frequência de uma resposta (JÚNIOR; SOUZA e DIAS, 2005; p.14).

4 Processo operante em que a retirada de um estímulo consequente (reforçador), diminui a frequência de uma resposta (JÚNIOR et al., 2005; p. 14).

Ameaças de punição, privação ou perda são práticas-padrão nos locais de trabalho e salas de aula, estabelecem uma relação de dominação unidirecional entre polícia e cidadão, fornecem as bases para atingir objetivos políticos e até mesmo dão colorido para as interações mais íntimas dentro das famílias (SIDMAN, 2009; p. 41).

Ao tratar sobre esse objeto, seus componentes e suas características no contexto escolar, temos o intuito de instigar, em nosso leitor, uma reflexão acerca da funcionalidade ou não da coerção, como método de controle de comportamento e destacar a necessidade de pesquisas sobre o tema. Para isso, selecionamos artigos que contemplam estudos sobre o controle aversivo, em termos conceituais e suas características no contexto escolar. Realizamos pesquisas em sites científicos como: Scielo, Google Acadêmico e revista Acta Comportamentália. Utilizamos as categorias: coerção no contexto escolar, controle aversivo no contexto escolar, controle aversivo e educação. Encontramos 28 (vinte oito) artigos publicados entre 2000 e 2014, relativos ao objeto pesquisado. No entanto, apenas oito deles tratam do objeto em termos de descrição e deste controle relacionados à educação.

Assim, organizamos o artigo em duas seções: em um primeiro momento apresentamos a conceitualização e características do objeto de estudo, descrevendo seus subprodutos e consequências. Posteriormente, apresentamos a presença do controle aversivo no contexto escolar e suas implicações.

CONTINGÊNCIAS DE CONTROLE AVERSIVO E SEUS SUBPRODUTOS

Antes de iniciar a apresentação de definições sobre controle aversivo e aspectos que a compõem, é necessário apresentar a definição do que se constitui em controle para a ciência natural, em geral e para a análise do comportamento. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), controlar não é manipular, na acepção negativa da palavra e sim, conhecer seu objeto de estudo. Isso ocorre ao elucidar as variáveis que produzem e mantêm o fenômeno analisado, a ponto de nele poder intervir. Isto é criar as mais variadas técnicas de intervenção, terapêuticas, educacionais, organizacionais, no sentido proativo e favorável ao indivíduo que delas se beneficia. Para Skinner (2003) e também para pesquisadores não adeptos do Behaviorismo Radical, esse é o objetivo da ciência natural, assim como é o da análise do comportamento. Sem conhecer, detalhadamente, a produção dos fenômenos analisados, as variáveis que o afetam, não há intervenção possível sobre o objeto de estudo.

De acordo com Hunziker (2011), a literatura não nos apresenta uma definição precisa do controle aversivo, mas, sim, características de relações operantes e respondentes, classificadas como aversivas. Ao confirmar o exposto, uma pesquisa realizada por Santos e Pereira (2015), baseada em um estudo do controle aversivo no Brasil, com base em teses e dissertações entre os anos de 1968 a 2013, apresenta que a definição do controle aversivo é bastante complexa e controversa entre os analistas do comportamento. Inferem, inclusive, que os autores que se pro-

puseram a dissertar sobre o tema, não esgotaram as definições dadas a esse tipo de controle. As autoras supracitadas também apontam para um número, significativamente, baixo de produção sobre o controle aversivo na educação.

Das cinco pesquisas aplicadas que foram encontradas, duas foram enquadradas, quanto à área, na categoria educação, duas na categoria clínica e uma na categoria saúde. As oito pesquisas histórico-conceituais foram enquadradas nas seguintes categorias: análise da concepção de um autor sobre controle aversivo (três); análise de um conceito do controle aversivo (dois); revisão de literatura (um); análise da aplicação e recomendabilidade de procedimentos aversivos (um); análise dos efeitos do controle aversivo sobre classes de respostas (um). (SANTOS E PEREIRA, 2015, p. 300)

O que temos são descrições comportamentais, na tentativa de elucidar o que representa o conceito comportamental, de controle aversivo. Para Skinner (2003), Sidman (2009), Mazzo e Gongora (2007), Gongora, Mayer e Mota (2009); Martins, Mayer e Neto (2013), bem como para outros pesquisadores da análise do comportamento, que se propuseram estudar o controle aversivo, este é definido pelo controle do comportamento que se estabelece por relações de reforçamento negativo e punição positiva e negativa. Tanto pelo contato com estímulos aversivos, quanto pela perda de estímulos reforçadores positivos. Tais fazem com que o sujeito se comporte de maneira a não mais produzir consequências aversivas. De forma intencional ou não, o controle aversivo ocorre nas mais variadas relações humanas e não humanas e pode ser descrito em definições operacionais de contingências que o constituem. Na sua aplicação, podem ser estudados e analisados seus subprodutos, que são descritos pela maioria dos analistas do comportamento, como indesejáveis.

Na descrição das contingências de reforço negativo, faz-se necessário entender o que é reforço para a análise do comportamento. Skinner (2003) define contingências de reforço como estímulos que aumentam a probabilidade de um comportamento ocorrer, pela retirada ou acréscimo dos mesmos. Reforço positivo se constitui na apresentação de um estímulo que aumenta a probabilidade de o comportamento ocorrer. Temos como exemplo: estudar para uma prova e ter como consequência uma boa nota. O comportamento de estudar para as próximas provas, tem sua probabilidade aumentada, pela consequência positiva de obter boas notas. Já, o reforço negativo, consiste na remoção de um estímulo aversivo do ambiente, a qual aumenta a probabilidade de a resposta ocorrer. Exemplo disso é um contexto de sala de aula no qual os alunos que não fazem a tarefa solicitada pelo professor recebem como consequência ir para a direção. Este aluno, então, comporta-se fazendo as tarefas para evitar ser enviado à direção (estímulo aversivo). Podemos dizer, então que a probabilidade do comportamento de fazer as tarefas aumenta, diante da retirada do estímulo aversivo do ambiente (reforço negativo).

Outra relação do controle aversivo caracteriza-se pelas contingências que envolvem procedimentos de punição. De acordo com Gongora, Mayer e Mota (2009), a primeira menção feita à punição, foi estabelecida por Thorndike na sua formulação da Lei do Efeito, em que ele se

propôs a estudar mudanças advindas das consequências do comportamento. Para tais mudanças, ele as conceituava como efeitos emocionais, a partir de duas leis opostas: a da “satisfação”, que exercia um poder fortalecedor (positivo) sobre o comportamento e o “desconforto”, um efeito enfraquecedor (negativo) entre situações e suas respostas; este efeito enfraquecedor denominou punição. Em oposição à Lei do Efeito de Thorndike, Skinner (2003) apresenta suas reformulações sobre o tema, sob forma de princípios comportamentais, os quais apresentamos a seguir.

Para Skinner (2003); Sidman (2009); Todorov (2001); Gongora, Mayer e Mota (2009); Mayer e Gongora (2011), a punição é descrita por contingências que produzem um estímulo aversivo, ou removem um estímulo reforçador positivo, os quais reduzem, temporariamente, a probabilidade futura de uma resposta contingente ao comportamento punido. A apresentação de estímulos aversivos para cessar ou diminuir a probabilidade da ocorrência de um comportamento, consiste em procedimentos de punição positiva. Já, a remoção de estímulos reforçadores positivos do ambiente, consiste em procedimentos de punição negativa. Os autores apontam para posições duvidosas à eficácia da punição, apresentada como um procedimento que reduz a probabilidade da ocorrência de um comportamento, através dos métodos já descritos. Duvidosa pelo fato de, quando as contingências de punição cessam, o comportamento punido voltar a ocorrer, com a frequência igual ou aumentada, com que ocorria antes de ser submetido à punição.

Ao nos referirmos às contingências de reforço negativo e punição, destacamos comportamentos que são mantidos por esse controle: a fuga e a esquiva. Mazzo e Gongora (2007); Moreira e Medeiros (2007) ensinam que a fuga consiste na remoção de estímulos aversivos de determinada situação ou seja, quando a estimulação aversiva está presente no ambiente, o organismo tende a emitir comportamentos de fugir para eliminar o aversivo. Já, a esquiva, consiste em se comportar de forma a evitar ou atrasar o contato com a estimulação aversiva ou seja; o estímulo aversivo não se faz presente no ambiente.

Autores como Skinner (2003); Moreira e Medeiros (2007); Fernandes e Santos (2009); Mazzo e Gongora (2007) apontam para análises de subprodutos indesejáveis do controle aversivo, como os respondentes emocionais aos padrões de fuga e esquiva: taquicardia, medo, ansiedade perturbadora que, fazem com que o sujeito apresente dificuldades em responder de forma alternativa às contingências de controle aversivo. Tais subprodutos dificultam a aprendizagem de novos repertórios no comportamento, o que aumenta a probabilidade de que o indivíduo apresente déficits comportamentais.

De acordo com Mazzo e Gongora (2007), um subproduto indesejável do controle aversivo é o desamparo aprendido, caracterizado por um estado generalizado de abatimento no sujeito. Pois a presença constante da estimulação aversiva ou a ameaça dela, leva o sujeito a parar de responder às mais diversas situações; o tornando incapaz de aprender coisas novas. Esse processo de constante estimulação aversiva que, “paralisa” o sujeito, reduz de forma significativa o seu contato com reforçadores positivos.

As reações emocionais dificultam também a aprendizagem de comportamentos relacionados com outras fontes de estimulação – não aversivas. Além disso, o condicionamento de estímulos neutros à estimulação aversiva contribui para que uma parcela cada vez maior do ambiente controle aversivamente o comportamento, principalmente por fortalecer padrões de fuga e esquiva. Desse processo, pode ser observada uma redução gradual do responder do indivíduo ao ambiente podendo produzir um estado prolongado de paralização que reduz, significativamente, a possibilidade de o indivíduo entrar em contato com possíveis reforçadores positivos (MAZZO e GONGORA, 2007; p.55).

Outro subproduto relevante para nossa compreensão é o contra controle, situação em que, segundo Moreira e Medeiros (2007), o organismo controlado, emite uma nova resposta, a qual impede que, o agente controlador consiga continuar no controle do seu comportamento, esquivando-se da estimulação aversiva ou atacando o agente punidor. Todos os subprodutos citados foram analisados em respostas comportamentais de sujeitos, expostos a contingências aversivas e são argumentos que explicam o motivo de pesquisadores defenderem posições contrárias à utilização do controle aversivo.

Escola como instituição de controle: aspectos do controle aversivo no contexto escolar

Em Skinner (2003), as instituições governamentais, religiosas, psicoterápicas, econômicas, educacionais e culturais controlam os comportamentos dos indivíduos por meio de seu poder em punir ou reforçar. A escola representa um papel importante, como instituição de controle social, na vida do sujeito. É um espaço no qual se estabelecem construções de repertórios comportamentais de ensino e aprendizagem, que devem tornar o sujeito capaz de preparar-se de forma autônoma para o futuro e para o mundo fora da escola. O professor, enquanto ser social e parte dessa instituição de controle, possui um significativo papel na criação de condições que favoreçam a construção de repertórios comportamentais de aprendizagem nos alunos.

Para Skinner (1972); Zanotto (2000), ensinar consiste em arranjar contingências de reforço, pautadas em um planejamento prévio do que será ensinado, e do objetivo a que se pretende chegar ao final da aprendizagem. Para isso, destacamos a importância de o professor escolher um método de ensino, que esteja engajado com o compromisso de assumir mudanças comportamentais, nos repertórios de aprendizagem de seus alunos. Assumir essas mudanças requer conhecimento prévio do que se faz necessário ser ensinado, a partir de uma análise do que o aluno já aprendeu.

O professor é um especialista em comportamento humano, cuja tarefa é produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo. Uma análise científica pode ajudar de duas maneiras: proporciona materiais e práticas padronizados, e permite uma compreensão do comportamento humano que é essencial quando se trata de improvisar soluções para novos problemas (SKINNER, 1972; p. 244).

Para Zanotto (2000), o professor tem como função definir, previamente, os conteúdos, materiais e procedimentos de ensino, com o objetivo de minimizar ou eliminar as contingências aversivas, presentes no contexto educacional. Seu objetivo deve estar engajado com a promoção, manutenção e generalização do comportamento de aprender do aluno após o mesmo ser instalado. Observar e manter registro contínuo sobre as respostas do aluno, na gradação da aprendizagem de conteúdo, auxilia o professor na sua proposta de estratégias e procedimentos de ensino.

Pautado por esse conjunto de objetivos especificados em termos de comportamentos, o professor pode executar, mais adequadamente, uma outra função fundamental: criar as condições necessárias a uma aprendizagem ágil e eficiente do aluno. Incluem-se, dentre essas condições, as mudanças no próprio comportamento do professor. Assim, de posse dos conhecimentos produzidos pela análise do comportamental, compete ao professor planejar e executar procedimentos de ensino, sob a forma de contingências de reforçamento, que possibilitem ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem os inconvenientes das práticas aversivas, tão frequentes nas salas de aula (ZANOTTO, 2000; p.124)

A mudança do comportamento do professor está relacionada com a importância de ele conhecer contingências de reforço para que a aprendizagem do aluno ocorra. Entender a função do comportamento do seu aluno, quais as variáveis que atuam no contexto escolar, são elementos que melhor preparam o professor para exercer sua função em aula.

Se quisermos entender ou influenciar processos complexos como motivação, memória, aprendizagem, percepção, interação social, desenvolvimento da personalidade, cognição e linguagem, um primeiro passo é identificar contingências de reforçamento que são fundamentais para cada um deles (SIDMAN, 2009; p. 55)

No contexto escolar, o controle aversivo pode ser percebido em diferentes dimensões e aspectos, e também, nas mais variadas relações. Para Skinner (1972), quando o ensino não se torna efetivo e o aluno não aprende, a própria prática de ensinar se torna aversiva, tanto para o professor quanto para o aluno. Nas instituições escolares, há muito podemos reconhecer a existência desse tipo de controle, antes apresentado em relações mais extremas de punição como castigos corporais, e hoje, caracterizado sob formas mais sutis, como tarefas extras, ficar sem intervalo por não ter terminado determinada tarefa, ameaças de reprovações, dentre outros. As formas de controle aversivo encontradas nas escolas e evidenciadas nas relações entre professores, alunos e seus pares, aparecem nas mais variadas dimensões. Fernandes e Santos (2009) destacam que, na maior parte das vezes em que esse controle ocorre, nem o professor nem o aluno se dão conta de que estão controlando, aversivamente.

O não aprender pode tornar-se aversivo tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno por perceber que seus esforços não renderam resultados satisfatórios e para o professor por perceber que sua técnica de ensinar está sendo ineficaz. São nestes momentos que o profes-

sor muitas vezes acaba lançando mão de consequências aversivas, ao invés de reforço positivo para controlar o comportamento de aprender do aluno, com o intuito de que o aluno faça determinadas tarefas. A ameaça da punição ou a punição, propriamente, dita, pode fazer com que o aluno realize a tarefa, mas não garante se ele a fizer, realmente, aprendeu. Situações em que o controle aversivo cessar poderá fazer com que o aluno não realize a tarefa, ou se fizer poderá ser para evitar a punição Skinner (1972).

Enquanto vai preenchendo, na carteira, as lições do caderno, a criança está se comportando de forma a escapar da ameaça de uma série de pequenos eventos aversivos: a zanga da professora, o deboche ou a gozação dos colegas, o vexame das comparações e competições, a nota baixa, ter de ir “conversar” com a diretora ou levar um “bilhetinho” para casa, onde a vara de marmelo ainda pode funcionar. Diante desta confusão de consequências aversivas, chegar a resposta certa e, em si mesmo, um evento insignificante, cujo efeito ficara perdido no meio das ansiedades, do tédio e das agressões, que são os inevitáveis subprodutos do controle aversivo (SKINNER, 1972; p. 15)

Uma pesquisa empírica realizada por Fernandes e Santos (2009) contemplou aspectos de uso do controle aversivo, dentro de uma instituição escolar, com uma turma de 23 alunos. Os professores usavam a punição ou ameaça de punição, contingentes aos comportamentos “inadequados” dos alunos, como forma de controlar a turma, que apresentava comportamentos antissociais de gritar, agredir verbal e fisicamente e não desenvolver as atividades. Assim, naquele contexto, a resposta de controle aversivo advinha de comportamentos dos professores, de forma contingente, a esses comportamentos dos alunos.

O objetivo dos pesquisadores foi intervir com os professores para criar contingências reforçadoras, através de uma intervenção programada, no lugar do controle aversivo, a partir de princípios da análise do comportamento. A ideia estava em fortalecer um repertório pró-social na turma em estudo, discriminando que o uso do controle aversivo estava sendo ineficaz.

A frequência de reforços contingentes aos comportamentos pró-sociais dos alunos dispensados pelos professores/monitores e coordenadora e o simultâneo aumento destes comportamentos, denotam que eles puniam por não saberem o que fazer ou não conhecerem métodos alternativos e a intervenção programada disponibilizou metodologias mais apropriadas (FERNANDES e SANTOS, 2009; p. 300).

Essa contribuição de Fernandes e Santos (2009) aponta para os dados de que os professores que utilizavam formas de controle aversivo, dentro do ambiente escolar, desconheciam alternativas ao uso desse controle, bem como seus subprodutos, como reações emocionais advindas dos comportamentos dos alunos, repertórios de fuga e esquiva e também o contra controle. A punição utilizada pelos professores, neste contexto, possuía um caráter imediato. Porém, a longo prazo, não se demonstrou efetiva, e, assim que cessava, os comportamentos inadequados dos alunos voltavam a ocorrer, com uma frequência igual ou maior à que ocorria antes do uso da punição.

Um exemplo comum de controle aversivo, que advém do comportamento do professor, presente nos contextos de sala de aula, é mencionado por Viecili e Medeiros (2002), em uma pesquisa que avaliou as implicações da coerção na produção do fracasso escolar. No que se refere às respostas do professor de advertir, xingar, castigar, manipular notas ou, simplesmente, não atender às solicitações do aluno em um grupo com histórico e sem histórico de fracasso escolar. Essas relações que se estabelecem geram os subprodutos mencionados, anteriormente, que acabam por suprimir a criatividade e o desenvolvimento dos alunos. Eles passam, então, a responder sob formas estereotipadas em direção contrária aos comportamentos de aprendizagem eficazes.

O fato é que o professor, como personagem central nessas relações, estimula o fracasso, mediante práticas coercitivas com o grupo de alunos que mais necessitaria de apoio e reconhecimento. Práticas que perpassam pelas relações pedagógicas professor-aluno, pela disposição física das carteiras dos alunos na sala de aula, pelas diferenças no trato de alunos com condições socioeconômicas diversas delineiam uma realidade enraizada no meio educacional e que precisa ser analisada e discutida com mais interesse pelos profissionais da educação (VIECILI e MEDEIROS, 2002; p. 236-237).

Viecili e Medeiros (2002) destacam que as contingências do controle aversivo, no contexto educacional, agravam o fracasso escolar e, conseqüentemente, o não aprender. Ao considerar que o controle aversivo gera o subproduto do contra controle por parte do comportamento do aluno, a resposta do “não aprender” segue como um contra-ataque, contingente às respostas de coerção advindas do professor. O desconhecimento de alternativas ao controle aversivo e de seus subprodutos, por parte do professor, agravam de forma significativa as relações aversivas existentes no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo apresentado em contingências de reforço negativo e punição, conhecido como controle aversivo e estudado por analistas do comportamento, encontra-se presente no meio social, em diferentes dimensões. Um dos espaços em que o controle aversivo se apresenta de formas sutis ou agravadas é o contexto educacional. Ao considerar que os autores que se propuseram a investigá-lo, não esgotaram as possibilidades de descrições do mesmo, Todorov (2001) ressalta que estudá-lo de forma experimental, em suas dimensões teóricas, relacionais e os componentes que o descrevem, nos permite conhecê-lo de maneira minuciosa. Conhecendo-o desta forma, poderemos perceber suas características e implicações no âmbito escolar.

Levar os professores a pensarem sobre as implicações do controle aversivo na educação e, conseqüentemente, no contexto de sala de aula, pode contribuir para uma melhor atuação profissional por conhecerem os objetivos e as conseqüências de ensino que se pretende gerar no aluno. Skinner (1972) aponta o professor como um especialista em comportamento humano,

um agente fundamental no processo de melhoria do ensino. Assim, o professor, ao estar munido de conhecimentos dos fenômenos que permeiam as relações escolares, como, no caso, o controle aversivo, poderá levar em consideração que, por vezes, esse controle interfere direta ou indiretamente nas respostas comportamentais dos alunos, em relação às contingências de aprendizagem escolares.

Como destacamos, anteriormente, nosso objeto de estudo apresenta subprodutos indesejáveis a longo prazo, e ao ser deliberado, no contexto escolar, pode gerar consequências irreversíveis. O ensino, ao ser planejado de forma a atingir o seu objetivo inicial, precisa ter como primeiro passo a análise do repertório de entrada do aluno, de forma a possibilitar um planejamento para o controle do que ele ainda precisa aprender.

Fazer isso, requer mais que garantir que ele conclua as tarefas propostas, e sim, reconhecer que o ensino precisa tornar-se uma tarefa reforçadora. Portanto, o professor precisa ter conhecimento sobre controle aversivo. Daí a necessidade dele reconhecer a sua existência. Se fazemos uso de controle aversivo é porque, em algum momento da nossa história de aprendizagem, aprendemos a utilizá-lo. Se aprendemos a controlar aversivamente, somos igualmente, capazes de controlar de forma positiva (SIDMAN, 2009).

Dessa forma podemos afirmar que o controle aversivo não pode ser extinto das nossas relações sociais. Ele existe e em diversificadas relações dentro ou fora do contexto escolar, emerge. Seria utopia pensarmos na possibilidade de extinção total desta forma de controle. No entanto, defendemos que este não deveria ser o método mais utilizado, principalmente no meio escolar, contexto no qual aprendemos a construir inúmeras relações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, E. C.; SANTOS A. C. G. S. “Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar”. In: **Revista Brasileira de Terapia comportamental e Cognitiva**, São Paulo: 2009, v. XI, p. 285-304. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/403>>.

GONGORA, M. A.; MAYER, P. C. M.; MOTA, C. M. S. “Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: período Thorndike-Skinner e algumas divergências remanescentes”. In: **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n.1, p. 209-224, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2016.

GONGORA, M. A. N.; MAYER, P. C. M. “Duas formulações Comportamentais de Punição: Definição, Explicação e Algumas Implicações”. In: **Acta Comportamentalia**, São Paulo, v. 19, p. 47-63, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2745/274520890006.pdf>>.

HUNZIKER, M. H. L. “Afiml, o que é controle aversivo?” In: *Acta Comportamentalia*, São Paulo, v. 19, p. 9-19, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2745/274520890003.pdf>>.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, T. E. M.; NETO, M. B. de C.; MAYER, P. C. M. “B.F. Skinner e o uso do controle aversivo: um estudo conceitual”. In: *Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, São Paulo, v.15, nº 2, p. 5-17, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v15n2/v15n2a02.pdf>>. Acesso em 06-06-2016.

MAZZO, I. M. B.; GONGORA, M. A. N. “Controle Aversivo do Comportamento: das definições operacionais aos subprodutos indesejáveis e desejáveis”. In: PEREIRA, S. W. C. M. *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo: ESETEc, 2007, Cap. 4, p. 42-62.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. “Princípios Básicos da Análise do Comportamento”. In _____. *Aprendizagem pelas consequências*. Brasília: Artmed, 2007, Cap. 4, p. 63-84.

SANTOS, B. C. dos.; PEREIRA, M. E. M. “O estudo do controle aversivo no Brasil com base em teses e dissertações: Uma caracterização”. In: *Acta Comportamentalia*, São Paulo: v. 23, n. 3, p. 289-306, 2013. Disponível em: <<http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/52059>>.

SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações*. Trad. M. A. ; Andery e T. M. Sério. Campinas: Livro Pleno, 1989/2009.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Tradução J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

_____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder – EPU, 1972.

TODOROV, João Claudio. “Quem tem medo de punição?” In: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Brasília, v. 3, p. 37-40, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/304>>.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. “A coerção e suas implicações na relação professor-aluno”. In: *Psico-USF*, Florianópolis: v. 7, n. 2, p. 229-238, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v7n2/v7n2a12.pdf>>.

ZANOTTO, Maria de L. B. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ, 2000.

ENSINAR A LER E A ESCREVER: DIFERENTES CAMINHOS LEVAM A DIFERENTES LUGARES

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira¹

WAGNER, Cleonilde Fátima²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Muitos estudos científicos abordam sobre os desafios enfrentados na educação da brasileira relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita. Este trabalho objetivou analisar a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que se apresenta na perspectiva do “alfabetizar-letando”. Como objetivos específicos buscou-se conhecer a produção acadêmica de alguns autores sobre o letramento escolar, conhecer as concepções de linguagem de alguns teóricos acerca da alfabetização e das questões que envolvem a linguagem e a alfabetização. Discutimos a temática com base na perspectiva teórico-metodológica de linguagem Bakhtin/Volochínov ([1929], 2014) e, no diálogo com alguns autores da área como Soares (1985, 2003), Mortatti (2000, 2007), Kleiman (1995), Geraldi (2000, 2014), Broto (2008, 2013) e Peres (2016). Embora a perspectiva “alfabetizar-letando” seja um caminho, cabe questionar se o desafio do ensino e aprendizagem inicial da língua materna será resolvido no Brasil mediante tal proposta.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino-aprendizagem. PNAIC. Signo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “O PNAIC e a Formação Continuada do Professor Alfabetizador da Rede Municipal de Ensino de Medianeira”, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel.

O PNAIC é um programa de formação continuada para professores criado em 2012 pelo Governo Federal com o intuito de garantir o direito de alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização. O PNAIC foi criado posteriormente ao programa Pró-Letra-

1 Docente efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, campus Cascavel, do Programa de Pós-graduação em Educação, e-mail: ibrotto@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, e-mail: cleonildewagner@hotmail.com.

mento, sendo que os dois programas têm como eixo central a formação continuada para professores alfabetizadores com foco na alfabetização Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. Em ambos os programas apresenta-se a alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Um dos contextos de influência para a elaboração do programa Pró-Letramento foi os dados do resultado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb 2001-2005), que demonstrava que 59% dos brasileiros concluíram a Educação sem terem se apropriado da leitura e da escrita.

A partir da década de 1980, estudos e pesquisas têm apontado para a necessidade de busca de respostas aos desafios relativos à alfabetização no Brasil. Entretanto, cabe ressaltar que a busca de respostas para enfrentar os problemas relacionados a não alfabetização é de longa temporalidade. Nessa direção, muitos autores têm produzido estudos no Brasil acerca da alfabetização e das questões que envolvem a linguagem e a alfabetização. A grande maioria desses estudos discute um dos temas centrais da educação brasileira que é o fracasso escolar de grande parcela da população brasileira nesta etapa escolar, os anos iniciais do ensino fundamental. Dentre os estudos, discute-se também sobre as diferentes perspectivas teóricas apresentadas como proposta para enfrentar o problema. E, quanto aos fatores que teriam contribuído para essa não alfabetização, talvez estivesse a formação de professores, a qual teria sido permeada por contribuições e equívocos de práticas materializadas por distintas pedagogias.

Nesse sentido, objetivou-se neste estudo, analisar a proposta de alfabetização do PNAIC que se apresenta na perspectiva do “alfabetizar-letrando.” Para alcançar ao objetivo que nos propomos elencamos como objetivos específicos: conhecer a produção acadêmica de alguns autores sobre o letramento escolar; conhecer as concepções de linguagem que alguns autores da comunidade científica têm manifestado em torno da alfabetização e das questões que envolvem a linguagem e a alfabetização. Discutimos a temática a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de linguagem Bakhtin/Volochínov ([1929], 2014) e, no diálogo com demais autores da área. A discussão se distribui no texto, da seguinte forma, primeiro apresentamos a temática do estudo e a proposta de alfabetização do PNAIC para, em seguida discutirmos sobre tal proposta, se este caminho possibilita aquilo que se propõe, se a proposta resolveria a problemática brasileira envolvendo o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

1. POR QUE O ALFABETIZAR DE ONTEM NÃO MAIS TERIA UM SENTIDO COMPLETO HOJE?

O ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil tem movimentado a discussão sobre a condição de exclusão social de grande parcela da população nesta etapa da escolarização. Diante disso, muitas propostas têm sido apresentadas como solução para o desafio ainda presente. Nessa direção, o Governo Federal cria o PNAIC.

Apesar de a proposta do PNAIC considerar as contribuições de distintas proposições

teóricas para o ensino inicial da língua materna, quer seja a contribuição da teoria construtivista, que traz resultados dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, como considera também a teoria interacionista de ensino e da língua, deixa explícito que o caminho para a alfabetização é na perspectiva do “alfabetizar letrando”, relacionada ao estudo “As muitas facetas da alfabetização”. Nesse estudo de Soares (1985), a autora comenta que a não apropriação da leitura e da escrita pode estar relacionado ao que ela denominou, em estudo posterior (SOARES, 2003), de “desinvenção da alfabetização”, processo esse decorrente da mudança conceitual a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, no qual se deixou de ensinar a relação entre letras e sons, como também pelo entendimento equivocado de que a criança aprenderia a ler e a escrever somente ao estar em contato com materiais escritos. Assim, para a autora, para que haja a apropriação da leitura e da escrita faz-se necessário o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em práticas de letramento. Nesta perspectiva a apropriação da leitura e da escrita pressupõe o trabalho específico do ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.

Na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, a autora diferencia alfabetização de letramento, sendo que a alfabetização seria “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, e Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2003, p. 47).

Entretanto, historicamente o ensino da língua materna no Brasil tem sido apresentado e organizado sob diferentes perspectivas com vista a atender/solucionar o mesmo e persistente desafio que envolve a não apropriação da leitura e da escrita. Mortatti (2000), na obra “Os sentidos da alfabetização” discute 4 momentos relevantes envolvendo métodos de alfabetização, e, em cada um destes momentos, esclarece que à alfabetização fora atribuído um novo sentido.

Se “ontem” a alfabetização compreendia o ensino inicial da leitura e da escrita, “hoje” presenciamos que a essa etapa de escolarização, alguns estudiosos têm acrescido um novo termo “letramento”. Mortatti (2007), no estudo “Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?”, ao discutir o ensino da leitura e da escrita, explicita que em meados da década de 1980 passou-se a questionar os motivos pelos quais a alfabetização era a etapa escolar em que mais brasileiros fracassavam. Neste sentido, de acordo com a autora mencionada, muitos estudos foram produzidos por pesquisadores brasileiros que apontaram três modelos principais de explicação para a não apropriação da leitura e da escrita: o construtivista, o interacionista e o letramento. Apesar de os modelos serem de distintas perspectivas teóricas, determinadas apropriações foram equivocadamente conciliadas nas práticas docentes. A autora explica que o construtivismo não é nem um método de ensino da língua materna, e nem abarca uma didática da leitura e da escrita. O interacionismo apresenta uma forma de compreender como ensinar e como se aprende a língua, uma vez que a centralidade do ensino e da aprendizagem assenta-se no texto/enunciado dos sujeitos situados historicamente, a língua é concreta e se materializa no discurso dos sujeitos. O letramento, desde o entendimento de seu termo, embora não se restrinja à prática de alfabetização, não tem sido compreendido, esclarecidas as relações entre alfabetização e letramento.

Se a perspectiva de ensino da língua materna, apresentada pelo PNAIC, explicita que para haver a apropriação da leitura e da escrita é preciso “alfabetizar letrando”, quer nos parecer que para essa perspectiva, a alfabetização não compreende a ação completa do ensino da língua escrita. Ao contrário disso, a língua, como nos ensinam Bakhtin/Volochínov (2014, p.127), “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal”. Logo, ensinar e aprender a leitura e a escrita é um processo que deve ser entendido para além dos códigos, pois, a língua escrita, uma modalidade da linguagem, é signo que permeia toda atividade humana e possui uma intencionalidade. E como tal deve ser apropriado e compreendido o modo como funcionalmente a linguagem organiza a vida dos homens em sociedade, a tal ponto de esta ser na sua essência grafocêntrica. E, se consentirmos que a língua ensinada é concreta, real e só se materializa no discurso/relação dos sujeitos situados, haveria necessidade do termo “letramento” como complemento e/ou um acréscimo à alfabetização?

Peres (2016), no estudo “A Produção da Crença: Políticas de Alfabetização no Brasil na última década (2006-2016)”, aponta que foi produzida uma nova crença no conceito de alfabetização como aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e na relação entre alfabetização e letramento. Ao abordar sobre a produção da crença, a autora explica que é preciso compreender a ideologia presente na proposta de alfabetização do PNAIC. Peres (Ibidem) considera que esta perspectiva não pode ser tomada como solução para resolver os problemas de não apropriação da leitura e da escrita no Brasil. Nas palavras da autora, o problema da alfabetização brasileira é histórico e estrutural, e não pode ser resolvido como se os problemas fossem tão somente uma questão de ordem pedagógica ou linguística. Peres (Ibidem) questiona, se tal problemática seria resolvida mediante a “uma perspectiva unilateral, monológica e hegemônica” (PERES, 2016, p.2), e propõe questionar tal crença construída.

Mas, o que de fato mudou no ensino inicial da língua materna para que hoje à alfabetização fosse acrescida a terminologia “letrando”? Acaso as práticas de alfabetização, anterior a esse acréscimo, não ensinavam a escrita a alguém para seus usos em práticas sociais? Acreditamos que ninguém alfabetiza alguém tão somente para que possa estabelecer relações entre letras e sons, mas ensinamos alguém a ler e a escrever porque a linguagem é signo, é intencionalidade, é interlocução, logo, está presente nas práticas sociais. Assim, questiona-se o porquê da terminologia do letramento. Estariam não compreendidas as relações entre alfabetização e letramento?

Os estudos sobre o letramento no Brasil, de acordo com Kleiman (1995, p.15) remetem ao fato de muitos brasileiros não terem se apropriado da leitura e da escrita. Para a autora, “letramento” não denota um único sentido, mas pode ter diferentes sentidos dependendo do estudo que é realizado. O letramento é definido pela autora “como um conjunto de práticas sociais que usam [sic] a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (Ibidem, p.19). Assim, para a autora, as práticas da escola seriam apenas um tipo de letramento, ou seja, a alfabetização, o processo de códigos da escrita, a ser apropriado pelo educando. Já as outras práticas de letramento, mas com orientações de

letramentos distintos seria na igreja, na família, nos sindicatos e outros.

Para Kleiman (Ibidem), existem dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. No autônomo, a escrita seria um produto completo em si, e para ser interpretada bastaria compreender o funcionamento interno do texto. Já no modelo ideológico, as práticas de letramento seriam determinadas socialmente e seriam interpretadas de acordo com o contexto de sua produção.

Explicitar o que seria o letramento é uma tarefa difícil porque esse conceito “remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos” (GERALDI, 2014, p. 26). Para Geraldi (Ibidem), o letramento ainda que não se limite ao processo inicial do ensino da língua, faz parte deste processo, e ninguém ensina alguém sem que haja uma intencionalidade, a de fazer uso em práticas sociais. O ensino sistematizado deve servir para que o sujeito possa compreender e atuar na sociedade em que está inserido.

Geraldi (Ibidem) nos ensina que a questão que envolve o “letramento” não está em renomear uma prática do ensino da língua, mas o problema é o de se considerar como uma única realidade os diferentes níveis de letramentos e os diferentes letramentos. Para o autor, a escola deve ser o espaço de ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Entretanto, na escola não é possível o conhecimento de todas as atividades humanas, mas deve ser espaço privilegiado para “constituição de sujeitos sociais, críticos e eticamente responsáveis” (Ibidem, p. 34). Nesse sentido, ela é o *lôcus* autorizado para a apropriação dos conhecimentos científicos, conhecimentos esses que são o legado da humanidade.

Nessa direção Brotto (2008) nos ensina que ler e escrever é compreender o modo como funcionalmente a linguagem organiza a vida dos homens em sociedade. Isso porque o ensinar a ler e a escrever abarca as relações internas entre as palavras, ou entre elas, mas também, e sobretudo, porque o texto/enunciado carrega juízos e valores, revela posicionamentos, intencionalidades, regras, condutas, que é, igualmente, a maneira com que cada sujeito responde ao mundo em que vive, o que provém de sua experiência de vida, do seu entendimento sobre a realidade que está inserido. Para a autora, a linguagem é signo vivo, mutável e moldável, porque, em cada manifestação linguística, há sujeito, há história, há um contexto que leva o sujeito a agir intencionalmente deste ou daquele modo. A própria constituição do signo é social, e por assim o ser, como seria possível ensinar a língua materna distanciando-a das práticas sociais?

Questionamos, portanto, o que quer afirmar a ideologia do “letramento” na proposta de ensino da leitura e da escrita do PNAIC? Concordamos com Brotto (2008), que “não podemos deixar de questionar essa ideologia ‘enformada’ do letramento. Esta que denuncia um ensino distanciado das práticas sociais de uso da leitura e da escrita e, assim justifica a introdução do letramento” (Ibidem, p.19). Em outro estudo, intitulado “O Letramento Escolar Aspectos Históricos, Políticos e Enunciativos”, a autora esclarece que “a alfabetização e o letramento tem como núcleo o ensino da língua materna” (BROTTO, 2013), e nesta direção, qual seria a intenção e/ou o motivo de se acrescentar outro termo a um termo que já abarca o sentido completo?

Para Geraldi (2000), assim como para Brotto (2008), ensinar a leitura e a escrita é ensinar a linguagem em uso, o modo real de seu funcionamento em sociedade. Sob essa perspectiva, ensinar alguém a ler e a escrever é ato deliberado, intencional, planejado e ocorre por meio da interação social, na interlocução com o outro. Aprender a linguagem em uso é compreender que linguagem é signo, que expressa algo para além de si mesmo; é ideológico, está presente na luta de classes. E ensinar a língua de forma intencional e sistematizada é obrigação da escola formal, porque a língua é “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.17), daí afirmar que todo enunciado é concreto, porque é produzido no processo de interação social.

Se a proposta do PNAIC apresenta a alfabetização na perspectiva do “alfabetizar-letRANDO”, como um caminho para a promoção do ensino da leitura e da escrita, esta que se apresenta, resolveria o problema histórico brasileiro que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na etapa da alfabetização? Entendemos que a proposta tem seus limites, porque as relações que abarcam o processo de ensino e aprendizagem não são tão somente pedagógicas ou linguísticas, mas abarca outras questões de ordem social, política e econômica no contexto brasileiro.

Na mesma direção do pensamento de Geraldi (2000) e Brotto (2008) que compreendem a linguagem como signo ideológico por constituição fundamentada na perspectiva teórico-metodológica de linguagem Bakhtin/Volochínov ([1929], 2014), e que esta orienta o ensino da língua, entendemos ser necessário ensinar letras e sons, mas isso precisa ocorrer a partir da concepção de linguagem como meio de interação social, na interlocução entre os sujeitos. Ensinar a ler e a escrever é tomar o texto/enunciado concreto dos sujeitos como objeto do ensino e a partir dele explicitar o motivo inicial pelo qual as diferentes formas de linguagem, especialmente na modalidade escrita foram criadas. Por exemplo, quando o professor ensina à criança a história da escrita, quando transmite o legado de gerações anteriores, um legado de conhecimento científico que explicita a gênese dos motivos e os motivos de o homem estar no mundo, o professor está instrumentalizando a criança para que ela possa compreender e atuar na sociedade. O que o professor ensina é a linguagem viva que coloca o homem e a história em um dado contexto. Ensinar a ler e a escrever é ampliar o entendimento de letras e sons, e como já o dissemos, é entender que o signo é ideológico por constituição, e sua apropriação tem uma intencionalidade que compreende uma ação consciente tanto do sujeito que ensina quanto do que aprende com vista a minimizar as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender a leitura e a escrita não é ação desvinculada das situações concretas de produção, pois os sujeitos que interagem no espaço da sala de aula não agem isoladamente,

mas refletem e refratam a realidade brasileira. O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não é algo neutro, mas é permeado por interrelações sociais, políticas e econômicas, e a educação é uma parte importante da sociedade.

A educação por si só não transforma a condição de exclusão social a que muitos brasileiros se encontram. Mas pode contribuir possibilitando aos sujeitos apropriar-se dos conhecimentos necessários para essa transformação. Nessa direção, ao professor alfabetizador cabe a tarefa de promover o ensino inicial da leitura e da escrita, não somente do signo linguístico, mas do signo que permeia a atividade humana. O signo deve ser compreendido para que o sujeito tenha o seu domínio e possa atuar na sociedade. Muitos são os caminhos apontados para a promoção do ensino da língua materna, entretanto, há modos mais produtivos de fazê-lo para a emancipação dos sujeitos.

O ensino da linguagem, especialmente na modalidade escrita, segue uma convenção, uma norma. Mas, compreender e ensinar o sentido que é veiculado pelo signo, é compreender e ensinar que a palavra carrega “poder”, juízo de valor. Promover a apropriação do signo ideológico é um dos grandes desafios que se apresenta quando se ensina a ler e a escrever, a partir de uma perspectiva emancipadora. Ensinar a ler e a escrever é instrumentalizar a criança desde cedo a compreender o movimento da sociedade e nela poder atuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.(VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Mapa do analfabetismo do Brasil**. Brasília: MEC/INEP. 2014. Disponível em: <[http://: www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em 08 Mar. 2015.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos** / Ivete Janice de Oliveira Brotto. – Curitiba, 2008. 238 f. Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. “A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar”. In: **Revistas eletrônicas.pucrs.br** > Capa > v. 48, n. 1. 2013. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12051>>. Acesso em: 07 Out. 2015.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. Cascavel: Assoeste, 2000.



GERALDI, J. W. “A produção dos diferentes letramentos”. In: **Bakhtiniana**. V. 9. n. 2. p. 25-34. Campinas: Unicamp. Ago/Dez. 2014.

KLEIMAN, Angela B. (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, M.R.L. “Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?” In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89646947/9/Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

PERES, Eliane. “A Produção da Crença”: Políticas de Alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 11, Curitiba, 2016. Eixo 7 – Alfabetização e Letramento. Curitiba: Universidade Federal do Paraná- UFPR, 2016.

SOARES, Magda B. “As muitas facetas da alfabetização”. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./85.

_____. **Letramento**: um tem em três gêneros. 2.ed., 6. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL: O QUE PROFESSORES E ESTUDANTES DE PEDAGOGIA QUEREM SABER MAIS?

MOURA, Carla E.¹

MOURA, Cynthia B.²

ANDRADE, Josiane C.³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Políticas no âmbito da Educação apontam a importância de trabalhar a sexualidade na escola. Apesar de ser um espaço onde ocorrem manifestações da sexualidade, muitos professores não sabem como abordar este tema. Esta pesquisa teve como objetivo identificar quais os temas sobre sexualidade que professores e estudantes do curso de pedagogia consideraram importantes serem abordados com crianças no contexto escolar. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi um estudo exploratório, descritivo, de campo, com abordagem quantitativa. Os dados utilizados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado que continha 23 itens para serem assinalados e que foi aplicado a 98 acadêmicos do curso de Pedagogia e a 81 professores do quinto ano da rede pública de ensino. Os resultados apontaram que tanto discentes quanto professores consideram importante falar com os alunos sobre as mudanças corporais da puberdade bem como sobre corpo masculino e feminino. Identificou-se divergências em alguns itens como o abuso sexual, considerado pelos estudantes como o assunto mais importante a ser abordado, porém este tema não foi considerado relevante pelos professores. Enquanto professores consideram imprescindível abordar temas como gravidez na adolescência, ciclo menstrual, DST/AIDS, concepção e gravidez, os acadêmicos de Pedagogia não relataram esses itens e selecionaram os assuntos relacionados à gênero e homossexualidade como importantes para abordar com crianças na escola. Estes dados podem contribuir para elaboração de formações em Educação Sexual inicial e continuada para profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação sexual. Sexualidade. Formação de professores. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A educação envolve a construção de saberes na qual o professor e aluno são sujeitos no

1 Mestranda em Ensino, psicóloga, Unioeste Campus Foz do Iguaçu, e-mail: carlaemoura@gmail.com.

2 Doutora em Psicologia Clínica, psicóloga e docente, Unioeste, e-mail: cynthia-moura@hotmail.com.

3 Mestranda em Ensino, enfermeira, Unioeste Campus Foz do Iguaçu, e-mail: josijlandrade@hotmail.com.

processo de aprendizagem que, além de estar em constante transformação, interliga o modo de ensinar e aprender e reflete no desenvolvimento das relações da sociedade, do conhecimento e do ser humano. Trabalhar o tema sexualidade no contexto educacional vem sendo uma tarefa desafiadora, tanto para o corpo docente como para alunos e pais, pois este é um assunto ainda envolto de tabus e preconceitos. A sexualidade ainda é vista como algo que deve ser abafado, da qual não se dialoga, causando muito desconforto quando exposta e trazida à tona em ambientes sociais. Deste modo, trabalhar este conteúdo no cotidiano escolar tem como objetivo esclarecer sobre assuntos que envolvem tanto o desenvolvimento corporal quanto aspectos sociais e culturais em torno desta temática.

Neste contexto, o professor é um mediador deste processo, podendo ser um facilitador para desenvolver a educação sexual no cotidiano escolar em sua prática diária diante dos acontecimentos em sala de aula. Dessa forma, é imprescindível que desde sua formação a abordagem desta temática e também formas metodológicas devem ser debatidas e discutidas para elaboração de capacitações que visem um modo mais assertivo de lidar com o tema sexualidade no cotidiano escolar.

Diante disso, este trabalho apresenta e analisa os resultados provenientes de dois estudos sobre formação de professores na temática da sexualidade. Tal demanda surgiu no município de Foz do Iguaçu no ano de 2011 após contato das escolas municipais com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para que os acadêmicos de Enfermagem falassem sobre sexualidade e respondessem algumas perguntas feitas por alunos da rede pública de ensino.

Após este primeiro contato verificou-se que os professores possuem dificuldade para abordar aspectos da sexualidade com os alunos, apesar deste ser um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A proposta educacional dos PCNs é servir de referência para o sistema educacional brasileiro no que tange aos conteúdos a serem ministrados e na organização do currículo escolar visando atender demandas sociais (BRASIL, 1997).

Então, Meneghetti (2016) realizou um levantamento a respeito das crenças, atitudes e dificuldades dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Foz do Iguaçu frente ao início da abordagem da educação sexual na escola através de um questionário semiestruturado aplicado a 81 professores de 50 escolas.

Já a pesquisa com os estudantes de Pedagogia surgiu a partir da demanda solicitada pela coordenação do curso de que fosse elaborado um workshop sobre sexualidade para os alunos. Previamente a esta atividade, levantou-se principais temas considerados importantes sobre este assunto pelos acadêmicos, para que obtivessem mais conhecimento e estivessem mais preparados para responder aos alunos, caso fossem questionados.

É fato que a escola é um ambiente em que manifestações da sexualidade acontecem visto serem os indivíduos que nela convivem seres sexuais. Entretanto, tal componente do ser humano é considerado tabu e isso ocasiona controvérsias e tensões quando há tentativa de abordar este tema no espaço escolar (REIS, 2016).

Este artigo tem como objetivo comparar os temas em Educação Sexual apontados como

mais importantes por professores e futuros professores apontando semelhanças e divergências identificadas, afim de subsidiar a elaboração de programas de ensino para ambas as populações.

Os dados identificados e discutidos neste artigo são corroborados pela pesquisa de Gesser, Oltramari e Panisson (2015) de que os professores tem apontado dificuldades para implementar questões sobre sexualidade conforme preconizam os documentos oficiais.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para contextualizar esta pesquisa, torna-se necessário apresentar o que é entendido por sexualidade pelos estudiosos, como esta temática foi inserida no ambiente escolar e algumas pesquisas sobre este tema no que tange à formação inicial e continuada de professores.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) a sexualidade envolve noções de sexo, identidade, gênero, prazer, intimidade, orientação sexual e reprodução humana. Suas manifestações podem ser percebidas desde o nascimento de um indivíduo e recebem características diferentes de acordo com as fases de desenvolvimento humano e de aspectos singulares de cada pessoa, ou seja, a sexualidade é moldada também pela cultura e história de vida de cada um (ALCASO, 2009; PAULOS; VALADAS, 2015).

Como a sexualidade é algo que acompanha o ser humano ao longo de sua existência, a escola torna-se um local em que manifestações deste âmbito acontecem (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Geralmente, ao longo do desenvolvimento e crescimento de um indivíduo ele encontra-se inserido na escola, sendo um dos espaços em que o mesmo permanece por um longo período. As relações estabelecidas neste ambiente facilitam a construção de conhecimentos a partir da discussão das situações vivenciadas permitindo a elaboração de conteúdos, neste caso, ligados ao âmbito da sexualidade.

Conforme comentado, um dos temas transversais presentes nos PCNs diz respeito ao título “Orientação Sexual” que visa contemplar a necessidade de se abordar a sexualidade no contexto escolar. Este documento coloca que é papel da escola expor as diversas opiniões e valores existentes na sociedade de maneira formal e sistematizada, o que permite ao aluno reflexão acerca deste tema (BRASIL, 1997).

Ainda nos PCNs é possível encontrar referência à formação de professores quando propõe que a profissão docente necessita de educação continuada consistente e reflexiva sobre a atuação prática, sem desconsiderar a importância de uma formação inicial relevante.

A partir destas observações torna-se relevante ressaltar pesquisas que apontam como conteúdos da sexualidade estão inseridos na formação inicial e continuada de professores.

No que tange à formação inicial, Leão (2009) realizou um estudo sobre o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia e identificou a escassez da menção sobre sexualidade no currículo desta instituição. Em conformidade, Rossi, Freitas e Chagas (2012) ressaltam que a maioria das universidades não incluem esta temática na formação inicial de seus acadêmicos,

fato que ressalta a importância das formações continuadas darem conta deste assunto para suprir a lacuna deixada durante a graduação.

Do mesmo modo, a pesquisa de Pena (2015) realizada com professores de ciências e biologia do Distrito Federal identificou que a falta de formação é utilizada para justificar as dificuldades que os entrevistados possuem para abordar aspectos da sexualidade com seus alunos. Ainda, esta autora aponta que a sexualidade no contexto escolar provoca certo desconforto porque está envolta de tabus.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de caráter quantitativo, exploratório, descritivo e de campo. Este trabalho utilizou os resultados coletados em duas pesquisas distintas, uma realizada com 81 professores da rede pública de ensino, e a segunda com 98 discentes de Pedagogia.

Ambas as pesquisas utilizaram um questionário semiestruturado (Meneghetti, 2016), que além dos dados de caracterização do respondente (sexo, se realizou capacitação em educação sexual ou não), continha 23 itens sobre sexualidade: transformações corporais na puberdade, corpo feminino, corpo masculino, gravidez na adolescência, ciclo menstrual, DSTs/AIDS, concepção e gravidez, métodos contraceptivos, abuso sexual e prostituição adolescente, decisões responsáveis quanto à sexualidade, comportamentos sexuais de risco, relações sexuais, aborto, homossexualidade, pornografia, a primeira relação sexual, ejaculação, como lidar com a pressão dos pares para ser sexualmente ativo, abstinência sexual, masturbação, prazer sexual e orgasmo, sexo oral e sexo anal.

Os professores foram orientados a assinalar em uma escala likert de 1 a 5 o grau de importância que atribuíam a cada um destes 23 itens apresentados acima. Já os acadêmicos de Pedagogia receberam a instrução de assinalar os cinco itens que consideravam mais importantes para obter conhecimento no que tange à abordagem da sexualidade com crianças.

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, e o preenchimento do questionário ocorria de modo individual, livre e voluntário.

Os aspectos éticos de ambas pesquisas foram contemplados (pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – CEP/Unioeste e aprovada sob o parecer de número 618.706). Houve permissão da Secretaria Municipal de Educação para a aplicação do questionário com os professores e aprovação da coordenação dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino para realização do levantamento de dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados estão apresentados em estatística descritiva, em termos de frequência e porcentagem. A caracterização dos respondentes está apresentada na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos respondentes distribuídos por sexo e capacitação em educação sexual

<i>Característica</i>	<i>Professores</i> <i>Freq. (n=81) Porcentagem</i> <i>(%)</i>	<i>Acadêmicos de Pedagogia</i> <i>Freq. (n=98)</i> <i>Porcentagem (%)</i>
<i>Sexo</i>		
Feminino	71 (88%)	90 (92%)
Masculino	10 (12%)	6 (6%)
Não respondeu	-	2 (2%)
<i>Capacitação em Educação Sexual</i>		
Sim	29 (36%)	6 (6%)
Não	50 (62%)	89 (91%)
Não respondeu	2 (2%)	3 (3%)

Fonte: Resultados apresentados na pesquisa de Meneghetti (2016) e Moura, Andrade e Cabral (2016)

É possível observar uma maior prevalência de pessoas do sexo feminino na pesquisa (90%), o que corrobora com estudos de que as mulheres buscam mais a profissão de professor (CHAMON, 2006; VIANNA, 2013).

No que tange aos resultados dos respondentes relativos à participação em capacitação sobre educação sexual, a tabela 1 mostra os resultados obtidos a partir das pesquisas realizadas com os discentes de Pedagogia.

É importante ressaltar que, no que concerne à capacitação sobre educação sexual, 78% dos respondentes não realizaram formação sobre esta temática, este alto índice corrobora a importância de abordar este assunto na formação inicial e continuada do profissional docente. No que tange à falta de formação, outras pesquisas também apontam em seus resultados que os professores entrevistados não receberam formação específica em sexualidade durante sua graduação (COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016). Esta constatação evidencia a necessidade de que os cursos de licenciatura insiram este conteúdo em seus currículos para preparar os futuros professores a lidarem com aspectos da sexualidade no dia a dia de sua profissão.

Na tabela 2 a seguir estão elencados os quinze principais temas apontados como os mais relevantes para os professores e ao lado há a comparação de classificação da ordem das respostas apresentadas pelos estudantes de Pedagogia.

Tabela 2: Itens mais importantes sobre sexualidade elencados pelos respondentes

<i>Temas</i>	<i>Professores</i>	<i>Acadêmicos de Pedagogia</i>
Transformações Corporais na Puberdade	1 ^o	➤ 2 ^o
Corpo Feminino e Masculino	2 ^o	➤ 3 ^o
Gravidez na Adolescência	3 ^o	12 ^o
Ciclo Menstrual	4 ^o	9 ^o
DSTs/AIDS	5 ^o	18 ^o
Concepção e Gravidez	6 ^o	11 ^o
Métodos Contraceptivos	7 ^o	15 ^o
Abuso Sexual e Prostituição Adolescente	8 ^o	➤ 1 ^o
Decisões Responsáveis quanto à sexualidade	9 ^o	8 ^o
Comportamentos sexuais de risco	10 ^o	➤ 6 ^o
Relações Sexuais	11 ^o	10 ^o
Aborto	12 ^o	17 ^o
Homossexualidade	13 ^o	➤ 4 ^o
Pornografia	14 ^o	16 ^o
Primeira relação sexual	15 ^o	7 ^o

Fonte: Resultados apresentados na pesquisa de Meneghetti (2016) e Moura, Andrade e Cabral (2016)

No que se refere aos resultados apresentados na pesquisa com os professores os itens considerados de maior importância foram as transformações corporais na puberdade, corpo masculino e feminino, gravidez na adolescência, ciclo menstrual e DSTs/AIDS. O tema gravidez na adolescência identificado por estes professores como importante de ser abordado corrobora os resultados da pesquisa realizada por Gesser, Oltramari e Panisson (2015) na qual identificaram que os entrevistados consideravam relevante abordar sobre a gravidez na adolescência devido aos casos que presenciavam no ambiente escolar. Ou seja, perceberam que falar sobre a gravidez nesta fase era visto como uma forma de prevenção de tais situações.

Evidenciou-se que os itens selecionados pelos professores como os principais temas a serem abordados com crianças se referiam a aspectos mais biológicos da sexualidade – reprodução, doenças e desenvolvimento dos aparelhos sexuais (transformações corporais, corpo masculino e feminino, ciclo menstrual e DSTs/AIDS), sendo que o tópico gravidez na adolescência remete a um dos aspectos sociais da sexualidade.

Em contrapartida, os estudantes de Pedagogia apontaram abuso sexual e prostituição adolescente, mudanças corporais na puberdade, corpo masculino, feminino e homossexualidade. Ou seja, os discentes de Pedagogia consideraram mais importante aspectos sociais e culturais da sexualidade como abuso sexual, prostituição adolescente e homossexualidade, porém não deixam de contemplar os fatores biológicos visto terem selecionado sobre as mudanças corporais na puberdade, corpo masculino e corpo feminino.

É possível perceber uma concordância entre essas populações no que diz respeito aos

temas sobre as mudanças que ocorrem no corpo durante a puberdade e aspectos sobre corpo masculino e feminino. Logo, verifica-se que os dois grupos apontam a relevância em se trabalhar aspectos biológicos com as crianças. De acordo com Campos (2015), refletir sobre as mudanças corporais na puberdade significa perceber o impacto do corpo biológico e as professoras que participaram da etnografia afirmaram que neste período púbere as crianças perguntam mais sobre sexualidade e elas se sentem mais dispostas para responder quando indagadas.

Foram identificados maior quantidade de itens divergentes do que convergentes, isto é, enquanto que os professores relataram a importância de se falar sobre gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e concepção, os acadêmicos de Pedagogia centraram-se em questões relativas aos aspectos do abuso sexual, prostituição adolescente e homossexualidade.

Tendo como base estes resultados, é possível supor que talvez tais divergências nas respostas sobre os temas de maior importância em serem abordados com as crianças nas populações dos estudos apresentados neste artigo ocorreram por se tratar de indivíduos que se encontram em momentos de formação diferenciados. Professores já possuem vivências relacionadas aos questionamentos sobre sexualidade provenientes de sua prática, enquanto os discentes esperam se deparar com essas situações no contexto profissional. Os professores podem ainda ter apontado temas do que realmente vivenciam em sala de aula, enquanto os acadêmicos de Pedagogia podem ter elencado temas para os quais se sentem mais despreparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi apresentado neste trabalho e a partir das informações obtidas, foi possível identificar que a maioria dos participantes, tanto professores quanto os acadêmicos de Pedagogia não possuem formação na temática da sexualidade.

Tais resultados reforçam a necessidade de formação inicial para os estudantes de Pedagogia e de formação continuada para professores buscando auxiliá-los na abordagem do tema da sexualidade com seus alunos de modo que sejam capazes de lidar com as manifestações e indagações das crianças se sentindo mais capazes e seguros para responder os itens que consideram mais importantes sobre este assunto.

Diante dos resultados identificados, sugere-se que sejam planejadas e elaboradas pesquisas sobre formações no âmbito da sexualidade tanto com acadêmicos de Pedagogia quanto com professores da rede municipal de ensino visando trabalhar os temas considerados de maior importância por estas populações. Ainda, futuras pesquisas podem identificar com mais precisão se os itens de relevância tanto no momento acadêmico como profissional são de fato os de maior relevância ou se foram elencados por serem os que os respondentes se consideram mais preparados para abordar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCASO, Teresa. **Promoção de competências sociais na área da sexualidade**. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3736/1/4753.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

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

CAMPOS, Cassiane. “A ciência da sexualidade e a curiosidade de crianças púberes”. In: **Revista de Ciências Sociais**, n. 43, p. 133-148, jul-dez. 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/22934655/A_CI%C3%80NCIA_DA_SEXUALIDADE_E_A_CURIOSIDADE_DE_CRIAN%C3%87AS_P%C3%90ABERES_reflex%C3%B5es_acerca_de_uma_aula_sobre_o_sistema_reprodutor>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CHAMON, Magda. “Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais”. In: **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 06 e 07 de novembro de 2006, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acesso em: 10 mar. 2017.

GESSER, Marivete; Oltramari, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. “Docência e concepções de sexualidade na educação básica”. In: **Psicologia e Sociedade**. Florianópolis, v. 27, n. 3, p.558-568, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00558.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da UNESP – Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara, Araraquara – SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101587/000603793_20151220.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 mar.2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. “Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva”. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6585/4842>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

MENEGHETTI, Vanize. **Dificuldades relatadas por professores do ensino fundamental na implementação de ações de educação sexual**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu – PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2224>. Acesso em: 05 mar. 2017.

OLIVEIRA, Samuel Godinho Mandim. **Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, Bauru – SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138203/oliveira_sgm_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 06 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Growing in confidence: programming for adolescent health and development – lessons from eight countries**. 2002. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67187/1/WHO_FCH_CAH_02.13.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PAULOS, Liliana; VALADAS, Sandra T. “Avaliação da implementação da Educação Sexual em contexto escolar, na região do Algarve – A perspectiva de atores educativos responsáveis pela Educação para a Saúde/Educação Sexual”. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 155-181, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37443385008.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PENA, Andreia Lelis. **Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18720>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

REIS, Fernanda. **A educação sexual no portal do professor – MEC: Estudo analítico-descritivo das temáticas referentes à sexualidade no espaço da aula**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, Araraquara – SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138260/reis_f_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 06 mar, 2017.

ROSSI, Célia Regina; FREITAS, Dhilma; CHAGAS, Isabel. “A formação continuada de professores (as) no Brasil e em Portugal: reflexões acerca da educação sexual nas instituições escolares”. In: **Revista ELO**, v. 19, n.19, p. 35-40, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124561>>. Acesso em: 07 mar.2017.

SERRÃO, Carla Sonia Lopes da Silva. **Factores preditores do envolvimento dos professores na promoção da educação sexual**. 2009. 342 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6347/1/TD_CarlaSerrao_2009>. Acesso em: 05 mar. 2017.

VIANNA, Claudia Pereira. “A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente”. IN: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília – DF: Abaré, 2013, p. 159-180. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44242/A%20feminização%20do%20Magistério%20na%20Educação%20Básica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20prática%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20\(2013\).pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44242/A%20feminização%20do%20Magistério%20na%20Educação%20Básica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20prática%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20(2013).pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS BASES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIOESTE/CAMPUS CASCABEL-PR

MORALES, Aline de P.¹
BASTOS, Carmen C. B. C.²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o encaminhamento da pesquisa em desenvolvimento no mestrado em educação da Unioeste, *campus* de Cascavel. O estudo busca investigar as bases didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura da Unioeste *campus* de Cascavel. Para tanto, baseamo-nos na problemática de que em vários momentos da história da formação de professores no Brasil, os saberes docentes foram trabalhados de forma desarticulada, por vezes sobrepostos uns aos outros, o que hipoteticamente aponta para uma formação inicial fragilizada. Metodologicamente o trabalho será realizado por meio de pesquisa de campo empregando como técnica o uso de questionários. Espera-se por meio deste, identificar as possíveis mazelas que permeiam o processo de formação a fim de buscar meios que possibilitem uma maior articulação entre os processos didático-pedagógicos, bem como refletir acerca das políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Licenciatura. Didático-pedagógica. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A formação profissional do professor exige competências específicas que sugerem a coexistência de saberes e práticas articuladas que façam confluir aspectos necessários para uma formação satisfatória, a fim de que os docentes possam atuar em sala de aula tendo em vista o saber, o compromisso pedagógico e a formação que atenda às especificidades do exercício de suas atividades.

Contudo, vivenciamos a imposição de um currículo em que predominam os conteúdos cognitivos, o preparo didático-pedagógico do professor, portanto, fica relegado a segundo plano. Esse aspecto deficitário da formação inicial pode ocasionar um despreparo na atuação docente, uma vez que os aspectos didáticos são, muitas vezes, creditados à prática diária do professor.

1 Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Brasil, e-mail: alinepmorales@yahoo.com.br.

2 Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Brasil, e-mail: carmenccbc@yahoo.com.br.

A prática docente descaracterizada dos aspectos didático-pedagógicos pode inviabilizar ou dificultar a apropriação dos conteúdos no trabalho de ensino-aprendizagem, sendo assim, o suporte pedagógico é imprescindível para as diversas situações com as quais o docente poderá se deparar no exercício de sua profissão, o qual sem o aparato necessário, poderá não lograr êxito em suas ações.

Dado esse contexto, além de levantar aspectos históricos e políticos do processo de formação de professores no Brasil, esse trabalho tem como objetivo geral verificar se os cursos de licenciatura da Unioeste – Campus Cascavel-PR, contemplam aspectos didático-pedagógicos necessários e satisfatórios à prática docente avaliando, de que forma, possíveis mazelas da formação inicial podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. A partir da contribuição de egressos dos cursos de licenciatura, busca também verificar como os cursos de formação de professores abordam os saberes culturais-cognitivos e os didático-pedagógicos e ainda, como se constitui a atuação pedagógica dos professores, identificando possíveis dificuldades decorrentes da insuficiência didático-pedagógica dos cursos de licenciatura.

Finalmente, esse trabalho aponta para um repensar das políticas de formação com vistas a superar os dilemas relativos à formação do professor e romper com um modelo de educação voltada somente para os conteúdos cognitivos, que dispensa a formação didático-pedagógica.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos dois séculos vivenciamos uma série de mudanças no processo de formação docente e embora as questões pedagógicas tenham adentrado esse cenário, ainda não alcançamos êxito junto às políticas formativas, uma vez que nos situamos diante de modelos contrapostos de formação de professores. A título de entendimento, julga-se esclarecedor algumas abordagens históricas sobre a formação de professores no Brasil, mesmo que a título de elucidação geral.

É relevante destacar que durante o período em que nosso país constitui-se como colônia de Portugal, pouca preocupação foi demonstrada acerca da formação de professores. Somente em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras houve a necessidade de um preparo didático por parte do professor. Com a fixação das Escolas Normais, modelo importado da Europa, preconizou-se a formação específica, logo, essas escolas deveriam apoiar-se em coordenadas didático-pedagógicas, o que não aconteceu, pois o foco direcionou-se para o domínio dos conteúdos. O preparo didático-pedagógico foi relegado a segundo plano, cabendo ao professor transmitir os conteúdos científicos aos educandos.

Com o advento do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores. Nesse instante a Pedagogia buscava firmar-se como uma ciência. Segun-

do Saviani (2009,p.146) “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...].

Entretanto, com a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971), a formação centrou-se no aspecto profissional, o que resultou em cursos de licenciatura marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, rechaçando os aspectos didático-pedagógicos e condicionando-os ao curso de didática.

Em 1964, com o golpe militar, o campo educacional sofreu diversas modificações, dentre elas a alteração da denominação dos ensinos primário e médio; a Escola Normal foi substituída pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). Esse período refletiu reformas educacionais baixadas pela ditadura, as quais deveriam ajustar-se ao modelo econômico vigente. Mesmo com a promulgação da LDB 9.394/96 os impasses relacionados à formação do professor continuaram.

Essa sintética retomada histórica faz-nos reconhecer que até hoje as questões pedagógicas ligadas à formação não encontraram rumos satisfatórios, uma vez que vivenciamos modelos diferentes de formação de professores: aquele cujo aspecto central são os conteúdos específicos que deverão ser ensinados e aquele que considera os aspectos didático-pedagógicos essenciais para a formação do professor. A esse respeito, Saviani diz que

[...] quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação (SAVIANI, 2009, p. 149).

Em confluência a esses modelos contrapostos aos quais Saviani se refere, estão colocações do gênero “preparo didático-pedagógico surge a partir da prática diária” ou “na prática a teoria é outra”. Evidentemente essa dissociação dos aspectos da função docente sugere uma análise sobre os cursos de formação de professores.

Não se trata de exagero afirmar que os saberes culturais-cognitivos e os didático-pedagógicos têm sido trabalhados de forma desarticulada durante toda a história da formação de professores. Essa compartimentalização é expressa na fala de Pimenta (1996, p. 80) ao enfatizar que “[...] de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” Isso quer dizer que a formação do professor vai além dos domínios dos conhecimentos específicos de cada disciplina e que a apreensão dessas bases perpassa o ambiente acadêmico, ou seja, os cursos de formação. Há que enfatizar ainda que os referidos saberes não podem ser dispensados a uma única disciplina.

Infelizmente, não é raro que alguns considerem os aspectos didáticos-pedagógicos como

atributos natos. Por isso, faz-se necessário esclarecer à luz de Pimenta (2010) que a didática investiga as possibilidades e formas de realizar a educação, é, pois, uma teoria de ensino que objetiva direcionar o processo educacional, os saberes e fazeres docente. Em outras palavras, a didática precisa ser estudada, compreendida e aplicada, o que definitivamente não se trata de um talento natural.

Ainda sobre o mesmo conceito, Libâneo (1990, p. 52) esclarece que “[...] a didática estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com embasamento em uma teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.” Além disso, a didática, juntamente às metodologias específicas, apoiadas em conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos orientam as ações docentes (LIBÂNEO, 1990).

Podemos dessa forma reafirmar que a formação do professor depende da interação entre os saberes, por isso faz-se necessário investigar de que forma atuam os profissionais egressos dos cursos de licenciatura, quais as angústias e dificuldades encontradas nas práticas cotidianas que não foram direcionadas ou supridas durante o processo de formação.

Martins aponta para essa mesma reflexão da seguinte forma:

[...] a linha distintiva entre a escola como *lôcus* do exercício profissional e a escola como *lôcus*, que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar o lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*!.(MARTINS, 2010, p. 22, grifo do autor).

Vimos, portanto, que a formação só se concretiza com o efetivo preparo didático-pedagógico, quando teoria e prática se confluem.

Por fim, é importante salientar que nessas discussões a escola tem sido concebida como um local de humanização, esta entendida como a formação cultural. Em outros termos a escola contribui para a transformação social à medida que colabora para a formação do sujeito, que apropriando-se de elementos culturais pode tornar-se “humanizado” (SAVIANI, 1991, 2007). Nessa concepção é preciso identificar as mazelas que permeiam todo o processo de formação a fim de buscar meios que possibilitem uma maior articulação entre os processos didático-pedagógicos, posto que a desarticulação desses elementos não é representativo do que de fato deva ser tomado como elemento fundamental a uma sólida formação de professores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com vistas a atingir os objetivos já explicitados e baseando-nos nas hipóteses de que o

processo de formação de professores pode não contemplar os aspectos didático-pedagógicos ou que o faça, porém de forma desarticulada dos saberes culturais-cognitivos e ainda que as políticas de formação podem não suprir as necessidades e/ou dificuldades encontradas pelos professores no exercício da ação docente, optou-se pela pesquisa de campo a fim de obter informações diretamente da realidade.

Assim, a pesquisa classifica-se como de caráter exploratório descritivo, de base qualitativa, buscando a interpretação de fenômenos dentro de seu contexto, estimulando o participante a expressar-se livremente sobre o assunto proposto. Para tanto, a coleta de informações se concretizará por meio da aplicação de questionários que serão constituídos por uma série de perguntas que deverão ser respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 2003).

A utilização de questionários para a pesquisa tem como vantagens maior liberdade nas respostas, já que mantém o anonimato; menos risco de distorção dos dados, uma vez que não há influência do pesquisador; possibilitam respostas que materialmente não seriam acessíveis, além de proporcionar mais tempo para responder (LAKATOS e MARCONI, 2003). Com base nisso e, sobretudo pela liberdade de expressão proporcionada ao participante, esse recurso torna-se a forma mais viável de concretização da pesquisa.

Os questionários serão aplicados a egressos dos cursos de licenciatura da Unioeste – *campus* Cascavel-PR - que em algum momento já tenham atuado ou que ainda estejam atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio na rede pública (municipal e/ou Estadual) e/ou na rede particular. Como a pesquisa não abrange a totalidade dos componentes do universo será necessário investigar uma parte da população, por isso será realizada por meio de amostragem, assim, a população será constituída por uma amostra de 81 (oitenta e um) egressos dos cursos de licenciatura de Unioeste – *campus* Cascavel-PR - do período compreendido entre 2011 a 2015.

A apreciação dos dados obtidos por meio dos questionários dará ênfase à técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), buscando extrair generalizações a fim de produzir categorias conceituais, que possam possibilitar estudos posteriores. Sob essa perspectiva de abordagem, a produção de inferências é essencial, tornando-se indispensável que os resultados obtidos a partir da pesquisa tenham um eficiente suporte teórico, uma vez que informações meramente descritivas são de pouca representatividade.

3. DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS DA PESQUISA

Para um melhor desenvolvimento da pesquisa foram traçadas algumas metas a partir da elaboração de um cronograma, assim é possível obter um melhor gerenciamento e controle do trabalho. Dentre as metas estabelecidas, a elaboração do projeto de pesquisa já foi concluída, encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP – da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná e por ele aprovado conforme Parecer número 1.741.612 emitido pelo próprio Comitê.

O levantamento bibliográfico ainda está em andamento, bem como leituras e fichamentos de obras consideradas importantes para o embasamento do trabalho. Para a concretização da pesquisa de campo foi elaborado um instrumento para coleta de dados – questionário – com trinta e quatro questões objetivas e/ou dissertativas organizadas em blocos, sendo: I – Identificação; II – Formação; III – Prática Docente; IV – Formação continuada.

Os questionários foram enviados ao público alvo da pesquisa por meio de e-mail e redes sociais. Até a finalização desse trabalho, quarenta por cento da amostra respondeu às perguntas. Do total de participantes da pesquisa, 83,3% são mulheres e todas as licenciaturas – Matemática, Letras Italiano/Espanhol/Inglês, Ciências Biológicas, Enfermagem e Pedagogia – a que apresentou maior participação foi o curso de Pedagogia.

Além disso, a maioria da população declarou ter pós-graduação já concluída, a maior parte em nível de especialização. Sobre a atuação, 83,3% disseram que atuam no magistério, os outros 17,7% atuaram, porém no momento não estão atuando por razões diversas.

Sobre a área de atuação, 76,7% disseram já ter atuado ou estar atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, a maior parte em instituições públicas. A respeito da participação em programas de incentivo e valorização do magistério apenas uma minoria, 26,7%, afirmaram ter participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 33,3% participaram de outros programas e 40% disseram não ter participado de nenhum programa durante a graduação.

Os dados coletados até o momento revelaram ainda que a formação de mais da metade dos participantes priorizou os conteúdos específicos das disciplinas. Além disso, 66,7% deles consideraram que durante a formação os aspectos pedagógicos não foram trabalhados totalmente de forma articulada aos conteúdos específicos no curso de formação.

Como os dados apresentados ainda são parciais, visto que a coleta de dados ainda não está concluída, a descrição e análise de todos eles se darão a posteriori. Da mesma forma a qualificação, sistematização de todos os dados obtidos, produção, revisão e apresentação da pesquisa para a banca final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar as mazelas educacionais que permeiam o processo de formação de professores é caminho necessário para se buscar meios que possibilitem uma mudança no atual cenário educacional. Nessa perspectiva, a pesquisa adquire ampla relevância social na medida em que sugere repensar as políticas de formação com vistas a superar os dilemas relativos à formação do professor e romper com um modelo de educação voltada somente para os conteúdos cognitivos, que dispensa a formação didático-pedagógica.

Sendo assim, a pesquisa pode contribuir para uma ampla reflexão sobre os problemas da formação inicial, seus reflexos na prática docente, bem como sobre as políticas de formação. Soma-se a isso possibilidade de desencadear ações que tenham em vista a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/409437426/name/%7BF8758FD2-BCCA-496BA3C-7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. 1996. Acesso em: 5 out. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

SAVIANI, Dermeval. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n 40, jan./abril., 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Ed.2. São Paulo: Cortez, 1991.

ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ADADA, Flávia¹

BASTOS, Carmen Célia B. Correia²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

As metodologias ativas têm sido discutidas como possibilidades de mobilizarem o potencial social, político e ético dos estudantes, objetivando que estes atuem como cidadãos e profissionais em formação, oportunizando ao aluno um confronto da realidade com sua teorização. O presente trabalho apresenta um estudo acerca da prática de novos modelos de ensino e aprendizagem, a partir da análise da implementação de metodologias ativas de aprendizagem em um curso de graduação de Administração em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Cascavel/PR – Brasil trazendo a percepção discente acerca da inovação educativa. O estudo dedica-se ainda a análise de documentos do curso pesquisado a fim de complementar as percepções obtidas na coleta de dados via questionários. A metodologia deste estudo é classificada como uma pesquisa qualitativa, por seu caráter interpretativo e dialógico. Os resultados obtidos até o momento nos trazem a compreensão de que a aprendizagem ativa pressupõe maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, a junção das metodologias ativas com tecnologias digitais favorecem uma melhor aprendizagem por meio de práticas realizadas. Constatou-se que para quase a totalidade dos alunos a nova organização dos conteúdos facilitou a favoreceu um maior engajamento discente nas ações propostas. Foram diagnosticadas algumas lacunas no processo, especialmente no que diz respeito à formação docente para este tipo de abordagem e utilização de metodologias ativas. Os resultados parciais mostram que propostas inovadoras, sob a visão discente, ainda que com pequenas dificuldades, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Superior. Tecnologias Educativas. Inovação Pedagógica. Metodologias Ativas de Aprendizagem.

1 Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na linha de Formação de Professores e processos de Ensino e Aprendizagem.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação - PPGE.

INTRODUÇÃO

A implementação de novos modelos de ensino e de aprendizagem vem ocorrendo gradativamente, e neste contexto o tema deste estudo delimita-se em refletir sobre a implementação de metodologias ativas no contexto educacional do ensino superior brasileiro.

Apesar da educação superior apresentar uma obsolescência estrutural frente às rápidas mudanças da sociedade contemporânea, percebe-se que as instituições tanto de caráter público, quanto privado, estão em busca de alternativas para que problemas venham a ser superados, e uma destas alternativas são as metodologias ativas.

Constatada a problemática acima, o tema desta pesquisa busca conhecer as principais transformações metodológicas no processo de ensino e aprendizagem implementadas no ensino superior no Brasil, dando ênfase na aplicação das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com o intuito de identificar se neste processo de inovação do ensino superior, está havendo a intersecção entre inovação tecnológica e inovação pedagógica.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo para analisar a implementação do uso de metodologias ativas em um curso de graduação de uma instituição de ensino superior da cidade de Cascavel-PR, para buscar a percepção dos docentes e discentes sobre a inovação por meio da utilização de metodologias de ensino e aprendizagem.

Para a realização da pesquisa utilizamos: Pesquisa bibliográfica, consistindo em um estudo de produções já existentes sobre o tema apontado; Pesquisa documental, analisando os documentos (projeto político pedagógico e planos de ensino) do curso a ser pesquisado e a Pesquisa de campo, onde foi aplicado um questionário online, envolvendo questões objetivas e discursivas, as quais objetivam verificar a percepção dos discentes com relação à nova metodologia proposta.

1. PARADIGMAS EDUCACIONAIS

A qualidade³ e os aspectos relacionados à prática pedagógica na ação docente do ensino superior tem sido uma preocupação constante dos estudos voltados aos problemas da educação no Brasil.

Esse salto de qualidade depende de alterações significativas das práticas pedagógicas e das concepções orientadoras destas práticas, de modo a superar os paradigmas existentes no campo educativo.

Compreende-se que os problemas da educação superior são decorrentes dos paradigmas da ciência que se sobressaem em determinados momentos históricos, pois acredita-se que há um

3 De acordo com LÜCK (2010), a questão da qualidade e a proposição de qualidade provocam, entre alguns profissionais da educação fortes reações de rejeição. Neste sentido, a autora parte da premissa de que qualidade é um conceito de cultural, que recebe conotações diversas em vários contextos, e em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza de seus processos.

diálogo entre esses paradigmas, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando que estes modelos influenciam nos processos de construção do conhecimento.

Neste sentido o referencial teórico teve como ponto de partida a reflexão sobre os paradigmas educacionais que caracterizaram o século XX vislumbrando as mudanças paradigmáticas do século XXI.

A ação docente no ensino superior está ainda assentada em pressupostos deste paradigma tradicional, conservador, passivo, com processos exigindo memorização, repetição, enfatizando conteúdos, avaliando com provas, reprovando por notas. Centrado no professor e na transmissão de conteúdos, reproduz o modelo onde é reprimida a capacidade criadora dos alunos, concebendo o aluno sem capacidade crítica e reflexiva. Conteúdo e notas são mais importantes que a construção de conhecimento, a ênfase ainda é dada às aulas expositivas, avaliações classificatórias e seletivas, horários e currículos rígidos, fechados, engessados, mantendo o sujeito em um papel insignificante neste processo.

O objetivo de resgatar algumas destas contribuições científicas é apontar a influência destas para construção de um novo paradigma, buscando as inferências que possam auxiliar no entendimento da ruptura e na busca de paradigmas inovadores na prática pedagógica do ensino superior.

O desafio posto foi entender a passagem paradigmática e buscar a influência destes nas propostas deste novo paradigma educacional do ensino superior, refletindo assim sobre os paradigmas da ciência, paradigmas conservadores e paradigmas emergentes.

Revisando os fatos históricos, fica evidente que os paradigmas conservadores, centrados na reprodução do conhecimento e que visam a reprodução, a repetição e a visão mecanicista da prática educativa, coexistem até hoje no contexto da educação superior e os desafios postos pelo sistema de ensino contemporâneo expressam que estes moldes não atendem mais ao aluno inserido neste “novo” cenário. Desta forma, traz-se a reflexão de paradigmas que sugerem a inovação educacional.

Repensar a prática pedagógica no ensino superior de modo a ultrapassar o pensamento que visa à reprodução de conhecimento, implica mudança paradigmática, buscando novas abordagens na educação.

Objetivando alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, busca uma aliança, uma interconexão com as abordagens que tendem a superar a fragmentação do conhecimento, resgatando o ser humano em sua totalidade, recuperando a visão do todo e levando a formação de um profissional humano, ético e sensível.

O aluno passa a ser visto como participante e envolvido no processo. Sua postura é ativa, séria e criativa. A participação efetiva torna o aluno corresponsável pela sua aprendizagem.

Através dos paradigmas inovadores, inicia-se um processo de alterações conceituais que propõem uma transição de um modelo para o outro. Nesta perspectiva, daremos sequência em nosso estudo buscando compreender de que forma estas novas articulações tem ocorrido no Ensino Superior.

2. INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Frente ao estudo dos paradigmas que perpassam o ensino superior em nosso país, Lück (2010) contribui com a análise apontando como uma mudança paradigmática estaria associada à transformação concomitante de algumas dimensões educacionais, pela superação de concepções dicotômicas, expressas a partir de uma visão fragmentada da realidade.

Na busca por adentrar neste paradigma inovador ou emergente, nos é dada a oportunidade de refletir sobre a questão das mudanças do campo educacional, também chamadas de inovação educacional.

O termo “inovação” tem se revestido de diferentes interpretações entre os educadores, interpretações estas, que se estendem desde a sua concepção até a abrangência e profundidade de alterações implementadas nas instituições, conforme aponta Masetto (2012).

Carbonell (2001) compreende a inovação educativa como um o conjunto de decisões, intervenções e processos orientados por uma intencionalidade que se preocupa com aprendizagens para modificar atitudes de professores e alunos, conteúdos, valores, currículo, práticas pedagógicas, estratégias de aprendizagem, dinâmica de classe, todas dentro de um novo planejamento estratégico.

Nesta mesma linha de pensamento, Masetto (2004), defende um conceito de inovação semelhante à definição de Carbonell, onde afirma que “inovação deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. Esta definição mostra além das aparências inovativas, ela traz consigo os aspectos essenciais para uma nova proposta educacional.

Cunha apud Masetto (2012) entende inovação não apenas como inserção de novidades técnicas e tecnologias:

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes. (CUNHA apud MASETTO, 2012, p.17)

Um processo inovativo sempre emerge de um processo histórico de um contexto social ou institucional, ou paradigmático, como resposta a necessidades emergentes nas quais os paradigmas existentes já não atingem o objetivo proposto, conforme destaca Masetto 2009:

Defendemos como inovações as mudanças no ensino superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas que estão repensando o ensino superior e seu papel ou na missão em nossos tempos. (MASETTO, 2009, p. 24)

As transformações na sociedade contemporânea têm colocado em questão, de modo cada vez mais intenso os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior. Nas últimas décadas, o perfil do aluno mudou muito, a realidade educacional é outra, e a educação superior está inserida hoje em um contexto que impõem expectativas de desempenho cada vez mais elevadas.

No contexto nacional, esse debate tem sido abordado por alguns eventos recentes, como o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES/2009) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) – que, no momento atual, à luz da elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), têm promovido reflexões sobre as principais demandas e desafios da política do Ensino Superior para a próxima década, porém, este debate na busca por soluções para os problemas educacionais no ensino superior vem acontecendo a partir da segunda metade dos anos 50, quando intensificou o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico.

Diante destas finalidades e diante aos impasses históricos na busca de soluções para os problemas da educação superior, países de todo o mundo vêm debatendo possibilidades de promover alterações em seus sistemas, no sentido de estimular e desenvolver novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento.

Com base nestes debates, estratégias como a construção de novos modelos e possibilidades de aprendizagem, de pesquisa e de inovação estão sendo indicadas.

Desta forma, é necessário considerar que as inovações centram-se mais no processo e não no produto. É no processo que se direciona a pesquisa, ao buscar a percepção dos docentes e dos discentes inseridos em um processo de implementação de uma proposta inovadora por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

É importante enfatizar que este estudo, trata a inovação educacional como sendo o rompimento de paradigmas que não atendem às exigências contemporâneas, buscando assim processos orientados por uma intencionalidade que se preocupa com aprendizagem para modificação dos eixos constitutivos das organizações nas instituições de educação superior.

Trata-se de uma abordagem que concebe a inovação voltada para os aspectos fundamentais de uma nova proposta educacional, que visa uma formação holística, inserida no contexto da sociedade atual.

A inovação que aqui é defendida busca refletir a missão da educação superior, a sua necessidade de garantir a qualidade em seus processos de ensino e aprendizagem, partindo de uma proposta pedagógica que busque as inter-relações com o mundo para superar as necessidades e expectativas da sociedade atual, resultando numa formação que integre novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e enriquecimento das experiências.

Não se trata de um enfoque mais economicista ou voltado ao mercado de trabalho, mas também não se trata de um enfoque excessivamente pedagógico que não desconsidere seu sentido prático e próximo à realidade do trabalho e da vida profissional.

Buscar estes pontos de aproximação, entendendo que a instituição de educação superior tem se configurado em uma instituição contemporânea e que faz parte das dinâmicas sociais, submetidas aos mesmos processos e incertezas do âmbito político, econômico ou cultural nos permite extrair alguns desafios e consequências importantes deste processo de inovação na educação superior.

Esta perspectiva esclarece o papel da inovação o qual é defendido nesta pesquisa, afirmando que não se trata de uma alteração casual, moderna ou oportunista. Defende-se a inovação como alterações relevantes, integradas e coesas, inter-relacionadas com os novos desafios da educação superior, com os novos processos de aprendizagem e como uma nova proposta de trabalhar com o conhecimento na atualidade.

3. METODOLOGIAS ATIVAS

Defrontada com novos desafios que buscam remodelar os objetivos e as práticas de ensino e aprendizagem, atividade pedagógica na educação superior deve reconhecer que seu papel social vai além, vai também ao encontro do reconhecimento de sua função social e do enfrentamento dos desafios que estão postos, entre eles, a superação ou rompimento dos modelos de ensino tradicional, fortemente arraigados neste nível de ensino.

Esta demanda ascende fortemente à busca por métodos inovadores, os quais exerçam uma prática reflexiva, crítica, transformadora e emancipadora, que vá além do modelo de educação bancária praticado até então.

Neste contexto, evidencia-se a inovação educacional abordada anteriormente, a qual privilegia, nos currículos, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Os métodos ativos pautam-se nas características da Escola Nova, principalmente no que se refere a ocupar-se da totalidade dos aspectos do ser humano, no papel do professor como estimulador, na resolução de problemas concretos vinculados à realidade, no aprender fazer, num planejamento centrado às necessidades dos alunos, numa pedagogia centrada no aluno.

Atualmente as metodologias ativas se constituem como uma releitura das ideias da Escola Nova, por estas, mobilizarem o potencial social, político e ético dos estudantes, objetivando que estes atuem como cidadãos e profissionais em formação, oportunizando ao aluno um confronto da realidade com sua teorização.

Características tais como o movimento de migração do “ensino” para a “aprendizagem” e o desvio de foco do docente para o discente, as formas alternativas de trabalhos que quebram com a estrutura tradicional, a apropriação de novos recursos, principalmente no que tange às novas tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outras, nos mostram que estamos vivenciando um processo de transformação dos modelos educacionais na educação superior e entender o papel das metodologias ativas neste processo se torna fundamental, pois as tradicionais habilidades trabalhadas de maneira passiva não bastam para atingir às demandas sociais

bem como ao novo perfil de aluno que estamos recebendo.

Berbel (2011) aponta que

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL 2011, p. 29)

Mitre et al. (2008, p.2136) esclarecem que “as metodologias ativas utilizam a problematização com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.” Para os autores, a problematização pode levar ao aluno o contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento.

Nesta perspectiva o estudante se vê em um processo em que é considerado ativo, desvinculando-se da atitude de receptor como o vivenciado em grande parte de sua vida escolar. É oportunizada ao discente uma busca por conhecimentos para resolução aos problemas simulados na sala de aula, para que posteriormente ele utilize destes conhecimentos de busca para a resolução dos problemas que encontrarão na sociedade.

A abordagem das metodologias ativas utiliza-se de métodos tendo em vista a facilitação do aprendiz, partindo de uma relação com a experiência do aluno, reconhecendo as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem em adultos, buscando estratégias e técnicas de aprendizado considerando suas características específicas através da Andragogia.

Existem várias técnicas disponíveis que variam em objetivo e complexidade. A combinação destas diminui a distância entre a sala de aula e a atuação direta no ambiente profissional e a aprendizagem é estimulada pela resolução de problemas e baseada nas estruturas cognitivas. Nesta abordagem aprender está diretamente ligado à modificação das percepções da realidade.

O professor tem papel de mediador, facilitador, interativo – interagindo com os alunos e atuando quando é necessário por meio de *feedback*. É uma relação horizontal, já o aluno é um sujeito ativo e o centro do processo de ensino e aprendizagem e busca desenvolver atitude crítica e construtiva para atuar na sociedade.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, o estudo tem como foco a pesquisa de abordagem qualitativa por esta permitir a descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Apresenta-se como uma abordagem fenomenológica, ao aproximar-se de conhecimen-

tos que se vinculam aos estudos da **percepção** dos sujeitos envolvidos na situação objeto de análise. Portanto, a pesquisa qualitativa aqui delineada é uma forma não só da **compreensão dos fenômenos** associados às metodologias ativas de aprendizagem, mas também, como esses fenômenos se apresentam e são vivenciados/percebidos pelos sujeitos docentes e discentes na dinâmica da educação superior.

O fio condutor articula-se em torno da preocupação com o significado do que se ensina, como os modos de ensinar e de aprender nas salas de aula da educação superior, trazendo as experiências de implementação de metodologias ativas a serviço de uma reflexão crítica e criativa, fomentando a temática da inovação educacional no ensino superior.

Como técnica de análise, utilizou-se a Análise de Conteúdo, a qual segundo Bardin (1977) é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados.

Foram construídas categorias de estudo *a posteriori*, isto é, a partir das evidentes convergências dos dados obtidos por meio de questionários aplicados à 38 alunos no curso pesquisado.

As categorias foram divididas em dois grandes constructos: Compreensões emergentes e Desafios da Transição.

Das compreensões emergentes fazem parte as seguintes categorias: Relação ao conhecimento/aprendizado com as metodologias ativas, Relação com o mercado de trabalho, Sobre Inovação, Metodologia que proporciona interação, Teoria e Prática, Uma metodologia desafiadora, Percepção sobre o docente.

Quanto aos desafios da transição destacaram-se: Interação/Grupos, Percepção negativa com relação ao professor, Internet, Afastamento entre teoria e prática, Comportamento dos alunos, No que envolve planejamento.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Os estudos realizados até o momento nos levam a compreender que os processos de ensino e aprendizagem podem ser potencializados por meio das metodologias ativas, as quais serão detalhadas na sequência.

A proposta das metodologias ativas na instituição pesquisada é vista como atual e inovadora, uma proposta que se aproxima das características de uma sociedade contemporânea e do novo perfil de aluno, característico da geração Y, buscando também esta integração com o perfil diferenciado de aluno que compõe a sala de aula.

Pudemos identificar por meio da análise dos dados, que esta participação está ligada diretamente com atividades que proporcionam o desenvolvimento pessoal, conforme identificado nas falas dos sujeitos pesquisados, onde consideram que “a sala de metodologias ativas melhorou no aprendizado e desenvolvimento pessoal” (Sujeito 1) e “Eu acho muito importante as metodologias ativas, pois faz com que nos desenvolvemos melhor” (Sujeito 2)

Foi possível compreender também que a proposta leva a novas percepções de aprendizagem, sendo uma abordagem considerada para os alunos como esclarecedora, dinâmica, interativa, desafiadora, com ambientes diferenciados que propiciam a relação entre teoria e prática, bem como a relação com o mercado de trabalho, pela fala dos sujeitos é possível identificar que estes consideram que esta nova proposta é “um jeito inovador de aprender um método menos padronizado onde nos alunos temos mais liberdade em adquirir conhecimento e aprender que precisamos trabalhar em grupo” (Sujeito 3).

Na percepção dos alunos, a abordagem metodológica em questão é considerada uma maneira diferenciada de aprendizagem, diferente da sala de aula tradicional, aliada a percepção, o nível de engajamento do aluno, comparado às metodologias tradicionais, também foi apontado com níveis avaliados entre excelente e ótimo.

Os dados coletados, seguidos da análise realizada, também mostraram que do ponto de vista da percepção discente, as metodologias ativas se sobressaem em relação às metodologias tradicionais por proporcionarem maior interação tanto com relação aos demais alunos, bem como com os docentes, maior envolvimento, por aproximarem a teoria com a prática, por ser desafiadora e uma proposta inovadora.

Acredito que as metodologias ativas nos proporcionam praticar a teoria transmitida no método tradicional de aula, nos proporciona também maior desenvolvimento pessoal devido ao trabalho em grupo e maior interação com o professor e mais liberdade para tirar dúvidas e fazer questionamentos. (Sujeito 4)

Foi possível compreendermos que os sujeitos consideram que as atividades em grupo passam a ser mais produtivas e motivadoras, que exigem maior participação nas aulas. Foram significativamente apontadas as atividades em grupo, a disposição das salas de aula que contribuem para as atividades grupais, a interação proporcionada pelo trabalho em equipe e a interação entre docente e discente.

Neste contexto entra o papel ativo do aluno, onde participam de um processo de construção conjunta, o que oportuniza o desenvolvimento de instrumentais cognitivos, autonomia, engajamento, entre outras habilidades complexas.

Com relação ao docente, não foi possível identificar que nesta abordagem das metodologias ativas, o mesmo é visto como orientador, mediador e/ou facilitador.

A questão da proximidade com o professor e com os colegas também foi um dos aspectos apontados pelos alunos, quando questionados se consideram a metodologia importante e por qual motivo.

No entanto, em uma análise mais detalhada das respostas emitidas pelos discentes, não foi possível identificar algumas lacunas, onde deduzimos que estas lacunas apontadas pelos alunos residem em algumas condições de implementação, e foi o que chamamos como desafios da transição.

Um aspecto apontado foi a falta de capacitação do corpo docente para o exercício da

função requerida pelas metodologias ativas. A precariedade do suporte didático, dificuldades de seleção de conteúdos, *feedback*, forma de avaliação, entre outros apontamentos realizados.

A medida que uma nova abordagem metodológica é implementada o papel do professor muda, e este, por sua vez, precisa se adequar a nova proposta pedagógica afim de atingir os objetivos esperados.

Entre os aspectos apontados, foi de fácil observação nos resultados da pesquisa que a proposta foi prejudicada pela falta de estrutura no que se refere à internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas entre o referencial teórico e os dados analisados, nos levam a compreender que as metodologias ativas incentivam mudanças de atitudes dos alunos, de modo a promover envolvimento, diálogo, integração entre conteúdos prévios, entre outros fatores observados através dos dados obtidos, remetendo assim a um de nossos objetivos que consistia em compreender a percepção do discente sobre a utilização das metodologias ativas no ensino superior e se esta nova abordagem, comparada a abordagem tradicional, onde se constatou que a abordagem das metodologias ativas favorece uma aprendizagem mais significativa neste nível de ensino.

Porém, para que esta nova forma de aprender possa ser efetivada, é fundamental que o professor esteja inserido em um projeto de formação continuada, e que também que haja uma superação dos paradigmas conservadores existentes até hoje nas práticas docentes. É necessário que o professor deste nível de ensino tenha clareza de rever suas estratégias a partir de uma intencionalidade educativa compatível com a abordagem inovadora.

Também consideramos que se faz necessário uma estrutura de acesso à internet que garanta aos alunos um suporte na realização das atividades propostas com o uso das ferramentas tecnológicas.

Apesar das lacunas e dificuldades apontadas, a abordagem pedagógica das metodologias ativas na instituição pesquisada, representou indubitavelmente um avanço na direção de uma proposta inovadora na educação superior, mais adequada às necessidades educativas neste nível de ensino e na formação acadêmica na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Curitiba, Champagnat, 2000.

BERBEL, N. N.: “A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?” In: **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de Inovar**. Tradução de Maria Dolores LermaSanchis. Porto: Porto Editora, 2001. Título original: La aventura de innovar.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Adriano de Sales. “Gestão da inovação e inovação educativa: caminhos e possibilidades”. In: ELIEL. Unglaub (Org.). **Desafios metodológicos do ensino**. Engenheiro Coelho, São Paulo: Imprensa Universitária Adventista, 2012.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar, inovar**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GOMES, Débora Dias. **MBA Educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A. 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto – Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2010.

LEITE, Denise. “Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21”. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n.38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. “Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação”. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCKE, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MASETTO, Marcos Tarciso. "Inovação curricular no ensino superior". In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, p. 1-20, agosto, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Sidnei Rocha; PICCININI Valmiria Carolina; BITENCOURT, Betina Magalhães. **Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?**. Salvador, 2012. v.19, n.62, p. 551-558. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v19n62/10.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2016.

PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: <<http://materiais.geekie.com.br/entendendo-o-aluno-do-seculo-xxi>>. Acesso em: 25 maio 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 10 ed. Porto: Afrontamento, 1987.

SPELLER, Paulo; ROBL Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

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

JOVENS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS E OS CENTROS DA JUVENTUDE DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

MORGENROTH, Alexssandro¹
SCHROEDER, Tânia Maria Rechia²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A temática de jovens socialmente vulneráveis vem sendo debatida por variados campos do conhecimento sob diversas perspectivas. Desse modo, este artigo contempla resultados da pesquisa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, titulada como: “*Os sentidos de Lazer, Lúdico e Educação para jovens socialmente vulneráveis no município de Toledo/PR*”, desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016. Assim, para conhecer as condições pedagógicas e institucionais dos CEJUs realizamos a pesquisa documental, consideramos os documentos oficiais do poder estadual (Paraná) e municipal (Toledo/PR), (Deliberação 004/2009 - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, Projeto Centro da juventude, Sumário Executivo do Programa da Juventude e o Regimento Interno dos Centros da Juventude Márcio Antônio Bombardelli e Mariana Luiza Von Borstel. Desse modo, enfatizamos questões sobre a juventude, vulnerabilidade social dos jovens, a parte organizacional e estrutural do Programa Centro da Juventude.

Palavras-chave: Juventude. Vulnerabilidade. Centro da Juventude

INTRODUÇÃO

O fenômeno da juventude, inscrito em uma perspectiva científica, emerge como tema que merece atenção e outros olhares. No Brasil dos quase 191 milhões de habitantes, os jovens (entre 15 e 29 anos) somam aproximadamente 48 milhões (IBGE, 2010). Em Toledo/PR, décimo município mais populoso do estado do Paraná, com 119.313 habitantes, existem 33.088 jovens. Dentre essa juventude toledana, há uma parcela considerada como jovens em situação de vulnerabilidade social ou com direitos violados, que na grande maioria residem nos bairros mais populosos e periféricos da cidade, denominados Jardim América, Jardim Europa e Jardim

1 Aluno Regular do curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, e-mail: morgen_alex@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, e-mail: tania.rechia@hotmail.com.

Coopagro (IBGE, 2010; IPARDES, 2016).

O poder municipal em parceria com o governo estadual instituíram nestes locais, dois Centros da Juventude (Márcio Antônio Bombardelli e Mariana Luiza Von Borstel) considerados como espaços de educação informal e onde é oferecida aos jovens a possibilidade de produção e acesso aos conteúdos culturais, artísticos e participação de eventos esportivos e tecnológicos (IPARDES, 2011).

1. JOVENS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS

A população de jovens (entre 15 e 29 anos) no Brasil é de aproximadamente 48 milhões (24,1% do total de habitantes). De acordo com os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) e (2015) existe uma tendência de diminuição deste grupo populacional, a projeção indica que os valores poderão ser de 21,0%, em 2030, e 15,3%, em 2060.

De acordo com as análises dos estudos e pesquisas demográfica e socioeconômica do Brasil, a Educação e a defasagem escolar é um importante indicador de vulnerabilidade³ social. Em relação a juventude a pesquisa aponta que

entre os jovens de 15 a 17 anos de idade a frequência escolar aumentou de 81,8% para 84,3%, entre 2004 e 2014; no mesmo período, houve ligeira queda de 32,2% para 30,0% no indicador daqueles de 18 a 24 anos de idade; já para os jovens de 25 a 29 anos de idade, que já estariam no final do seu ciclo escolar, a frequência à escola é bem mais baixa, chegando a 11,0% em 2014 (IBGE, 2015, p. 30).

Assim, é possível identificar uma taxa de abandono escolar precoce e o seguinte questionamento, se estes jovens não estão na escola, por onde andam? Uma das respostas a este questionamento está relacionada ao nível de ocupação (trabalho). De acordo com o último censo realizado (IBGE, 2010), 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos estão trabalhando, 36% estão estudando e 22,8% estão trabalhando e estudando. Em um estudo mais recente (IBGE, 2015, p.31) pontua que “os jovens de 15 a 29 anos de idade, um em cada cinco não frequentava escola e não trabalhava na semana de referência, neste último ano”.

Na cidade de Toledo/PR, de acordo com os dados do IBGE (2010) e IPARDES (2016) a população jovem compreende de 15 a 19 anos: 10.440; de 20 a 24 anos: 10.393; de 25 a 29 anos: 9.539 pessoas, totalizando 33.088 jovens (30,11% dos 109.857 habitantes).

Dentre o total destes jovens, 5.457 estão matriculados no ensino médio. Embora que, no ano de 2014, 23,9% dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano – apresentavam distorção entre a idade e a série e no Ensino Médio, a taxa foi 21% (IPARDES, 2016). Dessa forma, é possível que o número de jovens matriculados seja maior que o índice apresentado.

3 A determinação da vulnerabilidade social é indicada a partir de dados relativos a frequência à escola, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, valor do rendimento familiar médio mensal, entre outros (IBGE, 2015).

A seguir temos a demonstração sobre a taxa de atividade (percentagem economicamente ativa) e a taxa de ocupação⁴ dos jovens toledanos.

1. Taxa de atividade e de ocupação segundo a faixa etária

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA DE ATIVIDADE (%)	TAXA DE OCUPAÇÃO (%)
De 15 a 17	49,29	76,94
De 18 a 24	81,34	91,62
De 25 a 29	88,76	95,83

Fonte: IBGE, 2010.

Nacionalmente, segundo dados do PEA – População Economicamente Ativa, 53% dos jovens (15 a 29 anos) possuem algum trabalho remunerado. Porém, 21% dos jovens que estão desempregados, os quais 8% estudam e 12% não estão estudando (BRASIL, 2013).

Outro indicador de vulnerabilidade é a questão da violência, dados do IBGE (2015) afirmam que no Brasil,

os indicadores de mortalidade é uma importante forma de se inferir sobre questões relacionadas à saúde do jovem (...), para os anos de 2004 a 2014, evidenciam, em primeiro lugar, maior mortalidade masculina no grupo de jovens de 15 a 29 anos quando comparada com a feminina “(33,7 para homens e 8,7 para as mulheres)”⁵. Tal comportamento pode ser explicado pela maior incidência de óbitos por causas violentas – principalmente, suicídios, homicídios e acidentes de trânsito (p. 32).

No município de Toledo/PR, não há dados precisos sobre a mortalidade desse grupo etário, mas é possível identificar também uma maior mortalidade no sexo masculino (204 óbitos) em relação ao feminino (171 óbitos)⁶. As taxas de mortalidade de causas externas são: (unidade 100 mil habitantes) 33,77 para acidentes de trânsito; 13,05 para outras causas de lesões acidentais; 9,21 lesões autoprovocadas intencionalmente (suicídios) e 13,05 por agressões (homicídios) (IPARDES, 2016).

Com base nos dados apresentados e no intuito de ampliar os direitos e prevenir a vulnerabilidade social da juventude brasileira, em 2013 por meio da Lei nº 12.852 foi estruturado o Estatuto da Juventude:

4 Ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) na produção de bens e serviços; ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) no serviço doméstico; ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvida durante pelo menos uma hora na semana.

5 Óbitos por 1.000 pessoas.

6 Dados sujeitos a revisão pela fonte. Posição, no site do Datasus, 23 de dezembro de 2015.

o instrumento legal que consolida os direitos dos jovens de 15 a 29 anos de idade, quanto à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à saúde; ao desporto e ao lazer; à igualdade; à cultura; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; à segurança pública e ao acesso à justiça (IBGE, 2015, p.30 *apud* BRASIL, 2013).

Trata-se de um instrumento democrático para influenciar as políticas e ações em direitos humanos para a juventude. Um dos encaminhamentos pensados/consolidados para minimizar a desigualdade social dos jovens foi a estruturação dos Centros da Juventude. Apesar da estruturação em 2013, anteriormente já se pensava em intervenções parecidas.

De acordo com Spósito & Carrano (2007), na obra *Juventudes no mundo contemporâneo* há uma avaliação sobre as políticas públicas propostas aos jovens do Brasil no período de 1995 a 2002. Destaca-se nesse parecer que as implantações dos Centros da Juventude compreendem uma das ações do Programa Brasil Jovem do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com esses autores,

As ações desse programa como um todo se voltaram para os jovens entre 14 e 25 anos em condições de vulnerabilidade social. (...) Os centros deveriam funcionar como polos de distribuição de informações sobre programas, projetos e serviços nas áreas de saúde, educação, cultura, capacitação para o trabalho, esporte, proteção, justiça e assistência social. Teriam como objetivo estabelecer conexões entre a oferta e a demanda desses serviços, apoiando a juventude local na busca de soluções para os seus problemas. A informação, o esporte e a cultura são apontados como o tripé de sustentação da agenda das atividades. Os Centros da Juventude foram, assim, concebidos para serem de responsabilidade do governo local, dos jovens e da comunidade (SPÓSITO & CARRANO, 2007, p. 195).

2. CENTRO DA JUVENTUDE DO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná, através da deliberação 004/2009 - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, justificam a constituição do Programa Centros da Juventude no estado:

os altos índices de violência que atingem a população infanto-juvenil, enquanto vítima ou autora; • que os adolescentes, 12 a 18 anos, compõem o grupo de maior risco de exposição à violência; • que os principais fatores de risco à violência são: fracasso e evasão escolar; uso abusivo de drogas; dificuldade em acessar bens culturais pela população na faixa da pobreza; ausência de oportunidades de formação profissional; insuficiência de oferta de atividades socializadoras como arte, esporte, lazer; insuficiência ou ausência de espaços de diálogos e participação política e social da juventude; • o princípio da proteção integral, base do Estatuto da Criança e do Adolescente; • o

regime de atendimento de apoio sócioeducativo em meio aberto, previsto no art. 90, II, do ECA; • o Decreto nº 3.963/94 que regulamenta a utilização dos recursos do FIA-PR no atendimento à população; • o princípio da descentralização e municipalização do atendimento das crianças e adolescentes; • o estabelecido no “Pacto pela Infância e Juventude”, aprovado pelo Decreto nº 1.414/2007; • que o fortalecimento de “redes de proteção” à população infanto-juvenil requer o comprometimento de diferentes esferas de governo e dos setores organizados da sociedade; • que as ações de proteção e de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes devem atender ao princípio da prioridade absoluta; • que os adolescentes devem participar na elaboração das políticas e programas a eles destinados, bem como atuarem na perspectiva da construção de projetos de futuro tanto individuais como coletivos, intervindo de forma decisiva no destino das populações excluídas e invisibilizadas (PARANÁ, 2009, p. 1).

A mesma deliberação enfatiza que os CEJUs serão mantidos pelos Municípios beneficiados e têm como público prioritário jovens em situação de vulnerabilidade e direitos violados. Em relação aos aspectos ou pré-requisitos para o recebimento do programa, o documento em seu Art. 2º delibera:

I – VIOLÊNCIA: percentual de participação no Estado nos seguintes indicadores: a) homicídios na população entre 15 e 19 anos; b) apreensões de adolescentes relacionada a drogas; c) violações de direitos fundamentais do ECA em população entre 12 e 18 anos; II – procedência de internação nos Centros de Socioeducação acima de 04 (quatro) adolescentes em 2008; III – CAPACIDADE DE RESPOSTA: receita municipal per capita entre R\$600,00 (seiscentos reais) e R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); IV – DEMANDA: a) população de 12 a 17 anos de idade acima de 3.800 (três mil e oitocentos) adolescentes; b) população pobre de 12 a 17 anos de idade acima de 1.000 (mil) adolescentes (*idem*).

Além disso, os municípios que apresentarem as considerações supracitadas terão que realizar as seguintes contrapartidas:

I – disponibilizar terreno de propriedade do Município, com área mínima de 50 x 100 metros, em condições para a construção do Centro da Juventude, conforme projeto elaborado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano – SEDU, e juridicamente afetado para este fim; II – assumir todas as despesas de custeio necessárias à manutenção do espaço público e à execução da proposta político-pedagógica do Programa; III – assumir todas as despesas de pessoal, mantendo a equipe mínima de profissionais para o Programa; IV – disponibilizar e articular os serviços públicos municipais a fim de viabilizar e potencializar a dinamização do Centro da Juventude, tais como transporte, infraestrutura urbana, programas sociais, educacionais, esportivos ou culturais, etc.; V – manter em funcionamento e sistematicamente atualizado pelos conselheiros tutelares o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência – SIPIA I; VI – prestar informações sobre a execução do Programa, periodicamente e sempre que solicitado, ao gestor da política estadual, a SECJ, e ao CEDCA; VII – incluir na ação local, documentos, relatórios e publicidades institucionais do Município

relativos ao Programa, à denominação “Programa Centros da Juventude” (PARANÁ, 2009, p. 2).

Com base nesse contexto, dentre as políticas voltadas para a juventude no município de Toledo/PR, o Centro da Juventude Márcio Antônio Bombardelli e o Centro da Juventude Mariana Luiza Von Borstel se constituem em uma referência para os jovens socialmente vulneráveis dos bairros periféricos Jardim Europa/América e Jardim Coopagro.

Para tanto, a cidade de Toledo/PR segue as normativas contidas no documento *O Projeto Centro de Juventude: parâmetros para implantação e funcionamento dos centros da juventude* (versão revisada) organizado pela Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS) no qual estabelece:

a constituição de práticas pedagógicas progressistas nos Centros de Juventude - espaços abertos de convivência, de formação e de cidadania dos jovens, para jovens e pelos jovens. Destinados à população jovem, com prioridade para 12 e 18 anos, definidos como adolescentes pelo artigo 2º do ECA e como adolescentes-jovens (15 a 17 anos), pelas políticas públicas para a juventude, o Centro de Juventude se constitui como uma das respostas do poder público paranaense à necessária implementação de políticas destinadas à juventude socialmente vulnerável (PARANÁ, 2012, p.03).

O documento está organizado em quatro marcos estruturantes - *marco situacional* que expõe aspectos relacionados ao panorama da juventude nacional e estadual; o *marco conceitual* que aponta as diretrizes pedagógicas; o *marco organizacional* apresenta a estruturação e organização das intervenções, espaços e acesso e o *marco operacional* que realiza o planejamento dos recursos físicos, humanos e questões relacionados ao orçamento (PARANÁ, 2012).

Em relação aos aspectos relacionados às noções de vulnerabilidade social ou como enfatiza o projeto do CEJU fatores de riscos que se incluem ao contexto de violência, em todas suas formas, o jovem socialmente vulnerável, público alvo do programa são aqueles sujeitos contidos ao:

Fracasso e evasão escolar; uso abusivo de drogas; dificuldade em acessar bens culturais; ausência de oportunidades de formação profissional; insuficiência de atividades socializadoras como arte, esporte e lazer; escassez ou ausência de espaços de diálogos e participação política e social de crianças, adolescentes e jovens, (*idem*, p.5).

Outra informação importante foi a ênfase dada às periferias das cidades que são locais onde se encontra a maior situação de vulnerabilidade social, violência e o contexto de outras desigualdades. Assim, o documento aponta que:

jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres, via de regra, em áreas de ocupação irregular, sub habitação, classificadas como violentas. Acrescidos desses aspectos, a vivência da condição juvenil é também classificada em razão de de-

sigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias, orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos e de torcidas organizadas (PARANÁ, 2012, p. 8).

Nesse sentido, os CEJUs Márcio Antônio Bombardelli e Mariana Luiza Von Borstel, na sua conjuntura legal, (como supracitado) são opções para o jovem pobre, negro, vítima de violência, carente de condições, sociais, culturais e econômicas. No entanto, questionamos: os outros jovens que não se enquadram neste perfil, podem usufruir destes centros da juventude? As políticas para a juventude necessitam ser encaminhadas não apenas sob o viés da ordem econômico-social, mas priorizadas viabilizando o de acesso aos direitos sociais e à cidadania de todos.

Em relação às diretrizes pedagógicas, que faz referência à teoria política e pedagógica de Paulo Freire, cujo princípio está pautado no método da educação popular com dois princípios principais, primeiro diz respeito ao teor político do ato educativo e, o segundo, à dialogicidade do ato educativo.

Na parte do marco conceitual, o documento destaca que

Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. (...) E assim, no Centro da Juventude, torna-se possível a criação e (re) criação de perspectivas individuais e coletivas de vida e de participação social por um público que, em grande parte, até então não vislumbrou a garantia de seus direitos, e ou, até, os assistiram serem violados. (...) A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. (PARANÁ, 2012, p16-17).

Diante disso, é importante enfatizar também o aspecto socioeducativo, como preconiza o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, lei que o projeto referencia ao assegurar os direitos fundamentais que os jovens possuem, especificamente o Art. 90 “apoio socioeducativo em meio aberto”.

Entende-se por regime de apoio socioeducativo em meio aberto o que visa prestar atendimento à criança e/ou ao adolescente em estado de vulnerabilidade, vínculos familiares fragilizados ou conflituosos, violados em seus direitos fundamentais, em um sistema de atendimento aberto e constituído de espaços formativos, garantindo a participação da comunidade e da família com vistas a uma inserção social qualificada e garantidora dos direitos estabelecidos pelo ECA (PARANÁ, 2012, p 06).

Ainda sobre esse assunto, as dimensões do processo socioeducativo nos Centros da Juventude devem garantir:

1. Uma dimensão investigativa, uma vez que, os jovens devem ser envolvidos no desenvolvimento de várias enquetes ou atividade de pesquisa qualitativa ou quantitativa sobre sua realidade;
2. Dimensão da mobilização social e formação política para a

intervenção em políticas públicas locais e setoriais; 3. Dimensão da articulação, com a intenção de intervir de forma articulada, para evitar o isolamento por parte de jovens do Centro de Juventude em relação à jovens de outras instituições, escolas, igrejas, etc; 4. Dimensão multiplicadora da ação formativa: as atividades e processos podem ser multiplicados em outros ambientes educativos com jovens e comunidades em geral (*idem*, p. 17-18).

No que se referem ao marco organizacional, visando à participação efetiva dos jovens, os Centros adotaram diferentes estratégias, são elas inscrições individuais ou em grupos e empréstimo dos espaços. Para o acesso é exigida a assinatura de um Termo de Compromisso e responsabilidade, terá ainda uma carteira de identificação.

A gestão utilizada é formada por um colegiado específico, na forma de conselho gestor, formado por representantes de jovens, pais, comunidade e educadores como preconizam as normativas da deliberação 004/2009.

Em Toledo/PR, foi reestruturado o Conselho Municipal da Juventude de Toledo – COMJUTO, LEI Nº 2.210, de 16 de setembro de 2015, que em seu Art., 2º preconiza:

O Conselho Municipal da Juventude de Toledo – COMJUTO, instituído pela Lei nº 1.838, de 15 de maio de 2001, é um órgão colegiado, de caráter permanente, deliberativo, consultivo e fiscalizador, de representação da população jovem, tendo como balizadores a Constituição Federal e o Estatuto da Juventude.

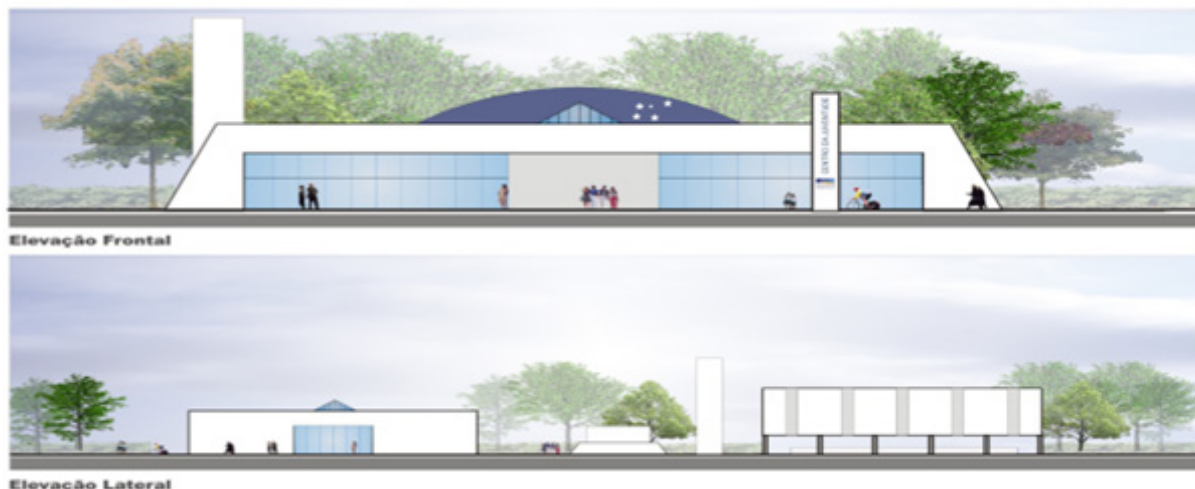
Os espaços foram construídos arquitetonicamente para permitir o acesso e a permanência dos jovens todos os dias da semana, caracterizando como um espaço aberto e democrático.

1. IMAGEM – Visão arquitetônica do Programa Centro da Juventude



Fonte: Deliberação 004/2009 (CEDACA/PR)

2. IMAGEM – Visão arquitetônica do Programa Centro da Juventude



Fonte: Deliberação 004/2009 (CEDACA/PR)

Cada unidade contará com um bloco para atividades educativas - que vai abrigar laboratório, biblioteca, sala de informática, auditório, salas multiuso para: espaço para prática de dança, formação para o mundo do trabalho, entre outras e uma rádio comunitária experimental; e um bloco para atividades esportivas, contando com a praça, teatro de arena, pista de skate e ginásio poliesportivo, piscinas para a prática de esportes aquáticos e de lazer, em alguns casos (PARANÁ, 2012, p 27).

3. IMAGEM – Visão arquitetônica do Programa Centro da Juventude



Fonte: Deliberação 004/2009 (CEDACA/PR)

O projeto contempla ainda uma equipe multidisciplinar, que terá como responsabilidade o gerenciamento do CEJU. O quadro é constituído por 1 (um) coordenador (com formação em Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social); 1 (um) psicólogo; 1 (um) assistente social; 01 (um) assistente administrativo; 3 (três) auxiliares na manutenção e limpeza; 4 (quatro) vigilantes; 8 (oito) educadores (um por atividade específica) e 6 (seis) jovens bolsistas⁷ (com idade a partir de 14 anos e que seja estudante do Ensino Fundamental residente próximo) (PARANÁ, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as questões relacionadas às noções de jovens socialmente vulneráveis e a perspectiva da política pública denominada Centro da Juventude.

A participação do programa Centro da Juventude pode ser uma forma de incluir a juventude e, assim, abrir caminhos para a cidadania desses jovens ao dar-lhes a oportunidade de criar novas formas de socialização.

Além disso, os resultados foram trazendo questionamentos e levantando hipóteses sobre as diferentes compreensões da noção de juventude e lazer.

O modo de perceber a juventude não ultrapassa as fronteiras dos estudos com primazia aos aspectos biológicos e ênfases ao desenvolvimento de fases da vida. Na ótica das abordagens biológicas consideram-se o jovem como aqueles sujeitos de 15 a 29 anos, marcados por mudanças corporais, hormonais e psicológicas.

No que se refere ao lazer, foi possível observar um entendimento sob o viés Prometeico, ou seja, valorizar o lazer a partir da racionalização do tempo e do espaço e submetê-lo ao grande fundamento da modernidade que é a ideia de progresso.

Sob outros olhares, foi possível evidenciar a organização e o encaminhamento legal desses espaços específicos de lazer. Pode-se deduzir que o programa Centro da Juventude pode ser caracterizado como espaço específico de lazer, onde as manifestações lúdicas podem “celebrar um estar junto cujo fundamento é menos a razão universal do que a emoção compartilhada, o sentimento de fazer parte”. No entanto, as vivências dos jovens em relação ao lazer e o lúdico podem ser cooptados pelo poder instituído como forma de manutenção, homogeneização e internalização de valores pautados na lógica do “dever-ser” (MAFFESOLI, 2010 p. 38).

7 De acordo com o Regimento interno do CEJU Mariana Luiza Von Borstel e Márcio Antônio Bombardelli, os bolsistas são estagiários (estudantes secundaristas e/ou universitários) contratados pela Prefeitura Municipal de Toledo/PR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Programa Centros da Juventude**: sumário executivo. Curitiba: 2011. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/sumario_exec_centros_juventude.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

PARANÁ. **Deliberação Nº 004/2009 de 31 de março de 2009** do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/Deliberacao0042009Disposobreoscentrosdajuventude310309.pdf>>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

_____. **Projeto Centro da Juventude** (revisado). Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Curitiba, 06 de novembro de 2012. Disponível em http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projeto_CentrodaJuventudeRev6_11_2012.pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

SPÓSITO, M. P. & CARRANO, P. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. In: FÁVERO, O. Et. al. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007.

PAUPÉRIA REVISITADA E O SENHOR DOS NAVEGANTES: AMPLIANDO OS HORIZONTES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTINO, Simone R.¹

OLIVEIRA, Valdeci Batista Melo²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A arte literária pode ser um fascinante instrumento por meio do qual podemos analisar o mundo, as nossas vivências e viajar por universos magníficos possíveis apenas na ficção. Por essas razões, pensamos ser essencial que a leitura da literatura esteja presente no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental. Afinal, essa é uma fase da formação escolar em que se consolidam ou não o hábito e o gosto pela leitura. Além disso, sabemos que em nosso país a instituição escolar acaba sendo quase que a única instância responsável pela formação leitora de nossa juventude. Sendo assim, cabe aos profissionais da educação formar e ampliar os horizontes de leitura literária de seus estudantes. Por isso, é importante que se trabalhe com obras que ampliem o espectro de experimentações do leitor tanto na questão dos sentimentos quanto do olhar para o mundo, aspectos explorados por meio da palavra dos escritores que, usando a linguagem, fazem pensar além dos paradigmas e do lugar comum. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir a importância da leitura literária na escola, além de analisar alguns trechos de duas obras que têm condições de ampliar os horizontes de leitura dos jovens estudantes: *Paupéria Revisitada*, de Ricardo Aleixo; *O Senhor dos Navegantes*, de Ferreira de Castro. Consideramos que, dessa forma, poderemos ajudar nossos alunos a dar mais um passo em suas caminhadas de leitores, caminho que necessita do apoio escolar para ser traçado.

Palavras-chave: Leitura literária. Escola. Horizonte de expectativas. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar

1 Formada em Letras Português/Inglês pela Unioeste, especialista em Letras pela Unioeste, aluna do mestrado profissional em Letras, Proletras da Unioeste/Cascavel, professora da rede pública estadual do Paraná, sisimonao@gmail.com.

2 Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel. Docente do Proletras/Unioeste. valzinha.mello@hotmail.com.

de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair de seu lugar nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração. A ficção é compensação e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara o quão minguada e inconsistente é a vida real quanto retornar a ela depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida – a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos. (Mario Vargas Llosa)

As belas palavras de Vargas Llosa dão a dimensão do quanto a literatura tem o poder de mexer com nossos sonhos e expectativas sobre a vida. A arte literária nos leva a experienciar vivências que jamais teríamos no curto espaço de tempo da existência humana, pluraliza as possibilidades de sentir e explorar o mundo e os papéis sociais, além de nos colocar no lugar dos infindáveis seres que habitam o universo literário, mas que poderiam estar na realidade de qualquer lugar ou tempo histórico que já existiu ou existirá.

Assim, a leitura em todas as suas modalidades, mas especialmente da literatura, ajuda a formar os sujeitos, a entender o mundo e as outras pessoas. Por conta de seu papel humanizador, é vital que seja ensinada e trabalhada na escola.

Nessa linha, Barbosa et al afirmam que

quanto mais momentos para leitura a escola puder oportunizar ao aluno, maior será a contribuição para a formação de leitores, pois aumentando o repertório de leitura, mais conhecimento o leitor terá para interagir com o texto e produzir sentido. (Barbosa et al, 2015, p. 306).

Assim, a instituição escolar, como uma das principais formadoras, tem o dever de propiciar aos estudantes o contato com diversos gêneros de textos, inclusive os literários. Afinal, muitos alunos não têm outra forma de acesso a essas leituras se não for pela mediação da escola e do trabalho dos professores. Esse letramento literário pode ser a porta de entrada para a construção da cidadania deles.

Nesse sentido, Rojo afirma que

[...] ser letrado na vida e na cidadania é [...]: escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2014, p. 1)

Dessa forma, o letramento literário oportunizado pela instituição escolar pode ser uma das formas de possibilitar a formação de cidadãos aptos a lerem e a entenderem o mundo à sua volta. Além disso, pode treiná-los para interpretar melhor os textos do cotidiano e a situá-los no

tempo, espaço e lugar social de autores e leitores, fatores que ajudam nessa tarefa e ampliam a significação das obras.

Por meio de suas práticas, os profissionais docentes podem ofertar a leitura de textos que normalmente não interessariam aos jovens e, com isso, alargar o horizonte de expectativas deles sobre a literatura e os textos que leem. Ampliar as perspectivas do ato de ler dos jovens deveria ser um objetivo primordial do ensino, pois essa pode ser a oportunidade para que eles abram o olhar para o mundo e para a vida, vendo possibilidades nunca antes pensadas.

Sobre o horizonte de expectativas dos leitores, Jauss (1994) sustenta que

O saber prévio de um público, ou o seu horizonte de expectativas, determina a recepção, e a disposição desse público está acima da compreensão subjetiva do leitor. O novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor já possui. A nova obra suscita expectativas, desperta lembranças e conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral de compreensão. (JAUSS, apud Costa, 1994, p.28)

Em consonância com Jauss, acreditamos que levar nossos jovens leitores a amplificar seus horizontes prévios e a compreenderem de forma mais profunda os textos que leem, além de buscarem em suas vivências prévias laços com o novo é o que se pretende, e a prática leitora de literatura é um dos melhores caminhos para isso.

Assim, neste trabalho faremos a análise das obras *Paupéria Revisitada*, de Ricardo Aleixo, e *O Senhor dos Navegantes*, de Ferreira de Castro. Os respectivos poema e conto trazem duas ricas experiências do ato de ler e permitem questionar valores sociais atuais, proporcionar aos estudantes o contato com textos e autores que não fazem parte do mainstream, o que amplia suas fronteiras de conhecimentos, além de possibilitar o questionamento sobre os próprios sentimentos em relação a uma série de fatores que mexem com questões íntimas de cada sujeito, como o próprio lugar no mundo, entre outras que podem ser suscitadas com essas leituras.

1. ANÁLISE

Ricardo Aleixo é um poeta mineiro nascido em 1960. Poeta, artista visual, compositor, ensaísta, entre outras atividades artísticas. Seu estilo, experimental e com toque de vanguarda, busca novas maneiras de se expressar através da poesia (DOMENECK, p.1 2008). Segundo críticos, é difícil e empobrecedor querer defini-lo apenas com análises individuais de seus escritos.

Um aspecto interessante é a quebra da barreira entre oralidade e escrita em seus poemas. Por isso, alguns profissionais da crítica recomendam que se faça a leitura em voz alta daqueles para, assim, poder-se apreciar toda a sua sonoridade em conjunto com o significado.

O poema “Paupéria Revisitada” foi publicado no livro *Máquina Zero*, de 2004. Nessa obra, o autor enveredou por uma visão voltada para a crítica social e política em seus escritos.

Esse texto poético levanta a questão do poeta contra o mundo, seu modo de vida, sensações e sentimentos em relação ao que está ao seu redor. Para isso, ele menciona entes que atuam em diversas funções sociais e traça um paralelo entre si e cada um desses sujeitos num jogo de construção baseado no paralelismo.

Além disso, ele usa essas comparações para fazer uma crítica da sociedade, de seus valores e do mercantilismo envolvido nas relações humanas. Ao mesmo tempo, o autor discorre sobre a função do poeta na sociedade e as agruras pelas quais ele passa para sobreviver e fazer sua arte.

No trecho a seguir, por exemplo, o poeta compara a sua realidade econômica, seus ganhos, com a de um padeiro: “Poesia é pão (para/o espírito, se diz) mas atenção:/ o padeiro da esquina balofa/ vive do que faz; o mais/ fino poeta, não” (ALEIXO, 2004).

Assim, o poeta reflete sobre o fato de que mesmo aqueles com profissões consideradas mais simples, como um padeiro, vivem do que fazem. Já o criador literário, mesmo produzindo textos que alimentam as mentes inquietas, tem dificuldade em tirar da arte o seu sustento, isso quando o consegue.

Em outro excerto, o poeta escreve: “Putas, como os deuses,/ “vendem quando dão”./ Poetas, não” (ALEIXO, 2004). Aqui, o autor levanta a questão do valor pecuniário em troca de prazer ou de algo. No caso, as referidas putas, quando dão prazer, cobram por isso. Já o autor literário, em sua visão, não o faz, pois ele considera oferecer o deleite da literatura de forma gratuita quando declama suas poesias.

Assim, Aleixo faz uma crítica ao modo de vida contemporâneo, que se baseia em trocas mercantilistas entre aqueles que têm algo a oferecer e os que possuem os recursos financeiros para pagar por isso.

Para expressar a sua visão sobre essa realidade, o artista usa versos que fogem do tradicional, que carregam uma sonoridade singular e que tentam emular a linguagem cotidiana. Esse estilo poético seria uma antepoesia, um criar poético que segue a tendência modernista do século XX.

Nesse sentido, Hamburger afirma que esse estilo é

uma forma extrema do –“imitativo baixo”, austeramente dedicada a expressar as –coisas do modo como são na linguagem das pessoas do modo como falam. Esse tipo de verso é antipoético se nossa forma for a poesia romântico-simbolista, e sua aspiração “à condição de música”; no entanto, nossa compreensão da poesia moderna estará incompleta e inadequada se esquecermos que todo movimento em direção à arte pura, autotética absoluta ou hermética surgiu de um desacordo com as “coisas do modo como são”, a partir de uma tensão polar, como a de Baudelaire, entre o mundo do “*sleer*” e o “ideal” (HAMBURGER, 2007, p. 360-370).

Portanto, Hamburger avalia que a inovação na arte poética advém de um conflito entre a realidade como ela é e aquilo que o artista da poesia gostaria que fosse. Dessa maneira, ele cria

versos antipoéticos para demonstrar essa contrariedade ao que está posto à sua volta.

Seguindo na análise literária, *O Senhor dos Navegantes*, de Ferreira de Castro, é um texto do gênero literário conto. O autor, nascido em Portugal (1898-1974), foi um escritor e jornalista proeminente em seu país. Por algum tempo, ele viveu no Brasil e chegou a trabalhar como seringueiro. A partir dali, começou a escrever e não parou mais.

Seu trabalho, categorizado como participante do neo-realismo português, retratava a realidade social da época e enfocou os desassistidos, os mais humildes no contexto da sociedade em que vivia, assim como ele havia sido. Isso fica visível no trecho do texto em que ele faz uma clara comparação entre as casas pobres dos pescadores daquele lugar e aquelas dos outros, coloridas e modernas, tão diferentes entre si.

Obra do gênero narrativo conto, que deve ser impactante e dizer tudo o que precisa em poucas páginas, a história consegue atender a essas expectativas. Segundo as palavras de Cortázar (1974) dizem

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 1974, p. 150-151)

Cortázar traduz, em sua bela análise, o que é o conto, uma criação literária que em um curto espaço de escrita procura captar a essência do humano, de uma vida, de um momento. Assim, em *O senhor dos navegantes*, o autor apresenta o encontro de dois personagens que estão em fases distintas da vida — um jovem e outro na meia idade — e em situações de busca por algo talvez perdido ou nunca havido.

O texto é narrado em primeira pessoa por um personagem sem nome, mas que diz ainda estar na juventude. O outro, também não denominado, é mais velho e, aparentemente, pensa ser Deus — ou quiçá o seja.

No início, o jovem está em uma situação insatisfatória, à procura de algo para, aparentemente, preencher um vazio existencial. Por isso, procurava sempre seu refúgio no alto da colina, onde gostava de se entregar à leitura de livros. Neste local, ficava a igreja do Senhor dos Navegantes. Ali, ele encontra um misterioso personagem em atitude suspeita. A partir de então, o rapaz perde sua tranquilidade.

Os dois acabam por iniciar uma conversa quando o homem mais velho deixa a igreja carregando oferendas ao Senhor dos Navegantes, mesmo a contragosto do jovem. Nesse diálogo, o sujeito que surge de dentro da igreja vai, aos poucos, revelando acontecimentos que viveu durante sua vida. No

entanto, esses episódios, segundo ele, ocorreram em diferentes situações e tempos históricos.

Um exemplo disso ocorre no excerto a seguir:

— Tudo correu muito bem a princípio — declarou como se continuasse uma narrativa interrompida. — Eu tinha um poder infinito. E uma imaginação para além de todos os prodígios. Até eu me admiro, hoje, disso. Bastava pensar uma coisa e o meu pensamento materializava-se rapidamente, adquirindo forma a vida. [...] Mas, nesse tempo, também eu não sentia esse prazer. (CASTRO, 1998, p. 19-20)

Assim, durante toda a narrativa o personagem mais velho conta sobre tudo o que criou na natureza e que o viu acontecer no passado. Além de narrar a respeito do que sentiu e do motivo de ter feito algumas escolhas durante o processo de criar o mundo.

O narrador-personagem, depois de ouvir todas as histórias contadas pelo outro, sai sem vencer. De fato, ele é um sujeito paciente, posto que é o outro quem conduz a narrativa. O narrador acaba por ser silenciado por esse contador de histórias.

Ao final, há o choque com a possibilidade de se estar falando com Deus ou com um louco. O impacto causado pela revelação de que o mais velho havia fugido do manicômio dá uma nova possibilidade de interpretação do conto, pois pensava-se, a princípio, que aquele sujeito poderia mesmo ser quem dizia ser — apesar de improvável.

Dessa maneira, o leitor que se deparasse com *Paupéria Revisitada* ou *O Senhor dos Navegantes* seria levado a refletir sobre a realidade do artista das letras, a sociedade que o cerca e as criações divinas. Sem dúvida, essas duas obras literárias oferecem, em suas leituras, múltiplas questões a serem exploradas sobre a humanidade e sobre o mundo em que vivemos.

Os dois textos mexem com questões profundas do ser humano, incomodam e, por isso, exigem uma leitura aprofundada por parte dos leitores. Nessa linha, Rosenfeld (1976), nos diz que o escritor

contemporâneo cumpre a sua função ao oferecer a experiência assim entendida a leitores de quem exige não apenas o consumo passivo — como ocorre quase sempre no caso das indústrias culturais (cinema, tv, rádio, imprensa) — mas a co-produção, ao nível da consciência alcançada pelo texto proposto. (ROSENFELD, 1976, p. 54)

Dessa maneira, o autor pode colocar a possibilidade de que seus leitores entrem em contato com a realidade que vivem por meio de um outro olhar, uma visão diferenciada da sua e que joga luz sobre as mazelas, as desigualdades, as injustiças e outras questões que estão presentes no cotidiano da vida em sociedade, mas que, muitas vezes, são escamoteadas pelo entretenimento vazio de conteúdo e de reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto e o poema aqui discutidos tem o peso de serem iconoclastas, ou seja, quebram paradigmas, nos deixam atordoados e nos fazem questionar os padrões estabelecidos. Assim, *Paupéria Revisitada* e *O Senhor dos Navegantes* aparecem como textos literários que incentivam a emancipação do leitor e a amplificação de seu olhar para o mundo. Corroborando esse ponto de vista, Rosenfeld (1976, p. 55) afirma que “a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana”. Seguindo a linha de Rosenfeld, vemos que a arte literária compromissada com a ruptura dos padrões estabelecidos de pensamento, que usa a arte como forma de libertar a mente e mostrar outras possibilidades de existência no mundo nos permite observar com juízo crítico a realidade humana.

Portanto, os textos literários aqui analisados nos proporcionam tanto fruir a beleza e o prazer de sua qualidade artística quanto mirar o mundo de maneira mais crítica e independente. Por esta razão, o poema de Aleixo e o conto de Castro podem ser valiosos para o trabalho com a leitura na escola.

Nesse sentido, Zilberman (1985) nos diz que

[...] é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor. Pois, no primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão-somente que este processo se viabilize em sua plenitude. (ZILBERMAN, 1985, p. 21)

Assim, como discorre a autora, a literatura pode proporcionar o enriquecimento pessoal do leitor, a sua melhor compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia. Afinal, a arte literária nos ajuda a descortinar a vida e ampliar nossa imaginação. Por tudo isso, é essencial que a sua leitura esteja presente na escola, que se trabalhe com ela nos projetos de ensino de ler. Nós, profissionais da educação, temos a obrigação de fazê-lo se quisermos formar seres capazes de ter a mente, a imaginação e a criticidade como necessidades para uma vida boa e digna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, Ricardo. “Paupéria Revisitada”. In: *Máquina Zero*. Belo Horizonte: Scriptum, 2004.

BARBOSA, Maria Aparecida A; et al. “A leitura do texto literário no ensino fundamental: um relato de experiência”. In: *Revista Philologus*, Ano 21, nº 61. Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFil, jan./abril 2015.

CASTRO, José Maria Ferreira de. **O Senhor dos Navegantes**. Lisboa: Editora Expo 98, 1998.

CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto”. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DOMENECK, Ricardo et al. “Ricardo Aleixo”. In: **Modo de Usar & Co**: revista de poesia escrita, sonora e visual. Publicado em 2008. Disponível em: <<http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2008/10/ricardo-aleixo.html>>. Acesso em: novembro: 2016.

HAMBURGER, Michael. **A verdade da poesia**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LLOSA, Mario Vargas. “As ilusões da literatura e da ficção comunista”. In: **Caderno Mais**, Folha de São Paulo. Publicado em: 12/03/1995. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/3/12/mais!/26.html>>. Acesso em: novembro/2016.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ZILBERMAN, Regina. “A leitura na escola”. In: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO, A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto¹

TOZETTO, Susana Soares²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A proposta de pesquisa visa identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná. Na última década foram realizados concursos públicos para suprir a demanda de professores da rede estadual de ensino, sendo necessário investigar através de questionários com perguntas fechadas e abertas, a serem respondidos por professores iniciantes em instituições estaduais de ensino do município de Ponta Grossa, como se sentem ao começar a sua carreira docente diante das dificuldades e dos desafios, bem como, de entrevistas semiestruturadas com os pedagogos nestas instituições de ensino sobre as ações desenvolvidas na formação continuada destes docentes pela busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Pedagogo. Professores iniciantes.

INTRODUÇÃO

As constantes transformações pelas quais a sociedade está passando, tanto na esfera política, como na econômica, na social e que consequentemente também atinge a esfera cultural, faz surgir uma redefinição do papel da educação, da função social da escola e dos profissionais que nela atuam. Tais transformações contribuem para uma reflexão crítica a respeito do contexto educacional. Sendo assim, o professor necessita de preparo para enfrentar as novas situações. Preparo este, que vai além da formação inicial, exigindo-se, a formação continuada. “Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na

1 Mestranda em Educação - UEPG, Coordenadora Pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional de Ponta Grossa. Membro do GEPTRADO, e-mail: adritogetto@seed.pr.gov.br.

2 Doutora em Educação Escolar, professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) e líder do Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente (GEPTRADO), e-mail: tozettosusana@hotmail.com.

inovação e na mudança.” (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

A prática docente advém de saberes oriundos das características pessoais, da experiência e da formação inicial, sendo por meio desta mobilização de saberes que o professor iniciante consegue ministrar as suas aulas. Para tanto, faz-se necessário um mediador neste processo educacional, ou seja, o pedagogo, que de maneira colaborativa intermediará as relações entre conteúdo, metodologia e o fazer pedagógico.

Partindo do pressuposto da importância do papel do pedagogo na formação continuada dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, tem-se por finalidade identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica docente. A problematização que impulsiona a proposta de trabalho na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, parte do questionamento:

Quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes através da formação continuada?

Os objetivos propostos em relação à pesquisa visam:

Identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica;

Diagnosticar as dificuldades dos professores iniciantes em sala de aula e buscar possibilidades de mediação do pedagogo na ação-reflexão-ação transformadora da prática pedagógica docente.

Autores da área educacional, entre eles: Nóvoa (1995), Sacristán (1999), Saviani (1989; 2013), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002), Romanowski (2012), Imbernón (2010) e Franco (2012) reportam-se a formação inicial e continuada dos professores, bem como, à prática pedagógica estruturada e transformadora que resulta no processo ensino e aprendizagem significativo e de qualidade.

Em consulta a Plataforma do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a temática de investigação e estudo em questão, foram encontrados entre os anos de 2005 a 2015: 13 artigos e 3 teses sobre a formação continuada dos professores iniciantes. Já a respeito sobre o tema, o papel do pedagogo na formação continuada, foram encontrados 10 artigos e 3 teses. E finalmente sobre o tema, o papel do pedagogo e a prática pedagógica, fez-se referência a mais de 20 títulos encontrados. A temática sobre a formação continuada dos professores e a contribuição do pedagogo no espaço escolar está sendo discutida no âmbito acadêmico, pois é um assunto relevante e atual e que necessita de constante reflexão.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática docente é tema de estudo tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois durante o exercício da profissão, o docente irá aperfeiçoando os seus conhecimentos

teórico-práticos, considerando que é no fazer cotidiano que a prática pedagógica se efetiva, devendo ter como base os processos de ação, reflexão e ação transformadora.

Para refletir sobre a prática pedagógica, Franco (2012, p. 152) destaca aos leitores que “[...] ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia.”

A prática pedagógica que cada professor iniciante assume tem como princípio os saberes que esse docente construiu no decorrer da sua formação acadêmica e da sua experiência de vida. De acordo com Contreras citado por Marcelo Garcia (1999, p. 113), “Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Sendo assim, faz-se necessário um processo crítico reflexivo que deve passar pela etapa de análise da realidade educacional, tendo como suporte, o uso de diferentes metodologias, garantindo uma reflexão constante das ações, pois não existe uma única metodologia que atenda à heterogeneidade de cada sala de aula.

A respeito da prática e formação docente:

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também é desejável. E, principalmente, análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos, contribuirá para que possamos, enquanto professores, realizar uma prática conveniente. (ROMANOWSKI, 2012, p. 134)

Os saberes são reestruturados continuamente e possuem características próprias de cada docente, originárias da sua vivência enquanto aluno, da sua formação inicial, como professor atuante e dos momentos de formação continuada. É nesse sentido que o professor precisa constantemente repensar o seu agir, refletir sobre a sua prática docente à medida que surgem os desafios na sua atuação em sala de aula. Sendo assim, há uma dinâmica que envolve o aperfeiçoamento das ações docentes a partir da reflexão e da nova prática que passa a ser modificada e retratada em um novo saber pedagógico.

É nesse momento, que o pedagogo assume um papel importante de mediador da prática pedagógica junto ao professor, pois diante da apreensão da realidade feita em sala de aula pelo docente, da metodologia de ação utilizada para a explanação do conteúdo e o contexto social da turma, o pedagogo irá mediar as situações conflituosas e auxiliá-lo na reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

A prática pedagógica não pode ser estagnada, pelo contrário, precisa ser dinâmica, viva, ativa, em que se constrói, compartilha, reflete e transforma o conhecimento científico da sala de aula em algo atraente e significativo. Segundo Tardif (2002) a prática docente integra diferentes saberes com os quais o mesmo mantém relações. Os saberes oriundos da formação inicial e da experienciado professor é que possibilita ao pedagogo ser o mediador dos saberes oriundos da

formação profissional e da experiência no ato educativo. Sendo assim, primando por um processo de ensino e aprendizagem concreto, portanto coerente com a realidade em que a escola está inserida.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PEDAGOGO

Parte-se da concepção de que a escola é o ambiente de formação para a cidadania, da construção de identidades e do desenvolvimento integral do educando em toda a sua complexidade. Para Nóvoa (1995), os docentes devem ser formados, não só em relação à pedagogia com os alunos, mas também para relação social com as comunidades locais. Também devem saber: relacionar, relacionar-se, organizar, organizar-se, analisar, analisar-se que são condições essenciais para que se situem no novo espaço público da educação.

Ressalta-se a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática pedagógica como exercício para a melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Esta inicia pela explanação dos conteúdos, passando pelo desenvolvimento das atividades e seus resultados, tornando a aula interativa, com troca de conhecimentos entre professor e alunos e com ressignificação do saber. O professor que é prático-reflexivo consegue garantir o seu papel de incentivar e possibilitar a transformação, não somente do seu fazer pedagógico, mas também do contexto social em que atua. Segundo Saviani (2013, p. 68), “é um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma de domínio deste saber pelos agentes sociais”.

Cabe ao pedagogo auxiliar e incentivar o professor iniciante a perceber, registrar, analisar, refletir e discutir sobre o seu fazer pedagógico também com seus pares, trocando ideias sobre as readaptações necessárias à sua prática pedagógica. O professor seja ele, iniciante ou não na carreira docente, é preciso estar motivado, para assim, contribuir para uma mudança significativa. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 114), “o que leva à mudança são, fundamentalmente, factores de maturação do indivíduo e factores interactivos entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio”.

Na atuação docente há um movimento contínuo, em que se dá a inovação, a formação e a prática, fundamentando o professor para uma ação concreta, consistente e problematizadora.

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática. (IMBERNÓN, 2010, p. 57)

As constantes inovações científicas e tecnológicas têm contribuído para uma nova visão

de educação, surgindo a necessidade de repensar e reinventar a prática pedagógica, se quisermos, oferecer possibilidades de construção da própria identidade de nossos alunos como sujeitos históricos e transformadores da realidade sociocultural. Para tanto, ressalta-se a importância da parceria do pedagogo junto aos professores, em especial, os iniciantes na rede estadual de ensino, para que juntos possam ressignificar a prática pedagógica através da formação continuada em prol do processo de ensino e aprendizagem significativo.

Para Sacristán (1998, p.37),

Na educação, esta dimensão é essencial, porque, tratando-se de realizar ações que podem ter orientações diversas e podem servir a projetos distintos, o essencial não é perguntar-se “como fazer”, mas “o que fazer” entre o que é possível e desejável fazer; isto é, antes de colocar em funcionamento uma prática, deve-se propor por que queremos realizar “uma” determinada ação e não outra.

A atuação do pedagogo na instituição de ensino junto aos professores é de extrema importância e acontece quando prestam assistência didático-pedagógica aos docentes, coordenam reuniões e grupos de estudo visando promover a formação continuada a fim de favorecer uma ação docente mais crítica e consciente.

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber fazer-pedagógico[...]. Ressaltamos a necessária ênfase na prática dos professores e seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação. (ROMANOWSKI, 2012, p. 131)

A formação continuada proporciona novas aprendizagens e interlocuções entre os professores e o pedagogo. Possibilita um aprofundamento nos conceitos e teorias da educação, favorecendo uma prática pedagógica significativa e inovadora. Nesse sentido, é o pedagogo que faz a ponte entre a reflexão e a ação do professor na escola, nos momentos de formação continuada.

Segundo Tardif (2002), o pedagogo é o profissional que possui uma base docente e, portanto, necessita compreender a atuação do professor para poder auxiliá-lo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A formação inicial possibilita a aquisição dos saberes acadêmicos ou pedagógicos específicos para a formação do pedagogo. A aproximação das teorias que norteiam a prática do pedagogo busca construir conhecimentos sobre a ciência da educação.

Sendo assim, compreende-se que o pedagogo deve ter o papel de mediador no processo educativo, enquanto articulador da prática pedagógica, sendo a peça fundamental da instituição de ensino que prima pela qualidade do ensino, partindo da elaboração, execução e avaliação do planejamento, dos objetivos educacionais, das metodologias e da avaliação do processo educacional, permitindo e possibilitando a constante ressignificação da prática pedagógica.

O pedagogo possui diferentes atribuições, pois a sua prática circula pelos diversos espaços escolares. O pedagogo na instituição de ensino da rede estadual é aquele profissional que

também trabalha com as relações interpessoais entre alunos, professores, direção, agentes educacionais, pais, enfim, com a comunidade escolar. Sendo assim, é imprescindível que o pedagogo tenha conhecimento da prática docente, afim de que possa mediar e orientar o trabalho dos professores, pois o pedagogo não possui o conhecimento científico de cada área do conhecimento, como física, matemática, química, história, língua estrangeira, porém para que a prática pedagógica se efetive em cada uma dessas disciplinas da matriz curricular, é preciso que o pedagogo possa atuar juntamente com cada professor de maneira colaborativa, ou seja, que sua atuação contemple um trabalho coletivo reflexivo a respeito da prática pedagógica, através de uma metodologia diferenciada, que conduza a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Saviani (1985), nos alerta que a escola pública tem a responsabilidade de garantir às camadas populares a apropriação e o domínio da cultura letrada, de maneira que este domínio funcione como uma ferramenta de luta das classes menos favorecidas para também elevá-las a patamares de poder cultural. Para a concretização desse objetivo, encontramos o professor educador, o professor pedagogo, imbuído de responsabilidades políticas e sociais no exercício de suas funções, como mediadores no processo de operacionalização das ações escolares.

A formação dos professores compreende cinco fases:

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA, 1995, p.14)

Sendo assim, o pedagogo é o profissional da escola responsável pelo acolhimento, acompanhamento e pela transmissão da cultura escolar, dando todo o suporte metodológico, científico e profissional necessário, principalmente ao professor iniciante, conforme Nóvoa (1995).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa na temática da formação continuada de professores iniciantes com ênfase na prática pedagógica e nas contribuições do pedagogo terá como público alvo professores iniciantes da rede estadual de ensino do Paraná, especificamente em instituições de ensino estaduais do município de Ponta Grossa. Bem como, contará também com a contribuição dos pedagogos destas instituições selecionadas.

Os pedagogos das instituições de ensino participarão através de entrevista semiestruturada que é,

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interroga-

tivas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 2010, p. 146)

A entrevista semiestruturada será sobre as ações desenvolvidas na formação continuada dos professores pela busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica docente.

No decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa, os professores iniciantes estarão respondendo ao questionário de levantamento de dados/informações sobre o diagnóstico da sala de aula, voltado para a sua formação e prática pedagógica.

O questionário a ser utilizado com os professores iniciantes será elaborado com perguntas fechadas e abertas. De acordo com Lakatos e Marconi (2007), as questões fechadas não permitem que o sujeito / informante expresse suas ideias ou opiniões. As perguntas são pré-definidas e facilitam a tabulação dos resultados. O questionário é um instrumento para levantar informações a que se deve responder sem a interferência do pesquisador.

Já em relação as perguntas abertas, para Richardson (2008) trata-se de perguntas em que o entrevistado responde com mais liberdade e através de frases e o pesquisador obtém opiniões e mais informações do entrevistado a respeito do assunto.

Para a análise dos dados faremos segundo a análise de conteúdo, sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42)

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se, segundo Bardin (1995), em torno de três pólos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Cabe salientar, o cuidado com a descrição e a execução de cada uma das fases, mantendo-se a flexibilidade e a criatividade, caracterizando-se como forma de gerar confiabilidade e validade à pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa possibilitará a identificação e a análise das contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes da rede estadual de ensino do Paraná na prática pedagógica destes através da formação continuada. A demanda de professores na rede estadual de ensino é numerosa, em específico, os iniciantes, devidos últimos concursos públicos, bem como, por contratação temporária. Portanto, sendo necessário investigar a temática. Sendo

assim, também é necessária uma investigação sobre como se sentem os professores ao começar a sua carreira diante das dificuldades e dos desafios.

Pensar a prática pedagógica diante do atual cenário de transformação que a sociedade está vivenciando, frente às transições culturais, políticas, econômicas e sociais, não é uma proposta fácil. Porém, necessária para repensar, refletir e redirecionar a ação docente acerca da função social da escola, a partir de uma prática pedagógica dinâmica, atraente e significativa aos discentes para que haja a efetivação da construção do conhecimento.

Diante dos desafios educacionais, o pedagogo precisa estar atento e em constante atualização, para auxiliar o professor. Nesse trabalho colaborativo é necessário diagnosticar, analisar, refletir e redirecionar a prática, a partir dos desafios, possibilitando ao professor iniciante resolver os conflitos existentes, tendo como fundamento os saberes pedagógicos. Para Tardif (2002, p.37): “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

O pedagogo possui como base a formação docente, em sala de aula, porém é um profissional com atribuições distintas e que transita pelos diferentes espaços da escola. Para tanto, o pedagogo precisa ter conhecimento aprofundado do fazer docente, afim de que possa mediar e orientar o trabalho do professor.

O professor iniciante precisa ter o domínio do conhecimento científico de sua área, mas também saber ensinar através de técnicas didático-metodológicas, em que o pedagogo poderá subsidiá-lo. O trabalho do pedagogo será através da formação continuada que acontece no dia a dia da escola, nos momentos de hora atividade, nas reuniões, planejamentos e formações previstas em calendário escolar.

A escola é a instituição social com a finalidade educativa, pois tem como função a socialização dos conhecimentos. Para tanto, necessita de profissionais habilitados, qualificados e engajados com o processo ensino e aprendizagem. Cada escola traz em seu contexto a sua história, os seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios que orientam sua ação de ensinar e formar os alunos. Revela suas formas de organização, planejamento, avaliação, suas articulações, suas dificuldades, seus problemas e a forma de superá-los coletivamente.

Cabe à escola valorizar e legitimar a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que permitam o enriquecimento humano através da autonomia, da sensibilidade, da criatividade e das formas de participação. Faz-se necessário que a educação seja tratada como uma prioridade dos governos, pois só assim, estaremos contribuindo com a formação de uma geração mais consciente e atuante de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.



FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. “O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo”. In: **Revista da ANDE**. São Paulo: Cortez, n. 9, p.27-28, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2010.

A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA REALIDADE

CARTAXO, Simone Regina Manosso

GAIO, Victoria Mottim

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a formação do coordenador pedagógico a partir dos desafios da realidade escolar. Para tanto, parte dos processos de formação de professores que foram sendo gestados historicamente, bem como do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil. Para a discussão do curso, serão apresentados os diferentes momentos que fizeram parte do histórico da Pedagogia, nos quais ocorreram reformulações para chegar à constituição atual. Nesses momentos, serão destacadas as diferentes perspectivas de formação que o curso apresenta e o profissional que pretende formar. Em seguida, será abordado o papel do coordenador pedagógico na escola, os desafios da realidade escolar e a importância da sua formação inicial como base para sua atuação. Para tanto, serão utilizados autores como Saviani (2008, 2009), Silva (2003), Tanuri (2000) para discutir a formação de professores e Libâneo (2002), Romanowski (2007), Domingues (2009) para embasar o conceito de coordenador pedagógico.

Palavra-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Coordenador Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores e o curso de Pedagogia é pensar na formação do pedagogo como professor da educação infantil, dos anos iniciais, e também como pedagogo escolar. Libâneo (2002) nos traz algumas definições sobre quem é esse profissional:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2002, p.68)

Considerando que o pedagogo atua em diversas instâncias da prática educativa, Libâneo (2002) define que há três tipos de pedagogos, sendo eles: pedagogo lato sensu: profissionais envolvidos na prática educativa em suas várias modalidades; o pedagogo stricto sensu: especialistas que se dedicam à pesquisa, documentos, formação profissional, educação especial, gestão de

sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, formação continuada em empresas, escolas e instituições; e o pedagogo ocasional: professores que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto público como privado.

O pedagogo que aqui apresentamos é o pedagogo *stricto sensu* de Libâneo (2002), o pedagogo escolar, o qual aqui denominamos como coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico é aquele que trabalha na gestão escolar, com a formação continuada dos docentes, com documentos escolares, entre outras funções. Segundo Domingues (2009) o coordenador pedagógico faz parte da construção de identidade da escola, do Projeto Político Pedagógico, da elaboração de projetos para a formação dos professores, entre outras atribuições.

É pensando nesse profissional que questionamos a sua formação. Reconhecendo a ampla gama de funções que o mesmo tem para desenvolver na escola, como a formação inicial, no curso de Pedagogia, está formando esse profissional? Que bases essa formação está conseguindo dar para a atuação na escola?

Para realizar essa análise iremos apresentar um breve histórico da formação de professores no Brasil, com início no curso Normal, até chegar ao curso de Pedagogia, na sua constituição atual, e como vem desenvolvendo a formação do pedagogo. Com isso, veremos os desafios que o curso enfrenta para essa formação.

1. PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR NO BRASIL

Após a independência do Brasil, em 1822, é que começou a se pensar na instrução popular, e para tanto, era necessário pensar na formação dos professores para ensinar a população. Inicialmente, essa formação era voltada apenas para que os professores transmitissem os conhecimentos e conteúdos aos alunos (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Saviani (2009) organiza as mudanças na formação docente em seis períodos, sendo eles:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890);
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932);
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939);
4. Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo de Escolas Normais (1939-1971);
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período inicia-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, dando início à formação dos professores nas Escolas Normais, a qual era centrada

apenas no domínio do conteúdo que os professores iriam transmitir às crianças (TANURI, 2000).

A Escola Normal passou por diversas reformas modificando a maneira de formar o professor, passando pelo segundo período em que houve a expansão das Escolas Normais e pelo terceiro período de organização dos Institutos de Educação, que eram espaços em que o ensino era visto também como pesquisa (SAVIANI, 2009).

O quarto período é o surgimento do curso de Pedagogia e das licenciaturas, que será aprofundado posteriormente no artigo, foi um momento de grandes mudanças e debates na formação dos professores. Período também que se consolidam as Escolas Normais, mas, em 1971, no quinto período, são substituídas pela Habilitação Específica de Magistério, a qual foi organizada para formar o professor para dar aulas até a 6ª série (SAVIANI, 2009).

O último período é o momento do surgimento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores que, para Saviani (2009), foram uma forma de aligeiramento da formação de professores, pois eram cursos mais baratos e de curta duração. Nesse período se intensifica um novo perfil da pedagogia.

Tomamos como ponto de partida para as discussões posteriores o quarto período, no qual em 1939 houve a organização e implantação do curso de Pedagogia e das licenciaturas no Brasil. O curso de Pedagogia foi instituído através do decreto-lei n 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), visando a formação de bacharéis e licenciados, no esquema 3+1, três anos de bacharel mais um ano de didática para a formação do licenciado. A formação em Pedagogia preparava os professores para a docência nas Escolas Normais (SILVA, 2003).

Segundo Silva (2003) havia vários problemas na formação do pedagogo por conta da divisão entre bacharel e licenciado, sendo difícil definir uma identidade para esse profissional. A dúvida perdurou por muitos anos, até que em 1962 houve algumas modificações no curso, tais como: o curso superior formaria o professor primário, e a formação do “pedagogista” aconteceria na pós-graduação, mas que não foram suficientes para resolver esse problema de identidade profissional.

No ano de 1969, voltou-se o olhar para a importância de reformular não só as disciplinas, mas também a estrutura curricular do curso de Pedagogia. Foi um momento em que “[...] no âmbito do curso de pedagogia, ganhava espaço a ideia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.” (SILVA, 2003, p.23).

Portanto, com o entendimento da importância da figura do professor e da formação para o mesmo, houve a criação do Parecer CFE n. 252/69 (BRASIL, 1969) o qual fixou um mínimo de currículo e de duração da pedagogia, tendo um objetivo mais claro de formar os professores “[...] para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.” (SILVA, 2003, p.26).

Com essas mudanças, houve maior caracterização da função do professor e do curso de Pedagogia. Nesse currículo foi definida uma parte comum, composta pelas matérias básicas, e

um parte diversificada das habilitações específicas, como, por exemplo, habilitação em orientação educacional, habilitação plena em administração escolar, habilitação plena em supervisão escolar, entre outras. Após concluir as matérias básicas o aluno, futuro professor, poderia escolher a habilitação específica que iria realizar (SILVA, 2003).

Em 1971 a formação de professores passa por grandes mudanças com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a qual fixou as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º grau (duração de oito anos) e 2º grau (três ou quatro anos), extinguiu as Escolas Normais, criando a Habilitação Específica do Magistério (HEM).

Já que esta última formaria o professor para dar aulas até a 6ª série, ficou a cargo da Pedagogia formar o professor para lecionar nas últimas séries do 1º grau e para o 2º grau, porque a Lei previa a formação em nível superior para esse nível de ensino. Com isso, o curso de Pedagogia assumiu o papel de formar os professores para o Magistério, diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p.147).

Então, em meados dos anos 1980, segundo Saviani (2009), houve um grande movimento para reformular os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, a fim de que a base fosse a docência. Nesse período a Pedagogia passa a formar então os professores de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Já na década de 1990 intensificou as discussões sobre a formação de professores, a concepção da teoria e prática, relação ensino-pesquisa, a formação continuada e o pensamento sobre o professor reflexivo, aspectos que ganharam destaque no âmbito da formação docente (ROMANOWSKI, 2007).

Houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual abordou questões de ensino e formação docente, nesse caso, o artigo 62, determina que a formação docente para atuar na educação básica será em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Sendo necessária a formação em nível superior para atuar na educação básica, o curso de Pedagogia passa a ter a necessidade de formar o docente para:

[...] a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas nos Cursos Normais de nível médio. Além disso, o curso de Pedagogia pode formar gestores educacionais, supervisores, orientadores, administradores escolares [...] (ROMANOWSKI, 2007, p. 76).

Durante esse período, a identidade do curso de Pedagogia começa a ficar mais clara, é possível perceber um caminho para a definição do curso, qual profissional pretende formar, como mostra Romanowski (2007). Com essa proposta foi possível focar nos objetivos do curso e assim formular diretrizes curriculares.

Silva (2003) apresenta que em 2001 houve uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, neste caso, foi o início da intensificação das discussões sobre o curso. Com essa proposta os cursos começaram a se or-

ganizar, a autora destaca que ainda nesse período há muitas dúvidas sobre quem é o pedagogo.

Tivemos em 2006 uma reformulação das diretrizes do curso de Pedagogia, proposta pela Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), a qual instituiu a duração, a carga horária do curso, campo de atuação, como o curso deve acontecer. Neste momento o curso deixa de acontecer por habilitações, passa a formar integralmente para docência e gestão.

É importante destacar que anteriormente o curso formava o supervisor escolar, o orientador escolar, sendo assim, era mais de uma pessoa na escola atuando no campo da gestão escolar. A partir desse momento surge a figura do pedagogo, o coordenador pedagógico, que faz todas as funções que antes eram separadas.

Já em 2015 houve a criação de um novo documento denominado Resolução n.2, de 1º de junho de 2015 (BRASIL, 2015) que definiu novamente as diretrizes para os cursos de licenciaturas, incluindo a pedagogia. As novas diretrizes definem o curso de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico que tenham no mínimo a duração de 4 anos.

Essas horas envolvem a prática como componente curricular, estágio supervisionado, atividades formativas e atividades teórico-práticas. As atividades teórico-práticas vêm sendo muito discutidas por diversos autores para que haja essa relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

A partir da discussão das diretrizes do curso de Pedagogia, e em certos momentos sem muita clareza do profissional que está sendo formado, buscamos em Libâneo (2002, p.68) alguns conceitos para poder definir o curso e o pedagogo. O autor apresenta a ideia de que “a pedagogia é a teoria e a prática da educação”.

Sendo assim, o autor define o pedagogo como o profissional que atua em instâncias da prática educativa e divide nos três tipos de pedagogo visto anteriormente: os profissionais envolvidos na prática educativa; especialistas que se dedicam à pesquisa, documentos, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, formação continuada e os professores que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para tanto, focando na formação do coordenador pedagógico (pedagogo escolar), Libâneo (2002) nos mostra que o mesmo

[...] desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (LIBÂNEO, 2002, p.73)

Nessas definições podemos perceber os diferentes papéis e funções que o coordenador pedagógico desempenha, ficando a dúvida se o curso realmente consegue formar esse profissional para a realidade educacional da escola.

Souza (2002) destaca o trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada

dos professores da escola, pois é uma das atribuições desse profissional. Porém, Clementi (2002) apresenta que a formação dos professores é uma dificuldade para o coordenador pedagógico que, muitas vezes, não possui disponibilidade de tempo para tal função porque tem muitas outras atribuições para desenvolver ou, até mesmo, não consegue realizá-las por falta de aprofundamento teórico. A formação continuada do professor é apenas uma das dificuldades que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano, e que não aprende a realizar essa função na sua formação inicial.

O que acontece é que o curso de Pedagogia está voltado para a docência, e trabalha muito pouco com a gestão, deixando uma lacuna na formação, como afirma Kailer (2016),

Nesse sentido, a formação com um aspecto amplo concentra disciplinas na formação docente que resulta, ao final do curso, em um profissional que não reconhece quem é o coordenador pedagógico, o gestor e o docente. Se já no processo de formação do coordenador, no qual se pressupõe a construção do profissional, há uma difusão de atribuições, a atuação na escola torna-se ainda mais difusa (KAILER, 2016, p.150).

Por esse motivo, muitos coordenadores pedagógicos encontram dificuldades no seu cotidiano escolar, não conseguindo muitas vezes resolver as questões primordiais da educação, o trabalho com professores e alunos.

Autores como Mizukami (et al., 2002), Imbernón (2011), Romanowski (2007) destacam a importância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho docente, para melhorias no trabalho, para tomada de decisões, e para aprofundamento da formação. Para o coordenador pedagógico a formação continuada é relevante para o desenvolvimento do seu trabalho, para que consiga desempenhar suas diversas funções, já que a formação inicial deixa falhas e, muitas vezes, não está sendo a base da formação.

Breckenfeld, Guiraud e Romanowski (2009) destacam que:

[...] a proposta de formação continuada para o pedagogo, respaldada pela reconfiguração de seu papel, deve conjugar ações no sentido de lhe dar respaldo teórico e prático para que possa conseguir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, levando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. (BRECKENFELD; GUIRAUD; ROMANOWSKI, 2009, p. 3621)

Ressaltamos aqui a importância da formação continuada para os profissionais da educação, mas é preciso primeiramente proporcionar uma formação inicial para futuramente investir na formação continuada a fim de auxiliar o pedagogo, de continuar a formação que deveria ter recebido.

Entendemos que a formação inicial em Pedagogia apresenta fragilidades, pois é uma formação abrangente e que, em certos casos, secundariza aspectos importantes para a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar o histórico do curso de Pedagogia e as diversas questões sobre a função do coordenador pedagógico, entendemos a importância dos estudos aprofundados e um olhar voltado ao profissional que se pretende formar.

O professor precisa de uma formação que o auxilie na sua profissão, sendo ele o professor de educação infantil, dos anos iniciais, o coordenador pedagógico, enfim, para que o professor faça a diferença na educação.

No caso do coordenador pedagógico, uma formação inicial que considere além das questões da docência, mas também oferecendo suporte teórico-prático para a atuação na área da gestão escolar, considerando o papel do coordenador pedagógico e formando para tal função, será o suporte, a base para o início do trabalho desse profissional, para depois ter continuidade na formação continuada. A figura do coordenador pedagógico está interligada aos professores e alunos, ele será o suporte da escola, por isso a importância de uma formação para que desempenhe suas funções e supere os desafios na organização diária do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro, s.n., vol.2, p. 562-570.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. **Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia**. Relator: Valnir Chagas, 1969.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.2, de 1º de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília: 1º de junho de 2015.

BRECKENFELD, E. J. N.; GUIRAUD, L.; ROMANOWSKI, J. P. “Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites”. In: IX Congresso Nacional de Educação, 6, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3619-3633.

CLEMENTI, N. “A voz dos outros e a nossa voz”. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 53-66.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAILER, P. G. L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa-PR.** 2016, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LIBÂNEO, J. C. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia”. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40 jan/abr, p. 143-155, 2009.



SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, V. L. T. “O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores”. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27- 34.

TANURI, L. M. “História da Formação de Professores”. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p.61-88, 2000.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

ZINI, Rodrigo¹

ROSSETTO, Elisabeth²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A partir da década de 1990 com o número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais adentrando o ensino regular, percebe-se a necessidade dos cursos de licenciatura oferecerem em sua formação inicial elementos que possam subsidiar o trabalho do professor na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar a proposta de pesquisa intitulada “Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com aluno com necessidades educacionais especiais”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. O estudo proposto tem como objetivo investigar nos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas e privadas da região Oeste do Paraná como ocorre a formação desses acadêmicos para o trabalho com o público alvo da educação especial. Para atingir o objetivo proposto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica pautada na psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico dialético, bem como, num estudo de campo com a aplicação de um questionário com os acadêmicos dos últimos anos dos cursos de licenciatura em Educação Física. O terceiro passo metodológico é o estudo dos dados coletados com base na análise do conteúdo proposta por Bardin (1977). Nesse sentido, pretende-se com essa pesquisa contribuir para a discussão referente a formação de professores para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Educação Física.

1 Mestrando em Educação pela Unioeste – Campus de Cascavel, especialista em Educação Especial, Educação Psicomotora e Gestão de Políticas Públicas para a Infância e Juventude, professor do curso de Educação Física da Unopar - unidade de Cascavel, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial – GEPEE, e-mail: r_zini@hotmail.com.

2 Professora Efetiva do Centro de Educação, Comunicação e Artes e do Programa de pós graduação em educação da Unioeste/Cascavel Pr., Doutorado em Educação pela UFRGS, líder do grupo de pesquisa GEPEE, e-mail: erossetto2013@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos temas mais debatidos no interior das escolas atualmente; trata-se de incluir no sistema educacional pessoas que historicamente foram excluídas e segregadas tanto do meio social como escolar. A própria educação pública brasileira só foi ampliada a partir das décadas de 1970 e 1980, visto que, anteriormente o processo de escolarização era um privilégio das elites (MARTINS, 2012).

A escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais³ no Brasil historicamente deu-se de maneira segregada, marcada principalmente pelo atendimento em instituições assistencialistas e filantrópicas. Iniciou-se, no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857, posteriormente, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, e, em 1954, foi fundado a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que teve sua expansão por todo o país (BRASIL, 2008).

Esse processo de escolarização segregada, em instituições com características assistencialistas ao invés de educacionais, ou até mesmo as classes especiais⁴ nas escolas regulares, por um longo período, estigmatizaram e excluíram dos processos sociais os alunos com necessidades educacionais especiais, o que impossibilitou, desta forma, a convivência, interação e principalmente a participação no processo de escolarização juntos com os demais.

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1998), em seu artigo 208, previa que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Mas foi a partir das discussões produzidas na década de 90, principalmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e posteriormente com a Declaração de Salamanca (1994), que se propôs uma pedagogia centrada na criança, suas características, interesses, habilidades e necessidades.

Como consequência da Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), estipulou-se que preferencialmente os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo currículos, métodos, técnicas, recursos e organizações adequadas para atender suas necessidades.

Nessa direção a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008) trabalha com o movimento da inclusão como uma:

3 Considera-se pessoas com necessidades educacionais especiais: pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

4 As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), estabelece a possibilidade da organização de classes especiais no ensino regular em casos extraordinários, com caráter transitório, para os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, comunicação ou sinalização diferenciadas dos demais, que possivelmente demandam de ajuda e apoio intenso e contínuo, as quais suas necessidades educativas especiais não podem ser realizadas nas classes comuns.

ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Portanto, o direito a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de escolarização junto com os demais, sem haver discriminação e exclusão, tem sido amplamente debatido, e, existe nos dias atuais, aspectos constitucionais que garantem a sua legalidade. Porém a participação efetiva, com recursos, tratamentos e condições adequadas e de qualidade, ainda é um desafio ao processo de inclusão.

Entende-se que para a efetivação da educação inclusiva, existem diversas barreiras a serem superadas, uma delas está relacionada à formação dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Conforme afirma Pimentel (2012), a educação inclusiva requer professores preparados para atuar, compreender e respeitar as diferenças e valorizar as potencialidades dos estudantes, com o objetivo de favorecer, desta forma, a aprendizagem de todos.

Pensar em cursos de formação de professores que não contemple fundamentos epistemológicos, experiências, discussões e principalmente disciplinas relacionados à educação inclusiva, é contribuir para que o espaço escolar continue na lógica da exclusão. A inclusão não é somente garantir o acesso dos alunos a escola, que os alunos com necessidades educacionais especiais frequentem o mesmo espaço físico, mas que eles possam através da interação com os professores e os outros alunos, apropriar-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Entende-se por inclusão que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser aceitas como elas são, com suas dificuldades, limitações e potencialidades.

Ainda referindo-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física é componente curricular obrigatório e deve estar integrada a proposta pedagógica da escola, assim deve estar adequada aos princípios educativos propostos no âmbito da educação, inclusive os da inclusão. Porém, conforme relata Aguiar e Duarte (2005), culturalmente a formação em Educação Física privilegia o desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas, prioriza-se, desta forma, o desenvolvimento físico e técnico, o que acaba por refletir em propostas curriculares predominantemente esportivas e competitivas, o que pode criar resistência frente à inclusão de pessoas que possuem algum tipo de limitação.

Para alterar esse quadro, é importante que a Educação Física rompa com as práticas tradicionais e tecnicistas e incorpore em seus currículos princípios que favoreçam a inclusão, para que ocorra a consolidação da Educação Física como um componente curricular integrado a proposta pedagógica da educação e consequentemente da educação inclusiva.

Assim, pretende-se neste artigo, a partir da problemática da formação de professores e

a perspectiva da educação pautada na inclusão, apresentar a proposta de pesquisa intitulada “A Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais”, que esta sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

1. PROPOSTA DE PESQUISA: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para superar as dificuldades encontradas na consolidação de uma educação inclusiva, é necessário que a escola busque eliminar as barreiras que limitam a participação dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais no processo de escolarização. Nesse sentido, entende-se que a disciplina de Educação Física, como parte dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar neutra ou indiferente em relação ao processo de inclusão, mas sim, deve participar ativamente e contribuir para a sua concretização (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Frente a essa realidade, Brito e Lima (2012) destacam que é papel dos professores de Educação Física se apropriarem dos conhecimentos relativos aos alunos que possuem alguma necessidade educacional especial, como também, competência e planejamento para organizar o ambiente para o desenvolvimento das suas aulas, com respeito as individualidades e diferenças.

Diante deste contexto, defende-se a importância das aulas de Educação Física para uma educação mais inclusiva, somado a perspectiva que a formação inicial deve oferecer elementos que possam subsidiar a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. Dessa maneira, a presente proposta de pesquisa tem como objetivo investigar nos cursos de licenciatura em Educação Física, de instituições públicas e privadas do Oeste do Paraná, como ocorre à formação dos acadêmicos para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

A proposta foi encaminhada e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sobre a responsabilidade da pesquisadora Pra.Dra. Elisabeth Rossetto e do pesquisador assistente mestrando Rodrigo Zini.

A preposição deste estudo tem como referencial teórico metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e como método de análise o Materialismo Histórico Dialético.

Em relação ao método, Vigotski apud Zanella et al. (2007) parte do princípio que a

elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (Vigotski apud ZANELLA et al., 2007, p. 47).

Para Santos e Aquino (2014), ao levar em consideração a teoria de Vygotsky⁵, não se pode isolar o momento de sua ação da história, e muito menos, isolar o sujeito da ação de suas relações sociais. Desta forma, deve-se buscar a análise dos processos e não dos objetos, a natureza e origem do fenômeno no seu processo de mudanças, a partir de uma metodologia que visa conhecer por meio das causas, sendo o mais importante descobrir a origem do fenômeno.

Conforme Netto (2011), para Marx o método de pesquisa que promove o conhecimento teórico, deve partir da aparência com finalidade de alcançar a essência, porém, com base no método, o pesquisador utiliza procedimentos analíticos para captar a estrutura e dinâmica do objeto, reproduzindo no campo do pensamento a sua essência.

Essas bases teóricas fundamentarão a pesquisa durante todas as etapas da pesquisa, uma vez que ao analisar a formação dos futuros professores de Educação Física em relação aos conhecimentos teóricos e metodológicos do trabalho desenvolvido com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, o objeto será observado a partir da compreensão do momento histórico e social, com a finalidade de desvendar as suas relações e estruturas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optou-se pela utilização da pesquisa de campo, que conforme Marconi e Lakatos (1997), tem como objetivo levantar conhecimentos acerca de um problema ou hipótese, como também, descobrir novos fenômenos ou relação entre eles.

Conforme as autoras, o primeiro passo da pesquisa de campo é a pesquisa bibliográfica, que tem o objetivo de aproximar o pesquisador com tudo o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Para a seleção do material bibliográfico a ser pesquisado será utilizado o parâmetro temático e selecionadas obras relacionadas com as seguintes temáticas: “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Formação de Professores de Educação Física”, “Formação de Professores para Educação Especial”, “Formação de Professores de Educação Física e a Inclusão”, “Política de Formação de Professores para a Educação Inclusiva”, “Educação Física e Inclusão”.

Para a realização da coleta dos dados empíricos, será utilizado a aplicação de um questionário, elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, dirigido aos acadêmicos dos últimos períodos/anos dos cursos de licenciatura em Educação Física, das instituições de ensino superior públicas e privadas do Oeste do Paraná.

A seguir apresenta-se o levantamento prévio das Instituições de Ensino Superior que oferecem o Curso de Educação Física na modalidade de Licenciatura, conforme cidade de localização e natureza da instituição.

5 Manteve-se a grafia utilizada pelo autor.

Quadro 1: Cursos de Educação Física – Licenciatura, na modalidade de ensino presencial

Instituição	Cidade	Natureza da IES
Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu – CESUFOZ	Foz do Iguaçu	Privada
Centro Universitário Assis Gurgasz - FAG	Cascavel	Privada
Faculdade Integradas do Vale do Iguaçu - UNIGUAÇU	São Miguel do Iguaçu	Privada
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	Pública
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	Cascavel	Privada
Universidade Paranaense – UNIPAR	Toledo	Privada

Após a aplicação do instrumento de coleta de dados, as respostas obtidas serão trabalhadas a partir da análise do conteúdo, que se refere a um conjunto de instrumentos que se aperfeiçoam constantemente com a possibilidade de aplicação em discursos diversificados (BARDIN, 1977).

Segundo Moraes (1999), a metodologia da análise do conteúdo tem características e possibilidades próprias, por isso não se constitui como uma simples técnica. Os passos referentes a metodologia da análise do conteúdo podem ser separados em cinco etapas:

- Preparação das informações – primeira leitura no material a ser analisado, tendo em vista os objetivos da pesquisa;
- Unitarização – releitura cuidadosa do material com o objetivo de definir as unidades de análise, que podem ser palavras, frases ou temas de acordo com o objetivo da pesquisa, estas que posteriormente serão submetidas a classificação;
- Categorização – procedimento de agrupar as unidades de análise conforme parte comum existente entre elas, classifica-se por semelhança ou analogia, seguindo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo;
- Descrição – produção de um texto síntese para cada categoria, com o uso intensivo de citações diretas dos dados originais, que expresse o conjunto de significados existentes nas unidades de análise;
- Interpretação – intenção de procurar a compreensão mais aprofundada do conteúdo das categorias através de inferências e interpretações.

A análise do conteúdo, conforme Moraes (1999), é um método que auxilia na interpretação das mensagens, com a finalidade de atingir uma compreensão dos significados em um nível

superior que vai além de uma leitura comum, por isso tem sido muito valorizada em estudos com abordagens qualitativas, uma vez que utiliza-se da indução e intuição como estratégias para o aprofundamento dos fenômenos que se busca compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a proposta de pesquisa ora apresentada neste artigo, tem-se a pretensão de problematizar as relações entre a formação inicial dos professores de Educação Física e a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino, e com isso, estimular o debate sobre esta temática entre coordenadores, professores, pesquisadores e acadêmicos.

Também, a partir da conclusão do estudo, busca-se avançar nas discussões sobre a formação inicial dos professores com vistas a educação inclusiva, com a participação em eventos científicos sobre a temática, bem como produzir publicações em periódicos qualificados pela CAPES e apresentar os resultados obtidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial da Unioeste (GEPEE) em que os pesquisadores são membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S; DUARTE, E. "Educação inclusiva: um estudo na área da educação física". In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai-Ago. v.11, n.2, p.223-240, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª Ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

_____. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRITO, R. F. de A.; LIMA, J. F. "Educação física adaptada e inclusão: Desafios encontrados pelo professor de educação física no trabalho com alunos com deficiência". In: **Corpo, Movimento e Saúde**. Revista eletrônica. Jan-Jun, v.2, n. 1, p. 1-12, 2002.

IACONO, J. P.; SILVA, L. A. “Reflexões sobre a política de formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva”. In: **A Pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: problematizando o debate**. Org. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. p. 53-71.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. A. R. “Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva”. In: **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Org. Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA, 2012. P 25-39.

MORAES, R. “Análise de conteúdo”. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTEL, S. C. “Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos”. In: **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Org. Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-159.

SANTOS, G. R.; AQUINO, O. F. “A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa”. In: **Perspectivas em Psicologia**, Vol. 18, N. 2, Jul/Dez 2014, p. 76 – 87.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L.C.; DASSOLER, T.R. “Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia”. In: **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v.19, n.2, mai/ago, p.76-87, 2007.

IMAGINÁRIO E INCONSCIENTE COLETIVO

GAVLIK, Marlon Jose Mendes¹

SCHROEDER, Tânia Maria Recchia²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas noções sobre imaginário, debatidas por Michel Maffesoli e sobre os conceitos que envolvem o Inconsciente coletivo, ressaltando os estudos de Carl Gustav Jung. O imaginário é aqui compreendido como a produção simbólica humana acumulada ao longo da história, sendo um processo essencialmente social e mutável. As noções de imaginário se relacionam com os conceitos de Inconsciente coletivo, o qual corresponde à carga de ideias, símbolos, signos e imagens inconscientes transmitidas às pessoas através da hereditariedade e das relações sociais. O inconsciente coletivo abarca essencialmente os Arquétipos, sendo processos psíquicos carregados de emoções e que se repetem ao longo da história humana. Tanto os imaginários quanto o inconsciente coletivo se manifestam intensamente na atualidade, através dos meios de comunicação, mídias, artes e das relações sociais, sendo objetos de estudo significativos para se entender melhor a mentalidade e o comportamento humano.

Palavras-chave: Imaginário. Inconsciente Coletivo. Arquétipos. Sombra. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Este artigo corresponde à parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Juventude: a diferença que (não) incomoda”, sendo realizada atualmente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. Objetiva-se, portanto, discutir sobre algumas noções de imaginário, enfatizando as proposições realizadas por Maffesoli (1987, 1996, 2006, 2007), além de realizar um debate teórico a respeito dos conceitos de arquétipo e inconsciente coletivo, com ênfase nos estudos realizados por Jung (1964, 1989, 2001).

O mundo atual se mostra cada vez mais diversificado e instável, sendo um desafio cada

1 Psicólogo formado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO/Campus de Irati, especialista em Psicologia Corporal pelo Centro Reichiano – Curitiba/PR e em Psicopedagogia pela FACEOPAR – Laranjeiras do Sul/PR, atualmente acadêmico do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, e-mail: mgmgavlik@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela Unicamp. Realizou estágio de pós-doutorado na Université Paris V (Sorbonne), França. Professora do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Cascavel, e-mail: tania.rechia@hotmail.com.

vez maior a investigação dos fenômenos sociais. Da Silva (2004) aponta que a relação entre as pessoas, entendendo esse fenômeno como a comunicação, é um campo rico para o estudo da coletividade, a partir daí se entra em contato com os diversos imaginários e vivências produzidas ao longo da história. Para o autor, ao se realizar a investigação científica, é importante não perder de vista o cotidiano, experimentando os fenômenos sociais em sua base. A partir dessas proposições que os estudos de Michel Maffesoli se fazem relevantes, fornecendo uma ótica para investigar os fenômenos cotidianos através da malha de relações sociais entrelaçada pelos diversos imaginários sociais.

1. IMAGINÁRIO: UMA “AURA” SOCIAL E CULTURAL

O imaginário, de acordo com Maffesoli (1996, 2006, 2007), é compreendido como o aglomerado de abstrações mentais realizadas pela humanidade no decorrer da atividade social, o qual configura uma certa “aura” social e cultural, marcando determinado tempo histórico, influenciando significativamente o modo de pensar e agir no cotidiano.

Os imaginários são produzidos na interação entre as pessoas sendo, portanto, um fenômeno social. Essa instância relacional é carregada de imagens, ideias e conceitos construídos ao longo do tempo, influenciando e sendo influenciado pela ação humana. Pode-se entender o imaginário como toda a construção simbólica e cultural produzida pela humanidade ao longo da história. Para o autor, o imaginário está em constante relação com a cultura, mas vai além, enquanto a cultura corresponde aos fenômenos sociais passíveis de descrição, o imaginário também engloba as questões ainda imensuráveis que se fazem presentes na sociedade atual, como afirma:

[...] o imaginário, mesmo que seja difícil defini-lo, apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não-racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas” (MAFFESOLI, 2006, pág. 76-77).

Para Maffesoli (2006), o imaginário corresponde a toda a construção mental do mundo concreto, podendo se manifestar nas mais diversas formas, tanto palpáveis quanto impalpáveis, como as artes, os movimentos sociais, os sonhos e as relações humanas. Ressalta-se que o imaginário é construído por meio da interação entre seres humanos ao longo da história, mas não é um fenômeno estático, e sim está infinitamente inacabado, volátil e mutável.

O imaginário pode ser considerado como o cérebro coletivo e histórico da humanidade. Essa instância está carregada de energia e símbolos os quais influenciarão as ações humanas num movimento incessante de produção de novos imaginários ou as “auras”. As simbologias presentes nos imaginários dos indivíduos relacionam-se ao contexto histórico, social e cultural. A publicidade e as mídias atuais, por exemplo, são meios claros de manifestação dos conteúdos

do imaginário. Essas atividades se alimentam com intensidade da carga arquetípica construída ao longo do desenvolvimento humano (MAFFESOLI, 2007).

Nota-se, segundo Maffesoli (1996, 2007) que os signos e símbolos estão em um forte processo de atualização na sociedade atual: as celebridades, figuras da mídia e meios de comunicação são grandes processos de importante significância nos imaginários atuais, as pessoas estão se organizando ao redor de símbolos e se relacionando a partir destes. Os heróis da pós modernidade deixaram de ser os mártires e passaram a ser as celebridades e as figuras em alta nas mídias comunicativas. Os deuses e a relação com o divino tão presentes em imaginários de civilizações antigas, como os gregos e romanos, continuam a se fazer presentes na atualidade com o culto ao corpo, à festa e às celebridades, constituindo assim um culto ao humano mundano, com suas fraquezas e defeitos. Todos esses imaginários presentes influenciam as tribos urbanas a se movimentar, se formando/dissolvendo a partir dos símbolos que estão em relevância.

Maffesoli (1996) observa que os imaginários atuais estão em estreita relação com determinados imaginários de outros momentos históricos. Vários mitos antigos continuam a influenciar o pensamento e as ações das pessoas na atualidade. Os mitos de Dionísio e de Narciso se apresentam fortes nos imaginários, influenciando a vida cotidiana e as relações sociais. Grupos são formados e pessoas vivem a partir dos princípios do narcisismo, hedonismo e fetichização dos excessos. Esse fenômeno de atemporalidade dos espaços, vivências e imaginários, no qual as práticas do presente carregam fortes simbologias de vários períodos históricos, é chamado pelo autor de Barroquização do mundo. Esse fenômeno está sendo vivido em grandiosidade no presente. Manifestações deste podem ser observadas na arquitetura, nas festas, nas relações sociais e nas instituições.

Os imaginários e as construções simbólicas humanas se fazem presentes no cotidiano com grande carga histórica e simbólica. As vivências das civilizações antigas dos diversos momentos históricos estão gravadas nos imaginários culturais e são vividas no presente a partir do cotidiano. Além das noções de imaginário propostas por Maffesoli (1987, 1996, 2006, 2007), os estudos do inconsciente coletivo de Jung também se mostram de grande contribuição para se conhecer mais afundo a sociedade atual e o ser humano que vive e atua nesta.

2. INCONSCIENTE COLETIVO: O PASSADO SE FAZ PRESENTE

As noções de imaginário debatidas anteriormente se relacionam com os conceitos de inconsciente coletivo desenvolvidos por Carl Jung, o qual ponderou que o inconsciente coletivo corresponde às ideias, símbolos e signos - “imagens primordiais” - transmitidas hereditariamente a partir da interação do ser humano com a cultura. Primordial quer dizer “primeiro” ou “original”; assim primordial tem relação com o desenvolvimento mais primitivo da psique. Isto posto, o homem herda imagens primordiais do passado ancestral incluindo-se aí seus antecessores humanos, assim como os antecessores pré-humanos ou animais (HALL & NORDBY,

1993, p. 32).

Essa esfera mental humana é impessoal e anterior ao desenvolvimento do psiquismo individual, mas ambos, mentalidade individual e coletiva, estão em constante relação entre si. O inconsciente coletivo está composto essencialmente por arquétipos, que são formas de funcionamento simbólico presentes na subjetividade de todos os indivíduos, mas que vem por se manifestar de maneiras diferentes (JUNG, 2001).

O processo de estudo e investigação que levou ao desenvolvimento das noções a respeito do inconsciente coletivo foi longo. Da Silva (2017) relata as observações de Jung sobre a incidência de pessoas sonhando com imagens e produzindo símbolos em obras artísticas semelhantes a materiais de outras épocas ou lugares. Pessoas que não interagiram diretamente entre si vem a sonhar com imagens ou a produzir símbolos semelhantes, indicando a influência de uma instância mental além do inconsciente individual. Essas observações levaram alguns cientistas a desenvolver estudos sobre a cultura, os imaginários e a hereditariedade. A memória humana também foi alvo de investigação empírica, sendo notado que está ultrapassa o limiar da experiência individual e direta, revelando possuir também características grupais e históricas. A partir dessas observações que Jung começou seus estudos sobre o inconsciente coletivo.

O inconsciente coletivo, segundo Jung (1964), está em desenvolvimento desde os primórdios da história da humanidade. Muito de seus conteúdos atuais são desdobramentos ou atualizações de ideias, processos, mitos e rituais que foram praticados em civilizações primitivas. Esse material é denominado pelo autor como “resíduos arcaicos”, que são os processos, símbolos e conteúdos primitivos que continuam presentes nos imaginários das pessoas mesmo após o longo período histórico. Sobre a relação entre imaginários e história, o autor afirma:

Assim como o nosso corpo é um verdadeiro museu de órgãos, cada um com a sua longa evolução histórica, devemos esperar encontrar também na mente uma organização análoga. Nossa mente não poderia jamais ser um produto sem história, em situação oposta ao corpo em que existe. Por “história” (...) refiro-me ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente no homem primitivo, cuja psique estava muito próxima à dos animais. Esta psique, infinitamente antiga, é a base da nossa mente, assim como a estrutura do nosso corpo se fundamenta no molde anatômico dos mamíferos em geral. O olho treinado do anatomista ou do biólogo encontra nos nossos corpos muitos traços deste molde original. O pesquisador experiente da mente humana também pode verificar as analogias existentes entre as imagens oníricas do homem moderno e as expressões da mente primitiva, as suas “imagens coletivas” e os seus motivos mitológicos. (JUNG, 1967, p. 67)

O inconsciente coletivo, assim, para Jung (2001), consiste no aglomerado de conteúdos construídos ao longo do desenvolvimento da raça humana. Esses conteúdos transcendem a consciência individual na medida que são transmitidos no decorrer da história da humanidade através da hereditariedade e da relação entre as pessoas. Além dos aspectos coletivos, a psique humana também apresenta processos individuais. O inconsciente individual corresponde ao

aglomerado de conteúdos provenientes da interação da pessoa com o mundo. Esses conteúdos, em algum momento, já foram conscientes, mas, por ação própria do psiquismo, foram recalçados ou esquecidos ao longo da vida. O inconsciente individual e o coletivo atuam juntamente no funcionamento psicológico das pessoas, o primeiro se manifestando com frequência e podendo ser acessado mais facilmente, o segundo, em contrapartida, corresponde a uma camada mais profunda da psique humana, abrigando conteúdos impessoais e históricos. Dentre os materiais coletivos inconscientes, boa parte desses conteúdos são compostos pelos arquétipos.

Para se definir mais detalhadamente o conceito de arquétipo, se faz necessário debater sobre algumas manifestações dos imaginários culturais. É observado que muitos processos mentais acabam se repetindo ao longo da história, pessoas que estão separadas pelo espaço ou por longos períodos de tempo relatam viver, sonhar e experienciar situações semelhantes, além de utilizar símbolos semelhantes para transmitir essas vivências aos outros. Esses conteúdos que se repetem ao longo da história são denominados de motivos. Podem ser considerados motivos as fantasias, os símbolos, as imagens e os sonhos que vem ocorrendo com frequência na sociedade. Um arquétipo nasce quando um motivo recorrente ganha forte carga emocional e simbólica, passando a transmitir emoções e sensações junto com a imagem. Apenas pode ser entendido como arquétipo quando existe imagens e emoções entrelaçadas. Dentre os mais diversos arquétipos existentes, pode-se citar como exemplo os arquétipos de herói, de mãe, de morte e de nascimento (JUNG, 1964; 1989; 2001).

Os arquétipos podem ser entendidos, segundo Hillman (1983), como padrões de comportamentos humanos construídos ao longo da história que são representados das mais diversas formas na cultura humana, como nas artes, mitologia, arquitetura, religião, entre outras. Segundo o autor, essas imagens são necessárias para a mediação do contato do ser humano com a cultura. Na medida que as pessoas são introduzidas ao mundo arquetípico dos mitos, histórias e imagens, elas estão entrando em contato com os imaginários e vivências de seus antepassados.

Nesse sentido, Jung afirma que:

A história antiga do homem está sendo redescoberta de maneira significativa através dos mitos e imagens simbólicas que lhe sobreviveram. À medida que os arqueólogos pesquisam mais profundamente o passado, vamos atribuindo menos valor aos acontecimentos históricos do que às estátuas, desenhos, templos e línguas que nos contam velhas crenças. Outros símbolos também nos têm sido revelados pelos filósofos e historiadores religiosos, que traduzem estas crenças em conceitos modernos inteligíveis, conceitos que, por sua vez, adquirem vida graças aos antropólogos. Estes últimos nos mostram que as mesmas formas simbólicas podem ser encontradas, sem sofrer qualquer mudança, nos ritos ou nos mitos de pequenas sociedades tribais ainda existentes nas fronteiras da nossa civilização. (JUNG, 1964, p. 106)

Por mais que possua significados universais, o modo como cada arquétipo é vivido depende do momento histórico e da mentalidade de cada pessoa. O arquétipo apenas existe a partir da relação deste com o ser humano. Quando este está suspenso no imaginário, não sendo

personificado no momento, é considerado latente. As forças arquetípicas ganham vida na medida que são personificadas por alguém, nesse momento estas se manifestam e se atualizam. Em semelhança aos imaginários, os arquétipos não são fenômenos estáticos, estando sempre em construção e atualização. A respeito da personificação, pode-se citar como exemplo o fato de que tanto o curandeiro de uma tribo isolada, ao usar alguma máscara, quanto uma mulher na sociedade moderna podem estar vivendo o arquétipo animal respectivamente, o arquétipo não ocorre sem que essas pessoas o incorporem e o tragam a vida, ou seja, de maneiras diversas ambas essas pessoas “são” o arquétipo animal nesse momento, dando vida a este e o atualizando. Os arquétipos assim podem assumir diferentes representações ao mesmo tempo sem perder seu significado original (JUNG, 1964; 2001).

Jung (1964) assevera que as forças arquetípicas podem ser utilizadas de diversas maneiras, como em propagandas, movimentos políticos ou ritos religiosos. O autor aponta a correlação que a propaganda e as cerimônias nazistas possuíam com a simbologia de antigas práticas religiosas, como as celebrações do solstício de verão realizadas em algumas religiões pagãs. Algumas fotos e cartazes do próprio Hitler possuíam uma configuração estética que ressaltavam o imaginário de salvador, aludindo diretamente ao arquétipo de herói.

Atualmente, segundo Cardozo (2010), os arquétipos se fazem fortemente presentes nos filmes, nas propagandas, na mídia televisiva e nas campanhas políticas. A publicidade é um campo que utiliza frequentemente de imagens míticas para promover ideias. Imagens e temas arquetípicos são utilizados frequentemente devido a suas características de evocar emoções em quem as vê, sendo uma ferramenta que pode ser utilizada para vender algum produto, para persuasão ou para incitar movimentos sociais.

Além das imagens presentes nos meios de comunicação, para Jung (1964, 1989, 2001) os sonhos apresentam uma grande quantidade de materiais inconscientes. As imagens, situações e fatos que ocorrem no sonho são um desdobramento do material inconsciente do sujeito, formado a partir de sua história de vida, e também do inconsciente coletivo, desenvolvido ao longo do curso da história humana. Nota-se que certas imagens se repetem em sonhos de pessoas que jamais entraram em contato direto. Na medida que se busca interpretar o sonho sem suposições prévias é possível buscar os significados das imagens inconscientes no imaginário cultural construído ao longo da humanidade. Não é incomum a existência de símbolos novos no sonho das pessoas, símbolos que elas desconheciam até então. Os sonhos, assim, são uma via direta de contato do ser humano com os imaginários em que ele está inserido, sendo uma fonte borbulhante para que os conteúdos considerados “esquecidos” pelo sujeito ou pela humanidade possam emergir à consciência.

Os sonhos são assim uma das manifestações do lado sombra da humanidade. Pode-se entender a sombra, segundo Jung (1964) como as características, pensamentos e sentimentos que desconhecemos sobre nós mesmo ou as outras pessoas, mas que influenciam o modo de pensar e de agir. Esses aspectos escapam do limiar da consciência, passando a funcionar de maneira inconsciente, influenciando a vida das pessoas e o funcionamento social. O lado sombra

do ser humano pode conter características consideradas negativas ou positivas. Essa instância possui um papel importante para o funcionamento psíquico, pois busca um equilíbrio entre as potencialidades do ser humano com as exigências do mundo externo. O processo de desenvolvimento humano em busca da saúde mental condiz em tomar consciência de seu lado sombra, permitindo que os materiais inconscientes possam se expressar e ser vividas a luz da consciência. Mas esse processo de autoconhecimento se encontra dificultoso na contemporaneidade. Em mundo cada vez mais dominado pelas exigências, razão, intelectualismo e identidades estáticas se torna improvável o contato do ser humano com esse seu lado instintivo primitivo.

A relação do indivíduo com sua sombra muitas vezes foi apresentada através dos mitos em que uma figura heroica enfrentava algum monstro, geralmente um dragão ou uma serpente. Nesses mitos o herói pode vencer o monstro, São Jorge e o dragão por exemplo, o que simboliza o triunfo do ego sobre a sombra, ou pode perder, como Jonas sendo engolido pela baleia, representando o triunfo da sombra sobre o ego. Há também os mitos que representam a mútua convivência do herói e do monstro, demonstrando a aceitação da sombra e o bom convívio com a mesma. Jung chama de “realização da sombra” o processo de tomar conhecimento desses aspectos da personalidade antes desconhecidos, sendo um caminho para a melhor saúde mental. (JUNG, 2001)

Os processos de desenvolvimento humano e realização da sombra podem ser observados de diversas maneiras. Jung (1964, 1989, 2001) notou que os sonhos e as imagens que as pessoas vão encontrando ao longo de sua vida e consideram significativas não se apresentam de maneira aleatória. Ao longo de um período de tempo, as imagens presentes nos sonhos das pessoas variam, algumas permanecendo por muito tempo, outras desaparecendo e surgindo posteriormente. Os símbolos que se apresentam ao ser humano ao longo de sua vida formam uma malha de significados, as quais podem se tornar uma ferramenta potencializadora para a pessoa se desenvolver e encontrar o caminho para sua saúde mental. Esse fenômeno de autoconhecimento e busca da saúde através dos símbolos e das forças arquetípicas é denominado “processo de individualização”, a partir deste que o psiquismo humano evolui e se aprimora.

Mas quando as forças arquetípicas são muito grandes e o limiar da consciência da pessoa se encontra tênue e enfraquecido, Jung (2001) afirma que pode ocorrer os conhecidos casos de possessão. Estudos mostram que os episódios de possessão apresentam discursos e símbolos significantes, apresentando semelhanças entre si nos mais diversos casos ao longo da história. As alucinações e os episódios esquizofrênicos ou psicóticos também apresentam forte carga arquetípica. Muitos discursos de pessoas consideradas psicóticas ou diagnosticadas com esquizofrenia apresentam símbolos primordiais.

Muitas das experiências de adoecimento psíquico, sejam neuróticas ou psicóticas, apresentam cargas simbólicas arquetípicas. Mitos e crenças são utilizadas para simbolizar o sofrimento humano nas variadas culturas até os dias de hoje. Em civilizações primitivas, o adoecimento era relacionado as forças da natureza, sendo realizados rituais ou sacrifícios para se relacionar com esses poderes. Ao longo do curso da humanidade as histórias dos deuses também

foram utilizadas para retratar os desafios do desenvolvimento humano, entrando a mitologia e as religiões. Atualmente também se utiliza de mitos para abordar a complexidade da mente humana, exemplos podem ser os mitos de Narciso, Édipo e Dionísio (JUNG, 1964; 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma imagem, sinal ou palavra pode ser considerada simbólica quando o significado transmitido por esta ultrapassa a percepção imediata, indicando a existência de carga simbólica inconsciente. Nem todas as imagens são arquetípicas, mas todas têm o potencial para se transformar em tal na medida que se carregam de emoções e energia, passando se tornar significantes. A imagem arquetípica, assim, transcende seu significado material e passa transmitir conteúdos psíquicos (HILLMAN, 1983).

Sejam pelos sonhos, pelas artes, mitologia ou pelos encontros face-a-face, os conteúdos inconscientes, muitas vezes considerados “banais”, tendem a se fazer presentes. E são essas frivolidades sociais que vem a influenciar fortemente o modo de pensar e se comportar das pessoas. Os mitos, as lendas e as histórias podem vir a se caracterizar como grandes significantes dentro da sociedade, causando sofrimento, provocando evoluções e desencadeando mudanças estruturais no corpo social.

São a partir dos mitos que o ser humano organiza seu mundo interno e externo, como afirma Jung:

Todos os acontecimentos mitologizados da natureza, tais como o verão e o inverno, as fases da lua, as estações chuvosas, etc, não são de modo algum alegorias destas, experiências objetivas, mas sim, expressões simbólicas do drama interno e inconsciente da alma, que a consciência humana consegue apreender através de projeção - isto é, espelhadas nos fenômenos da natureza. (JUNG, 2001, p. 18)

A mentalidade humana vem se desenvolvendo ao longo da história, tendo influenciado e continuando a influenciar a organização da sociedade como está se apresenta. Quando o ser humano olha para o seu semelhante ou para o mundo, toda a construção histórica da civilização se faz presente sobre esse olhar. Portanto, o inconsciente coletivo e os imaginários se mostram processos de grande riqueza teórica aos pesquisadores/as fenomenológicos/as para poder entender a complexidade da mente humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOZO, Missila Loures. “A construção emocional das marcas: o uso de arquétipos e estereótipos”. In: *Comunicação & Inovação*, v. 5, n. 9, 2010.

DA SILVA, Alessandra Garrido Sotero. “Os caminhos da memória e o inconsciente coletivo”. *Revista Garrafa*, v. 1, n. 11, 2017.

DA SILVA, Juremir Machado. “Interfaces: Michel Maffesoli, teórico da comunicação”. In: *Revista Famecos*, v. 11, n. 25, p. 43-48, 2004.

HALL, C. S. & NORDBY. *Introdução à psicologia junguiana*. São Paulo: Cultrix, 1993.

HILMAN, J. *Psicologia Arquetípica—Um Breve Relato*. São Paulo. Editora Cultrix. 1983.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Editora Nova Fronteira, 1964.

_____. *Psicologia e Alquimia*. Editora Vozes. 1989.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Vozes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

_____. *No fundo das aparências*. Vozes, 1996.

_____. “Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade”. In: *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, v. 1, n. 15, 2006.

_____. *O ritmo da vida. Variações sobre o imaginário pós-moderno* Rio de Janeiro: Record. 2007.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DO EMPIRISMO INGÊNUO À PRÁTICA REFLEXIVA

PALAORO, Greyze Maria¹

MALACARNE, Vilmar²

GONÇALVES, Pamela³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre experimentação no ensino de ciências, com intuito de levantar questionamentos a cerca dos métodos utilizados para a realização destas práticas em laboratório de ciências. Realizamos uma busca em artigos científicos e livros que tratam deste tema no ensino de ciências, para conhecer como os pesquisadores compreendem esta temática. Percebemos que a utilização da experimentação é de fundamental importância para o aprendizado dos conteúdos de ciências, também entendemos que o papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, torna a experimentação significativa para o aluno. Contudo visualizamos que alguns problemas de fundo conceitual foram encontrados e precisam ser revistos para a eficácia das aulas experimentais no ensino de ciências.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Experimentação. Prática reflexiva. Papel mediador do professor.

INTRODUÇÃO

No campo do ensino de ciências, inúmeras discussões têm acontecido com objetivo de contribuir no esclarecimento dos objetivos de se utilizar a experimentação no laboratório de ciências no ensino básico. Muitos professores concordam que o uso de aulas práticas no ensino de ciências são imprescindíveis, entretanto, relatam a falta de esclarecimento para que esse procedimento seja realizado de forma a agregar conhecimentos na formação acadêmica dos estudantes.

A experimentação é uma prática usada a séculos no ensino de ciências, e como a ciência sofreu alterações, essa prática também se modificou com o passar do tempo. Segundo Pereira

1 Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e-mail: greyzepalao-ro@hotmail.com.

2 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, UNIOESTE/ Campus Cascavel-PR: vilmar.malacarne@unioeste.br.

3 Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e-mail: pangoncalves@gmail.com.

(2009) assim como a ciência sofreu modificações, a função do trabalho experimental na educação científica, também passou por transformações e isso se manifesta dentro dos currículos de ciências. Dentro deste contexto, buscamos levantar questionamentos quanto à maneira de utilização desta prática pelos professores, suas concepções e influências no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, o nosso objetivo é apresentar a experimentação no ensino de ciências como possibilidade de aprendizagem significativa, na busca de uma ação reflexiva, fugindo dos moldes tradicionais que seguem a exposição e assimilação. Pinto e Viana (2013, p.92) dizem que: “Nessa perspectiva, este importante espaço de aprendizagem não pode mais ser um subterfúgio para práticas educativas antiquadas ou dogmáticas de ênfase empirista”. Para isso, realizamos estudos em trabalhos da área de Educação e Ensino de Ciências com temas voltados a Experimentação, com intuito de abordar diferentes abordagens empregadas, vinculando às concepções epistemológicas nelas contida.

Por ser a ciência, um conhecimento construído socialmente, Borges (2002) nos fala que os estudantes precisam conhecer alguns dos principais produtos da ciência, ter experiências com eles e compreender os processo pelos quais os cientistas passam para construção de novos conhecimentos. Assim sendo, o estudante poderá interferir criticamente, pois possuirá embasamento para realizar discussões sobre temas que envolvem os campos científicos que influenciam toda a sociedade.

1. METODOLOGIA

Este trabalho segue os princípios de uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos materiais em forma de artigos e livros que envolvam a abordagem da experimentação no ensino de ciências. Buscamos na literatura especializada da área, a localização de obras por meio dos títulos, resumo e palavras-chave, em publicações nos formatos de artigos e livros. Todos os materiais selecionados foram lidos e analisados seguindo as seguintes etapas, relatadas abaixo.

A primeira etapa desta pesquisa foi uma leitura exploratória, na qual selecionamos vários materiais. Esta etapa consiste numa leitura rápida, que segundo Lima e Miotto (2007), tem por objetivo a verificação se as informações contidas nesses materiais serão de interesse para o estudo. Posteriormente fez-se uma leitura seletiva, que ainda segundo Lima e Miotto (2007, p.41) “[...] procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa”. Nesta etapa alguns documentos foram descartados por tratarem superficialmente sobre o tema. Na sequência realizamos uma leitura reflexiva e interpretativa com o intuito de responder ao objetivo levantado. A seguir apresentamos a sistematização desses resultados.

1.1. Experimentação no Ensino de Ciências

O tema experimentação não é recente quando falamos a respeito de ensino de ciências, sendo que um número ainda significativo de pesquisadores direcionam seus estudos para esta área do ensino. Muitos autores como Barberá e Valdez (1996), Giordan (1999), Arruda e Laburú (2009), Espinosa (2010), Cachapuz (2011), entre outros, acreditam nos benefícios para a educação quando usado aulas experimentais na disciplina de ciências, entretanto esses mesmos autores citam inúmeras divergências quanto à abordagem e concepção de ciência aplicada durante estas aulas. Camillo e Mattos (2014, p.125) revelam que: “Apesar da grande importância atribuída à atividade experimental, esta longe de existir um consenso entre professores e pesquisadores acerca da sua utilização, seus objetivos e métodos”. Essas diferenças se devem, na maioria das vezes, por formações acadêmicas diferentes, concepções sobre o que é ciência o objetivo desta na aprendizagem do educando que os professores possuem.

Sabe-se que os experimentos tiveram início bem antes de serem introduzidos na ciência, utilizados, principalmente, na busca de melhores condições de vida. Desta forma também a introdução do experimento no ensino de ciência precisou de considerável argumentação perante os organizadores curriculares da época. Espinoza (2010, p.83) nos lembra que: “Até meados do séc. XX, o trabalho experimental na escola se restringia à ‘explicação’ que o professor dava aos alunos, para confirmar ou ilustrar seu discurso”. Dessa forma a experimentação tinha objetivo de demonstração pelo professor de um evento já relatado em sala de aula. Esta afirmação é reforçada por Flores, Sahelices e Moreira (2009, p.80) onde dizem que: “Até final dos anos cinquenta do século passado, o ensino de laboratório se centrou principalmente em atividades verificativas discutidas nas salas de aula, abordadas nos livros texto e sugeridas em manuais de laboratório”. Sendo assim, o ensino continuava a ser realizado por transmissão e assimilação, mesmo com aulas experimentais em laboratórios.

O lançamento do primeiro satélite espacial (Sputnik) ao espaço pela extinta União Soviética, em 1957, marcou o início de um conjunto de projetos⁴, numa ampla reforma curricular no ensino de ciências nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Esses projetos, que ganharam força entre 1970 e 1980, inseriram no ensino a dimensão dos processos e procedimentos científicos. (PEREIRA, 2009, p.68)

Necessitando de um desenvolvimento científico, gerado pelo avanço soviético na conquista do espaço, o currículo de ciência se inovou, buscando estratégias alternativas às práticas tradicionais de ensino, segundo Pereira (2009) neste período as aulas experimentais centravam-se no laboratório, e para o estudante aprender ciências ele deveria executar os experimentos de maneira semelhante a dos métodos científicos. Fernández, Gil, Carrascosa e Cachapuz (2002, p.480) nos falam sobre a visão dos professores quanto ao método científico que estruturava-se:

4 Os projetos que se destacaram foram: Nuttfield e Science, do Reino Unido e PSCC, Chen Study, Project Physics nos Estados Unidos.

“[...] como uma sequência de etapas definidas, destacando o rigor do mesmo e o caráter exato dos resultados obtidos... uma visão rígida e dogmática da ciência”. Os alunos eram vistos como mini cientistas, repetindo exatamente os passos realizados pelos cientistas nas experimentações, e, assim, chegariam ao conhecimento por estes produzido.

Esta é uma visão da ciência que acredita no ensino por descoberta, pois o conhecimento já estaria pronto no fenômeno a ser investigado, e através da experimentação o conhecimento surgiria naturalmente. Configurou-se assim o denominado conhecimento científico por descoberta, Cachapuz et al (2011, p.73) fala que: “Em particular, no trabalho experimental, os estudantes executam tarefas sem saber para onde caminham e que respostas hão-de dar e a quê. Parece – e parece-lhes – que os conhecimentos surgem claros, óbvios e não precisam de ser interrogados e têm uma resposta que surge natural.” Contudo, este seria um modelo de ensino que não refletiu a imagem da ciência, que se baseia, não somente em dados empíricos, mas também, em fundamentações teóricas, trocas de experiência entre diversas áreas e profissionais e inserida numa sociedade, possuindo influências culturais e econômicas.

Este modelo de aprendizagem por descoberta, como visto anteriormente, assumia um modelo rígido, pré-estabelecido pelo professor. Popularmente chama-se de ‘modelo de receita’, sendo as etapas esquematizadas pelo professor, que assume papel fundamental de organizador neste modelo, os alunos, assumem papel de coadjuvantes, sendo que apenas executam as tarefas conforme determinada pela ‘receita’. Rosito (2011) fala que não é possível aprender ciências com atividades do tipo receita, estruturadas rigidamente e aplicadas indistintamente a qualquer tipo de experimentação. Para ela: “Aprender ciências é muito mais que isto, implica praticar ciências e essa prática resulta numa atividade reflexiva” (Rosito, 2011, p.156).

Na visão empirista-indutivista, as atividades práticas procuram derivar generalizações indo do particular para o geral. Nesta concepção, a observação é a fonte e a função do conhecimento; o conhecimento científico é obtido daquilo que se observa, aplicando-se as regras do método científico. O ensino dentro desta concepção pode desvalorizar a criatividade do trabalho científico, conduzindo os alunos a aceitar o conhecimento científico como um conjunto de verdades definitivas e inquestionáveis, além de desenvolver rigidez e intolerância em relação a opiniões diferentes. (ROSITO, 2011, p.155)

Embora contestada por diversos pesquisadores do ensino de ciências, esta é uma concepção que muitas vezes ainda se encontra nos bancos escolares. Flores, Sahelices e Moreira (2009, p.81) acreditam que: “Sem dúvida, muitos estudantes pensam que o propósito do trabalho de laboratório é seguir instruções e obter a resposta correta, pelas ideias que se concentram de manipular instrumentos mais do que manejar ideias”. A seguir buscar-se-ia apresentar não soluções prontas, mas questionamentos que levem tanto professores como alunos a refletirem sobre a prática experimental na disciplina de ciências, na busca de indícios que conduza a construção do conhecimento efetivo pelo aluno.

O método científico, ao ser questionado, para ser denunciado em seu viés de atividade isolada, padronizada; em seu caráter de exclusão; em sua pretensa neutralidade político-ideológico, em sua importância na elaboração de conceitos; em sua influência na organização das aprendizagens concebidas como ato de repetição e certezas, bem como na influência exercida na construção de programas de ensino prescritivos, técnicos e mecanizados (MARSULO e SILVA, 2005, p.4).

Dentro deste entendimento, a prática pedagógica perde grande parte da sua motivação inicial, de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Barberá e Valdés (1996) expõem que a dimensão especial da experimentação se perde nesse tipo de construção, e torna-se sem sentido sua prática, onde esforços significativos são envolvidos na sua realização e não levam ao processo de aprendizagem da ciência. Barberá e Valdés (1996, p.373) reforçam que: “Em geral, se tem prestado muito pouca atenção no trabalho prático que se realiza nas escolas primárias, apesar do reconhecimento unânime de que este enfoque é absolutamente imprescindível para uma aprendizagem significativa nestes níveis educativos.”

1.2. Uma prática experimental reflexiva

Contrariando o modelo de experimento visto até agora, inúmeros pesquisadores debruçaram esforços na busca de uma prática experimental que trouxesse aos alunos um desenvolvimento cognitivo relevante, deixando de possuir papel coadjuvante para ser ator principal na construção do seu conhecimento. Espinoza (2010) lembra que necessita-se observar quais as possibilidades que o experimento oferece, que com uma simples leitura de um texto não poderia se obter. A prática experimental com fim nela mesma perde possibilidades diversas de conflitos cognitivos que poderiam ser explorados durante a aula. Cachapuz et al (2011, p.78) nos diz que: “O que está em causa é evitar que a atividade científica seja apenas apresentada sob a forma formal final de informações ou mesmo de um mero conhecimento adquirido, sem a necessária compreensão de como se lá chegou”, ou seja, evitar uma educação mecânica onde a reflexão não se faz presente, apenas a repetição.

O professor, devido atribuições próprias de sua profissão, é quem orienta e conduz a prática educativa em sala de aula, por isso, muitas vezes é questionado a maneira como este estabelece metodologicamente os conteúdos curriculares que estão a cargo de cada ano escolar. Cachapuz et al (2011, p.100) alerta sobre: “O que nos parece de sublinhar é, pois, a necessária mudança de atitude dos professores no sentido de ultrapassarem a aceitação fácil de um empirismo clássico e ingênuo, concebendo a ciência como uma simples descoberta [...]”. A ciência é muito mais que descoberta, é um trabalho minucioso, demorado, feito na coletividade e embasado em teorias e não só em observações isoladas.

Não é intenção culpabilizar professores por metodologias inadequadas na prática em laboratório de ciências, apenas apresentar reflexões e possibilidades de romper com o método empirista-indutivista, embasado em ideias positivistas, reconhecendo oportunidades diferentes

para ampliar a aprendizagem dos alunos. Marsulo e Silva (2005, p.8) nos fala que: “Partindo do foco da observação, o aluno vivencia, ‘vê’ o fenômeno com ideias e sentidos, utilizando a sua iniciativa, originalidade, inquietações e curiosidade para especular.” Assim sendo, o aluno deixa de ser passivo e se torna ativo no seu próprio aprendizado, onde ele próprio estabelece relações com o já conhecido, e com o novo conhecimento, a partir do problema a ser solucionado, que está sendo construído.

O ponto de partida não é ‘um’ problema, mas parte-se ‘do’ problema que necessita ser percebido para que o sujeito assuma e tome conta do meio real. Neste caso, o contexto sócio, econômico e cultural vai determinar a forma como será vista a situação problemática e as discussões sobre essa questão gerarão em torno da construção do problema a ser resolvido. (MARSULO e SILVA, 2005, p.7)

Sendo assim, o primeiro passo para a realização da experimentação é o reconhecimento do problema a ser solucionado. Sem um problema, um questionamento, uma dúvida, não há necessidade de se fazer uma pesquisa ou experimento para encontrar uma solução. Anderson (1976), citado por Barberá e Valdés (1996, p.367) diz que: “O trabalho de laboratório é o lugar onde uma pessoa ou um grupo empreende a tarefa humana de examinar e tentar proporcionar uma explicação aos fenômenos naturais”. Nesta tentativa de explicações algumas hipóteses devem ser lançadas, Cachapuz et al (2011, p. 92) fala que: “A hipótese tem um papel de articulação e de diálogo entre as teorias, as observações e as experimentações, servindo de guia à própria investigação”. Isso nos remete a indissociabilidade da teoria e da prática, uma dando fundamentação à outra, não existe ciência sem teoria. Arruda e Laburú (2009, p.62) dizem que: “[...] cientista algum vai para o laboratório sem saber o que quer medir ou observar: uma observação é sempre uma observação à luz de teorias”. Desta forma, também o ensino de ciências deve proporcionar a relação entre a teoria e o experimento, auxiliando na elaboração de problema, verificando o que já existe produzido sobre o assunto, bem como levantando hipóteses para encontrar a solução.

Nesse processo, de uma atividade experimental investigativa, o aluno será levado a fazer reflexões, eliminar conflitos cognitivos, argumentações, organização, diálogo, inferências entre outros fatores que influenciam diretamente a experimentação. Tudo isso deve estar embasado teoricamente, para não tornar senso comum. Vemos em Giordan (1999, p. 6) que relembra a importância do professor dizendo que: “Novamente, ao professor é atribuído o papel de líder e organizador do coletivo, arbitrando os conflitos naturalmente decorrentes da aproximação entre as problematizações socialmente relevantes e os conteúdos do currículo de ciências”. Assim, os alunos tomam consciência do processo pelo qual a ciência passa até determinações de leis e teorias, e se apropriam dos conhecimentos processuais e procedimentais necessários à produção científica.

A proposta, no uso do laboratório para experimentação em ciências, é de que os alunos compreendam e envolvam-se com o trabalho científico, contudo, não seria possível práticas tais

quais os cientistas realizam, por condicionantes de tempo, equipamentos, conhecimentos teóricos entre outros fatores. Rosito (2011, p. 152) fala: “[...] as atividades práticas, incluindo a experimentação, desempenham um papel fundamental, pois possibilitam o aluno uma aproximação do trabalho científico e melhor compreensão dos processos de ação das ciências”. Ainda nesse contexto das possibilidades contidas na experimentação, Borges (2002) afirma que o laboratório pode proporcionar aos alunos diversas oportunidades de refletirem sobre suas hipóteses, questionando suas abordagens e se seus resultados foram coerentes aos processos utilizados.

Deve-se pretender, antes, que os alunos aprendam que a ciência é uma luta constante e difícil na busca de mais verdades (não confundir com certezas) e os professores devem encorajar os alunos ganhar confiança nas suas conjecturas racionais, para serem capazes de refutar, por em causa as hipóteses de seus pares, e em última análise, sejam capazes de vivenciar de algum modo o sentido e o espírito da própria construção do conhecimento científico. (CACHAPUZ et al, 2011, p.82)

A experimentação permite ao professor e ao aluno uma aproximação com os conceitos e processos científicos de maneira dinâmica e interativa. Neste modelo de prática, o aluno se torna consciente do trabalho experimental que está realizando. O desenvolvimento cognitivo se favorece deste modelo de atividade, onde é constante a reflexão, interação, justificção, raciocínio e conclusão, chegando mais rapidamente ao desenvolvimento efetivo com a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos curricularmente pelo sistema formal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou refletir criticamente sobre o uso da experimentação no ensino de ciências na educação básica. Para tanto, selecionamos uma bibliografia ampla, que nos desse possibilidade argumentativa na elaboração do texto. A problematização das práticas experimentais foi o centro da discussão e objetivo do trabalho realizado, com intuito de proporcionar uma visão menos ingênua da ciência que é transmitida aos alunos por meio da educação formal.

Foi um consenso dos pesquisadores analisados a importância da utilização da experimentação no processo de ensino/aprendizagem na disciplina de ciências. Segundo Borges (2002) o que se torna necessário na experimentação no ensino de ciências não é a exclusiva manipulação de objetos e artefatos concretos, mas sim, um envolvimento comprometido na busca de soluções aos problemas colocados inicialmente. Ou seja, o que o ensino de ciências busca através da experimentação, é uma reflexão crítica dos procedimentos e processos pelos quais a prática experimental passa.

Outra preocupação apresentada nos textos, pelos pesquisadores, é o fato de que a teoria e a prática devem estar concomitantemente presentes na experimentação. Ainda Borges (2002, p. 16) lembra que: “Não se trata, pois, de contrapor o ensino experimental ao teórico, mas de

encontrar formas que evitem essa fragmentação[...]”. Sendo assim, as teorias servem de embasamento às hipóteses, reflexões, refutações, entre outras análises levantadas na busca pela solução do problema proposto.

Não poderíamos deixar de citar a indiscutível importância do professor no processo da experimentação. É necessário que o professor tenha clareza sobre o que pretende atingir com o uso da prática experimental no laboratório de ciências. Proporcionar que os alunos testem suas próprias hipóteses, reflitam criticamente sobre o problema levantado, planejem suas ações de forma a produzir resultados confiáveis, são algumas possibilidades que o professor pode atingir com a experimentação.

Assim, segundo Pinto e Viana (2013, p. 920 “[...] os professores devem estar atentos e buscar novas formas de abordar este espaço, o qual deve aflorar nesses profissionais a cientificidade que tem sido tão esquecida”. Evitar práticas ingênuas e mecânicas, proporcionam a formação de um cidadão consciente das escolhas que irá fazer, comprometido conscientemente com a sociedade a que pertence, sabendo argumentar e questionar suas posições sobre a ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, S. de MELLO.; LABURÚ, C. E. “Considerações sobre a função do experimento no ensino de ciências”. In: **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

BORGES, T. A. “Novos rumos para o laboratório escolar de ciências”. In: **Cad. Brás. Ens. Fís.** v.19, n. 3, 2002, p. 291 – 313.

BARBERÁ, O.; VALDÉS, P. “El trabajopráctico em laenseñanza de lasciencias: uma revisión”. In: **Enseñanza de lasciencias**. v. 14, n. 3, 1996, p. 365 – 379.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. R de. “A experimentação no ensino de ciências: reflexões a partir da Teoria da Atividade”. In: **Ensino de ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares**. Curitiba: CRV, 2014.

ESPINOZA, A. M. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos**. São Paulo: Ática, 2010.

FERNÁNDEZ, I.; GIL, D.; CARRASCOSA, J.; CACHAPUZ, A. “Visiones deformadas de la-ciencia transmitidas por laenseñanza”. In: **Enseñanza de lasciencias**. v. 20, n.3, 2002, p. 477 – 488.

FLORES, J.; SAHELICES, M. C. C.; MOREIRA, M. A. “El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje”. In: **Revista de Investigación**. v. 33, n. 68, 2009, p. 75 – 111.

GIORDAN, M. “O papel da experimentação no ensino de ciências”. In: **II encontro nacional de pesquisa em educação em ciências**. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ii-enpec/Dados/trabalhos/A33.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. “Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica”. In: **Revista Katálisis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARSULO, M. A. G.; SILVA, R. M. G. da. “Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências”. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 4, n.3, 2005.

PEREIRA, J. E. **Professores de ciências naturais: necessidades formativas para ensinar a medir em trabalhos práticos e experimentais**. 2009.168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PINTO, V. F.; VIANA, A. P.; OLIVEIRA, A. E. A. “Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de ciências e biologia em uma escola pública de Campos dos Goyatacazes/RJ”. In: **Revista Conexão**. V. 9, n.1, p. 84-93, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2uepg.br/index.php/conexao>>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

ROSITO, B. A. “O ensino de ciências e a experimentação”. In: **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

MUDANÇAS NO PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL

MOURA, Kethlen Leite de¹

SILVA, Dayara Lyanne Ribeiro da²

MARQUES, Juliana Vieira³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente trabalho visa discutir as mudanças no perfil do educador infantil, a partir de documentos oficiais sobre a Educação Infantil. O texto aponta a necessidade de o professor da Educação Infantil conhecer os documentos que permeiam sua formação, a fim de, propiciar uma prática pedagógica que atenda as necessidades da criança atendida nos centros de educação infantil. Essa pesquisa constituída de uma revisão bibliográfica apresenta reflexões a respeito de temáticas que compõe o cotidiano docente como a formação de professores, as condições de trabalho destes professores, políticas educacionais e desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o perfil do educador infantil, a proposta para abordar o tema em questão surgiu a partir das mudanças ocorridas nos documentos como os PCNs, LDB e os RCNs, que regem a Educação Infantil e das discussões no meio acadêmico, em programas de governo e nos meios de comunicação. A partir dessa ótica, passa a ser fundamental discutir o perfil desse educador infantil, sujeito da educação e responsável pela mediação dos saberes e da cultura, assim como as competências necessárias a essa função.

As ideias que fundamentam esse trabalho são os documentos que regem a Educação Infantil como principal etapa da educação básica e das orientações para os educadores, segundo o Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, juntamente com os pressupostos de Goulart, Almeida, Freire, Perrenoud e Oliveira, os quais se referem que o desafio dos profissionais da área escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, pois hoje muito se fala so-

1 Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação UEM, e-mail: klmoura@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil.

3 Licenciada em Educação Física, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Professora da Rede Municipal de Maringá, e-mail: ju_marks@hotmail.com.

bre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. Contudo, as condições para que isso ocorra nem sempre são ideais.

O problema levantado refere-se: quais as inovações e mudanças no perfil do educador da Educação Infantil? A problemática parte da hipótese de que o perfil do educador sofreu mudanças ao longo das transições sociais e culturais e que isso se deu em função dos avanços socioeconômicos, dos novos modelos de alunos e, de certa forma, para atender às necessidades da sociedade.

Os capítulos apresentados nessa pesquisa irão relatar que atualmente, a mudança na formação do educador infantil consiste em privilegiar a concepção do professor como transformador, mediador do conhecimento e principalmente como ponte para a construção de um sujeito ativo que participe do processo ensino-aprendizagem.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por longos períodos a Educação Infantil não era mencionada por grande parte dos educadores do século XVIII, que propunham uma educação diferenciada de acordo com o status social, com o pensamento e com o intelectual de cada indivíduo.

Áries (1978) diz que o olhar diferenciado em relação ao educar a criança não é algo comum na Idade Média. O sentimento de Educação Infantil começa a se desenvolver a partir dos séculos XVIII e XIX, pois a educação para crianças pequenas em si não existia.

As primeiras instituições a prestarem cuidados às crianças eram mantidas pelos conhecimentos e pelos preceitos da religião, que tinham como principal objetivo guardar crianças a partir de dois anos, incluindo os cuidados com sua saúde e alimentação, bem como, em alguns casos, sua iniciação em um ofício. Eram as “escolas de caridade” ou “escolas de damas” (OLIVEIRA, 1994).

Segundo Ariès (1978), a ideia de creche surge inicialmente na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX. A creche propunha ‘guardar’ crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias.

No Brasil, o conceito de creche no Brasil surge no final do século XIX, decorrente do processo socioeconômico do país. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades, a migração de pessoas para as áreas urbanas em busca de trabalho e melhores condições de vida. Nota-se que as creches tinham como primeira função o assistencialismo às crianças, e não à educação infantil em si no sentido de promover reflexão compatível com a idade e com o desenvolvimento das crianças.

O atendimento às crianças no período de 0 a 3 anos não era entendido como um direito, nem visto pelo Estado e pelas leis como obrigatório. Os locais de atendimento infantil eram vistos como abrigos de crianças, depósitos ou casa de caridades e somente mais tarde recebeu o nome de creche.

Segundo Oliveira (1994), a história do atendimento da Educação Infantil no Brasil só se efetivou com a criação do Departamento Nacional da Criança na década de 40 e 60 com caráter normativo, reconhecendo a creche como um mal necessário no combate à pobreza e ao assistencialismo de crianças filhas de mães operárias.

O primeiro documento a tramitar no país a respeito da educação de crianças menores foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, criada em 1971. Essa lei, que modificou a estrutura de ensino do país, se refere à Educação Infantil pela Lei n.º 5.692/71 que atribuía ao Estado velar para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênio, oferecessem conveniente atendimento em jardins de infância ou similares para menores de 7 anos.

A Educação Infantil, segundo Faria (2007), embora tenha mais de um século de história com o cuidar e educar, passou a ser reconhecida como direito da criança somente na década de 1990, sendo dever do Estado e obrigatoriedade essa etapa da Educação Básica.

Como será visto adiante, a Educação Infantil no Brasil só passa a ser considerada uma etapa da educação básica e obrigatória, assegurada pelo Estado, a partir da Constituição de 1988 e em 1996, com a LDB n.º 9698/96.

Após as leis de 1971 referentes à Educação Infantil no Brasil, muitos autores consideram a Constituição de 1988 um marco para a área da Educação de 0 a 6 anos. Com ela, a garantia dos direitos à Educação Infantil no Brasil foi chancelada, de forma que a creche passou a ser reconhecida como instituição de ensino e direito da criança.

Pela primeira vez na história da educação no Brasil se reconhece a Educação Infantil. Assim, é importante destacar:

[...] A Carta Magna representou para a Educação Infantil enorme abertura na política educacional do país, havendo o reconhecimento nacional da valorização da educação infantil, com isso: A constituição de 1988 vem reconhecer a Educação Infantil como uma etapa da educação [...] A Constituição de 1988 reconhece a educação de 0 a 6 anos como direito da criança e da família e dever do estado (PAIVA, 2003, p.177).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito da criança de 0 a 6 anos e como dever do Estado, sob a responsabilidade dos municípios, a cumprir-se mediante o atendimento em creches e pré-escolas, definindo ambas como instituições educacionais, rompendo com a tradição assistencialista.

Contudo, observa-se que a educação de crianças passa a ser responsabilidade não somente da família, mas também do Estado, cabendo a ambos contemplar as práticas educativas. Nesse sentido, destaca-se, ainda, a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, conforme mencionada, que integra a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, definindo que sua finalidade é a de contemplar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade com a colaboração da família e da comunidade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB reconhece a importância da Educação Infantil. A lei nº 9394/96 destaca ainda em seus artigos 30, incisos I e II e 31:

Art.30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Ou seja, todas as famílias que desejarem compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos serão contempladas através das creches e pré-escolas públicas.

Dessa forma, sob a ótica da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Base, reitera-se que:

[...] A criança deve ser vista como sujeito de direitos e, assim, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo, então, uma atenção individualizada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado, o acesso a uma Educação Infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo (CABRAL, 2005, p.61).

Assim, a partir da legislação, é possível considerar a criança como um sujeito com plenos direitos, com acesso a uma educação de qualidade, sobretudo que seja capaz de oferecer possibilidades para adquirir conhecimentos básicos e dar continuidade aos estudos.

Além disso, o trabalho pedagógico realizado pelas instituições com Crianças de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional a partir da regulamentação, com as seguintes finalidades: atender às especificidades do desenvolvimento de crianças pertencentes a essa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

O Referencial é um documento de caráter instrumental e didático que veio para auxiliar os educadores; assim, cabe aos professores terem consciência de sua prática educativa, da construção de conhecimentos e da inter-relação com os diferentes eixos sugeridos pelo RCN a serem trabalhados com as crianças.

Segundo o RCN (1998), para que as aprendizagens infantis ocorram, é necessário que o educador considere, na organização do trabalho educativo:

- A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- A resolução de problemas como forma de aprendizagem.

O que se sabe é que a maioria dos profissionais da Educação Infantil ainda não possui formação adequada e são mal remunerados, realizando o trabalho de forma precária. O RCN

(1998) considera que, na creche, ainda é considerável o número de profissionais com formação mínima conhecida como: berçaristas, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitor, babá e recreacionista.

Diante desta situação, em 2006 foram criados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ), que possui referências de qualidade para serem utilizadas pelos sistemas de ensino com objetivo de promover a igualdade de ensino levado em conta diferenças, diversidades e desigualdades.

O PNQ tem como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil junto ao educador. Para isso o PNQ estabelece que para essa etapa educacional os profissionais devem:

- assegurar que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação;
- assegurar que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;
- encaminhar a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos; possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento;
- auxiliar bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos (BRASIL, 2006, p. 39).

O PNQ (2006) estabelece também que os educadores e profissionais que atuam na Educação Infantil devem estar capacitados para valorizar toda e qualquer ação da criança referente ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, torna-se importante pensar na formação do profissional de Educação Infantil. Isso requer considerar vários aspectos sociais e educacionais, pois não existe momento certo para se correlacionar a teoria, os estudos e as práticas, às experiências, tornando imprescindível uma formação contínua e progressiva.

2. O PERFIL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É no contexto de uma educação voltada para o assistencialismo que o perfil do profissional da Educação Infantil foi construído, como já visto, por meio de concepções simples, restringindo sua função apenas a aspectos do cuidar e educar, considerando, desta forma, que para ser professor de Educação Infantil basta ter habilidades físicas e maternais.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), educar a criança significa propiciar situações de cuidado, orientar as brincadeiras e aprendizagens para que essas possam contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais, atitudes de acei-

tação, respeito e confiança e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Quanto a cuidar, equivale a compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, o que implica em um ato de relação entre o outro e si próprio em uma dimensão expressiva a qual exige procedimentos específicos.

O termo “professor de educação infantil” é utilizado para designar aqueles que atuam na educação básica ou, de forma específica, na educação infantil.

Mudar o perfil desse profissional é mudar as relações do educar entre professor-aluno dentro das escolas e compreender que a prática pedagógica tem papel social e político importante. O educador necessita assumir uma postura crítica em relação a sua prática, recuperando a essência do ser “educador”. Freire (1992, p.11) posiciona bem a questão: “É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”.

Segundo Carvalho (1999), para atuar significativamente junto à criança, compreendida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, o professor deve constituir-se como um participante que constrói e reconstrói seu conhecimento.

2.1. Inovação e mudança no perfil do educador da Educação Infantil

Durante anos, o professor era o único participante ativo do saber; aquele que detinha o conhecimento e que transmitia para os alunos toda sua sabedoria de forma linear, ou seja, uma educação centrada no professor.

Diante dessa indagação, o professor não pode mais ser visto como reprodutor do conhecimento. Ser professor atualmente significa desenvolver os conteúdos de modo contextualizado e globalizado, além de desenvolver práticas que atendam à diversidade dos alunos contemplando as necessidades individuais na construção de conhecimento.

Todas as crianças, mais ainda as da Educação Infantil, necessitam de profissionais qualificados que garantam práticas de aprendizagens eficazes, significativas e enriquecedoras.

A primeira infância é um momento em que as estruturas fundamentais da pessoa são organizadas. Os erros educativos nessa fase têm, portanto, consequências das mais graves. É preciso oferecer aos professores da educação infantil um elevado nível de formação (PERRENOUD, 1993 p.97).

Diante das transições econômicas, tecnológicas e sociais, os educadores têm de assumir novas concepções de ensino, levando em conta que não basta a mudança vir só do professor, se não ocorrer de fato no sistema de ensino.

Hoje, a inovação e a mudança no perfil desse profissional têm exigido um professor polyvalente, ou seja, um profissional que desenvolva diversas formas de aprendizagens de maneira que possam abranger as áreas do conhecimento considerando a individualidade de cada criança.

Esse novo perfil polivalente faz parte das mudanças desse profissional no sentido de que só transferir conhecimentos já não é suficiente para o aluno. Segundo Freire (1996, p. 26) “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Isso significa que não cabe mais ao professor transferir conteúdos, mas propor instrumentos para que os alunos se situem no mundo como sujeitos ativos, apontando caminhos para a construção do saber. Freire (1996, p.56) também afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ensinar exige que o professor acredite que a mudança é possível sem deixar de acreditar no papel transformador. Isso implica na convicção de que as mudanças hoje partem de levar os alunos à reflexão, provocar a curiosidade, estimular a criatividade e estimular o descobrimento do seu próprio mundo. O professor hoje, precisa:

[...] despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (PERRENOUD, 2000, p. 25).

Desse modo, a inovação e a mudança são necessárias para prática educativa hoje exigida, pois os educadores devem estimular os alunos a compreender seu contexto e a criticá-lo. Para alguns autores, ser professor hoje não é nem fácil nem difícil do que em anos anteriores: é apenas diferente. O autor considera ainda uma competência significativa do novo profissional de Educação Infantil: a competência de atuar como “ponte” entre a escola e a família, ou seja, dialogar com os pais conhecer o contexto de cada família para a construção dos saberes.

Transformar as práticas educativas assistencialistas em práticas que proporcionem aprendizagem, cultura, linguagem, cognição e afetividade exigem, além de políticas governamentais, efetivas condições necessárias para uma educação de qualidade. Esses elementos asseguram condições para fazerem frente às exigências do mundo atual.

Uma das inovações no perfil desse educador é considerar a criança como sujeito. Isso implica em considerar que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de criar, de inventar. Com isso, é preciso entender que a criança deve ser compreendida como um ser humano que chega ao mundo e carrega consigo uma história.

O professor deve se lembrar de que a criança, ao chegar à escola, ainda não definiu um projeto pessoal de vida e, segundo Perrenoud (2000) cabe ao professor a competência de levá-la a construir, por meio da comunicação, de empatia e do respeito à identidade do outro. Um projeto pessoal de vida, por mais frágil que possa parecer, é um impulsor de aprendizagens. Portanto:

[...] É legítimo incitar uma criança a se interrogar, a fazer projetos, realizá-los, avaliá-los, com a condição de se lembrar de que este é um longo caminho e seria injusto e pouco eficaz fazer disso um pré-requisito para as outras aprendizagens (PERRENOUD, 2000, p. 77).

É ainda de suma importância refletir criticamente e levantar questionamentos sobre as práticas pedagógicas no contexto de atuação. O professor precisa refletir sobre sua prática, e não se deixar acomodar pelo domínio do conhecimento ou pelo processo de ensino-aprendizagem, mas procurar novas formações para ressignificar sua prática.

Conclui-se, portanto, que, em meio a tantas transformações sociais, culturais e educacionais, as principais causas das mudanças no perfil do educador infantil partiram da necessidade de atender às novas expectativas de aprendizagem, do desejo de descobrir o mundo e de construir o conhecimento vindo das crianças contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito conhecer as reais mudanças ocorridas no perfil do educador da Educação Infantil sugeridas na LDB e em outros documentos, além do estudo de autores da área, constatou-se que há uma necessidade, premente de mudança e inovação para o exercício dessa profissão.

A princípio, torna-se indispensável ao educador ter clareza sobre a concepção de criança, como sujeito histórico capaz de refletir sobre sua própria aprendizagem, de criar e recriar seus conhecimentos e de descobrir o seu lugar no mundo; a fim de garantir a aprendizagem, respeitando as necessidades e individualidades de cada uma.

Fundamental ainda ao professor o reconhecimento de que esse sujeito histórico possui desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de criar, de inventar, é preciso entender que a criança deve ser compreendida como um ser humano que chega ao mundo e carrega consigo uma história; assim não se pode aplicar um único modelo de atuação.

Avaliar a própria prática tendo como guia os Referenciais e os Parâmetros Curriculares torna-se fundamental para que novas práticas e inovações aconteçam.

Considera-se que as inovações e as mudanças necessárias ao novo perfil do educador estão entrelaçadas com as mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas. Esse novo panorama leva o profissional a adaptar-se, a atualizar-se constantemente para que exerça com competência a função de educar de acordo com as propostas economicistas e não da função social da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V.S. *Pesquisa e Metodologias* (módulo de ensino). Itabuna: 2006.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

MORAN, J. M. **Novos desafios para o educador**. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, E. V. **Pesquisando a formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2003.

PAQUAY, L. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



PERRENOUD, F. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE SOBRE A EXPRESSIVIDADE DA TEMÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENPECS

NASCIMENTO, Jéssica Engel do¹
SCHNEIDER, Eduarda Maria²
JUSTINA, Lourdes Aparecida Della³
ZABOTTI, Kamilla⁴

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

Este estudo analisa as pesquisas sobre Educação Ambiental publicadas nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECS), no período de 2007 a 2015, buscando averiguar se a temática de Educação Ambiental se faz presente no evento e quais os enfoques das investigações. Tal trabalho, equivale um primeiro delineamento de um estudo mais aprofundado sobre a caracterização da produção científica em EA e sua contribuição para o ensino. A metodologia utilizada na investigação compreende o estado da arte, adotando-se os descritores educação ambiental, meio ambiente, educação e ambiente. Foi obtido como resultado uma oscilação na quantidade de trabalhos relacionados a EA entre o VI ENPEC e o VII ENPEC, e mante-se uma constante em produções nos anos posteriores de análise. Além disso, foram formulados 17 eixos temáticos sobre temáticas relacionadas a EA nos cinco biênios analisados, demonstrando vasta área de pesquisas para produções sobre a temática.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Estado da Arte. ENPECS.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) possui inúmeras vertentes, as quais são provenientes dos contextos e discussões histórico sociais de cada época. Com o intuito de conseguir compreender ‘o que é Educação Ambiental?’, buscamos algumas interpretações. Para tanto, iniciamos as definições sobre EA com a lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de

1 Bióloga Licenciada, Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, e-mail: jessicaengel93@hotmail.com.

2 Doutora em Educação para a Ciência, Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, e-mail: eduardamaria.schneider@gmail.com.

3 Doutora em Educação para a Ciência, Docente Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, e-mail: lourdesjustina@gmail.com.

4 Bióloga Licenciada, Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, e-mail: kmi_zabotti@hotmail.com.

Educação Ambiental, e argumenta a respeito da EA em seu Artigo 1º como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s/p).

O conteúdo apontado no trecho acima, reporta-se a uma EA orientada para a qualidade e sustentabilidade da vida, dos recursos naturais. Ressalta-se, a inclusão do homem nesse cenário, o qual transforma o MA, participando e integrando o meio transformado e natural (RISSO e PASCOETO, 2016). Ou seja, ao mesmo tempo em que ele transforma o meio, ele o integra, todavia, esse equilíbrio entre homem e natureza vem sendo acelerado, fragilizando o planeta.

Outrossim, a lei 9.795, também aborda a pertinência da EA estar articulada em todos os níveis educacionais, na modalidade de Educação formal e não formal, estando presente em caráter permanente (BRASIL, 1999). Para Reigota (1998) a EA deve ocorrer com a interação dos cidadãos nas discussões e decisões das questões ambientais.

Parto do princípio de que a educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais (para ficar só nesse exemplo), mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 1998, p. 10-11).

Nessa compreensão, Reigota (2009) defende a EA como Educação política, sendo preciso realizar o exercício de análise das relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre o ser humano e a natureza, buscando superar os mecanismos de controle e dominação que dificultam e impedem a participação livre, consciente e democrática da sociedade.

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2009, p. 13).

A EA defendida por Reigota (2009) baseia-se no refletir as relações e atitudes cotidianas realizadas com os outros seres humanos, bem como com as espécies de animais e vegetais, analisando os aspectos positivos e negativos desta e, modificando, caso necessite, para uma convivência e sobrevivência com dignidade. Com esses princípios, Reigota (2009) aponta que a EA deve ser entendida como Educação política, ao passo que ela prepara e estimula os cidadãos a exigirem uma sociedade com justiça social, autogestão, consciência e ética nas relações sociais e com a natureza.

Neste sentido, é preciso compreender que o meio biótico e abiótico estão intimamente relacionados e se influenciam. Logo, a preservação da fauna, da flora, bem como o zelo pela

qualidade da água, do ar, do solo, entre outros elementos e fenômenos é imprescindível. Quadros (2007) salienta que a EA deve intervir possibilitando o desenvolvimento de relações sociais solidárias, de respeito e comprometimento com a natureza, com a sociedade e a si mesmo. Não restringindo a EA a aquisição de conhecimentos científicos, realização de campanhas em prol do meio ambiente ou reciclagem do lixo, mas sim, oportunizar a mudança de comportamento, aquisição de valores e pensamento crítico, elementos tão importantes para as discussões e questões sociais, econômicas, culturais e ecológicas atuais.

Com a globalização, a temática ambiental está muito presente na contemporaneidade, notícias de catástrofes ambientais possuem grande repercussão na mídia, afetando os ecossistemas e ameaçando a sobrevivência das espécies animais e vegetais. Conscientes da interdependência e integração com o meio ambiente, a responsabilidade com a proteção e melhorias deste passou a ser mundial, requerendo um novo estilo de desenvolvimento que não prejudique o ambiente. Neste sentido, Quadros (2007, p.11) defende:

A problemática ambiental assume um papel de relevância social em proporções cada vez mais alarmantes e nocivas à qualidade de vida de uma população, surgem as discussões, conscientização, mobilizações para atuar, de forma participativa e comprometida em defesa do ambiente natural e do meio social, bem como, e fundamentalmente, da relação do homem com o homem.

Buscando encontrar ou apontar caminhos, respostas, compreensões, concepções, possibilidades, compartilhar aflições e conquistas, entre outros, o campo das investigações na área da EA está em constante ampliação nos últimos anos, conforme aponta Souza e Nascimento Jr (2014, p.429):

[...] atualmente é possível identificar nos cenários nacional e internacional diversas ramificações teóricas em disputa para o estabelecimento de uma fundamentação para uma prática educativa capaz de propiciar a solução ou minimização da problemática ambiental.

No Brasil, a EA até a década de 1990, foi caracterizada pela falta de referencial teórico nas publicações e ausência de profissionais qualificados na área. A partir desta década, teve um grande desenvolvimento científico, com o surgimento de publicações relacionadas a EA e a formação de profissionais com qualificação lato e stricto sensu (SATO e SANTOS, 2003). Segundo Souza e Nascimento Jr (2014), esta situação foi promovida pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, promovida em 1992 no Rio de Janeiro (Eco-92), momento em que a questão ambiental ganhou espaço e impulso como preocupação na sociedade brasileira.

No início do século XXI, as investigações em EA começam a ser discutidas de forma mais estruturada. Em 2001, ocorreu em Rio Claro, o primeiro EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental e, em 2002, constituiu-se um GT (Grupo de Trabalho) na ANPED

(Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). E, alguns periódicos específicos da área foram anunciados e divulgados, sendo eles: Revista do Mestrado de Educação Ambiental, REVBEA – Revista Brasileira de Educação Ambiental, Revista Eletrônica de Educação Ambiental em ação, Revista SENAC e Educação Ambiental e Revista Pesquisa em Educação Ambiental (SOUZA e NASCIMENTO JR, 2014).

Assim, estudos e investigações no campo da EA vêm se consolidando no Brasil, entretanto cabe-nos verificar quais pesquisas estão sendo desenvolvidas e com quais objetivos, uma vez que, o enriquecimento do campo está atrelado a qualidade dos trabalhos realizados e publicados.

Logo, interessados pela constituição e conteúdo dos trabalhos em EA da atualidade, desenvolvemos este trabalho com o intuito de averiguar se pesquisas relacionadas com a temática de EA se faz presente no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), nos eventos VI, VII, VIII, IX e X, e quais os enfoques dessas investigações. Salienta-se, que o desenvolvimento deste artigo representa um primeiro delineamento de um estudo mais aprofundado sobre a expressividade e caracterização da produção científica em EA e sua contribuição no ensino, de uma pesquisa de pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC⁵), em que no presente ano está em sua décima primeira edição e tem como objetivo reunir e favorecer a interação e reflexão entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC.

Investigando a presença da temática da EA e quais os enfoques nas pesquisas desenvolvidas sobre a mesma no referido evento, delimitou-se o intervalo de 8 anos como parâmetro de pesquisa, compreendendo assim o período de 2007 a 2015, utilizando os descritores educação ambiental, meio ambiente, educação e ambiente.

Neste sentido, a presente investigação consiste em um estado da arte sobre a temática da EA no evento ENPEC. Pesquisas deste cunho são definidas, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), como de caráter bibliográfico e, possuem o:

[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições

5 Link para acesso ao site da ABRAPEC: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/>>.

têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Com esse intuito, abaixo apresentamos as informações oriundas de tal pesquisa, bem como a discussão das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi encontrado um total de 4.607 trabalhos nas cinco edições analisadas, e deste conjunto verificou-se um montante de 349 relacionadas a EA. Para o conjunto dos dados, inicialmente foi realizado a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos textos publicados nos Anais destes encontros, por meio dos descritores já mencionados. Em momentos de incertezas sobre o conteúdo dos artigos, foi realizada a leitura dos trabalhos em sua versão completa. Este primeiro recorte permitiu avaliar a expressividade destas pesquisas em EA no contexto geral das pesquisas em ensino apresentadas neste encontro.

Na tabela 1, apresentada da sequência, expõe a quantidade de trabalhos aceitos em cada biênio de realização do evento, abrangendo apresentações orais e painéis, dentro do período de análise proposto, bem como expressa a quantidade de trabalhos relacionados a EA presentes em cada ENPEC.

Tabela 01: Quantidade de eventos ENPECs e de trabalhos publicados

Evento/Ano	Quantidade de trabalhos apresentados	Quantidade de trabalhos relacionados a EA	Porcentagem relacionada aos trabalhos de EA
VI ENPEC - 2007	669	58	8,67%
VII ENPEC - 2009	723	49	6,78%
VIII ENPEC - 2011	1187	92	7,75%
IX ENPEC - 2013	921	66	7,17%
XI ENPEC - 2015	1107	84	7,59%
Total:	4607	349	7,58%

Fonte: as autoras

As informações presentes na tabela, mostram que pesquisas relacionadas a EA no VI ENPEC (2007) expressaram 8,67% dos trabalhos aceitos e, no VII ENPEC (2009) a repre-

representatividade da temática diminuiu 1,89%, chegando aos 6,78%. Estes dados demonstram uma diminuição na quantidade de pesquisas apresentados sobre a temática da EA entre os eventos mencionados.

Entretanto, no trabalho de estado da arte de Kawasaki *et al.* (2009) sobre a análise de trabalhos de educação ambiental (EA) publicados nos anais dos ENPEC, no período de 1997 a 2007, constatarem o aumento progressivo das pesquisas em EA no período analisado, vindo a contribuir para o estabelecimento do campo de pesquisa e a justificar os 8,67% de trabalhos no VI ENPEC. Todavia, é incoerente a diminuição expressiva de trabalhos no VII ENPEC, chegando a uma diferença de 1,89% nos trabalhos.

Analisando o VIII ENPEC (2011), observa-se um aumento de 0,97% nas pesquisas relacionadas a EA em relação ao evento anterior, em 2009, gerando a porcentagem de 7,75%. Esse crescimento na submissão de trabalhos no biênio de 2011 é significativo em comparação ao evento de 2009, uma vez que teve uma diminuição considerável.

No IX ENPEC, ocorrido em 2013, teve uma porcentagem de 7,17%, com uma diferença de 0,58% em relação ao VIII ENPEC, exibindo uma porcentagem de 7,17%. Entretanto, essa diminuição de trabalhos em EA não é expressiva, sendo possível estabelecer uma constante regular de produção científica entre os ENPECs de 2011 e 2013. Certamente, está constante em representatividade das pesquisas em EA, contribui para a consolidação como ramo de pesquisa.

Segundo Kawasaki *et al.* (2009, p.5), “o crescimento e a relevância da educação ambiental no contexto dos ENPECs culminou na criação de uma área temática específica nomeada como “Educação Ambiental e Ensino de Ciências”, tornando-se uma das áreas temáticas propostas pelo evento. Nota-se que as pesquisas em EA estão crescendo e ocupando um espaço significativo no âmbito acadêmico, uma vez que um evento nacional como o ENPEC já propiciou um eixo temático para tais estudos.

No desenvolvimento de X ENPEC, em 2015, as pesquisas envolvendo a temática de EA representaram 7,59% do total de trabalhos apresentados, apontando um aumentando 0,42% em relação ao biênio anterior, tendo desta forma um novo crescimento nas produções.

Na sequência, são apresentados, na tabela 2, os enfoques temáticos que emergiram durante a leitura das produções científicas sobre EA realizadas nos cinco biênios analisados do ENPEC, totalizando 349 investigações.

Tabela 02: Focos temáticos das pesquisas nos eventos ENPECs

Focos temáticos das pesquisas	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL	%
Propostas e Metodologias de EA e o Ensino de Ciências	29	15	26	25	33	128	36,68%
Concepções de alunos sobre temas ambientais	10	5	14	5	8	42	12,03%
Estado da arte e Ensino de Ciências	5	6	2	6	10	29	8,30%
Formação de professores e EA	2	2	3	8	10	25	7,16%
Concepção de professores sobre temas ambientais	4	4	9	2	5	24	6,88%
Divulgação Científica e Ensino de Ciências	1	1	6	6	5	19	5,44%
Análise de livros e Ensino de Ciências	-	1	6	5	4	16	4,58%
Tendências de EA e contextos educacionais	1	5	4	2	2	14	4,01%
EA e Currículo escolar	3	3	3	2	1	12	3,44%
Formação continuada e Ensino de Ciências	1	2	6	2	-	11	3,15%
Realidade da EA nas escolas	-	-	8	-	-	8	2,29%
EA e Políticas públicas	1	-	1	2	3	7	2,00%
Crise ambiental e Ensino de Ciências	1	2	1	1	1	6	1,71%
Utilização de TICs e a EA	-	2	-	-	1	3	0,86%
Concepções de professores e alunos	-	-	1	-	1	2	0,57%
Contextualização do ensino e EA	-	-	2	-	-	2	0,57%
Concepções de mineradores sobre temas ambientais	-	1	-	-	-	1	0,29%
TOTAL:	58	49	92	66	84	349	≅100%

Fonte: as autoras

Durante a leitura dos resumos dos trabalhos publicados nos ENPECs para levantamento dos focos temáticos das pesquisas sobre a temática ambiental e, da sua representação em números, notou-se que a maioria dos eixos temáticos formulados compartilha a preocupação com o ensino de ciências, como: divulgação científica e ensino de ciências, estado da arte e ensino de ciências, crise ambiental e ensino de ciências, propostas e metodologias de EA e o ensino de ciências, análise de livros e o ensino de ciências, e formação continuada e ensino de ciências. Desta forma, dentre os 17 eixos ou foco temáticos encontrados nas análises das 349 pesquisas relacionadas a temática ambiental, 6 possuem ênfase no ensino de ciências. Ressalta-se, que o ensino de ciência apresentado aqui refere-se ao conjunto das ciências, compreendendo as ciências biológicas, geografia, português, química, matemática, física, artes, entre outras. Ou seja, pesquisas de todas as disciplinas escolares são produzidas com enfoque no ensino.

Não obstante, o foco temático com maior produção científica nas cinco edições dos ENPECs, foi o de propostas e metodologias de EA e o ensino de ciências, compreendendo 128 trabalhos. Portanto, pesquisas estão sendo realizadas buscando estratégias para a abordagem de temáticas ambientais no ensino, bem como, demonstram que tais temas não são abordados ex-

clusivamente pelas disciplinas ciências ou biologia nas escolas, mas também trabalhada pelas outras disciplinas escolares, seja de forma individualizada ou interdisciplinarmente. Tal informação indica que existem profissionais da educação que realizam seus trabalhos em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o qual indica o trabalho de questões ambientais em todas as ciências, por fazer parte de um tema transversal.

Desta forma, questões sobre o Meio Ambiente podem e devem ser abordadas nas diferentes disciplinas escolares, por permear todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento promissor da formação cidadã dos aprendizes.

Porém, conscientes da extensão do território brasileiro, indaga-se se esses dados encontrados são expressivos, ou apenas uma pequena porcentagem frente ao imenso campo educacional brasileiro? Todavia, é preciso parabenizar e analisar as propostas e metodologias de EA e ensino de ciências realizadas e encontradas neste trabalho e, considerar as ainda, ou possivelmente nunca, publicadas em periódicos.

As pesquisas estado da arte encontradas, totalizaram 29, e representam uma tentativa de quantificar e mapear o conteúdo publicado em periódicos e em trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses. Tal proposta de trabalho é importante para revelar quais são os campos de estudo, as áreas de pesquisa em destaque, entre outras informações de cunho científico.

A divulgação científica, caracterizada como meio para tornar público por meio de uma linguagem simples e acessível à população, informações científicas e tecnológicas sobre o progresso, os princípios e as metodologias da ciência (REIS, 1982; HERNANDO, 2006), esteve presente nos focos temáticos das pesquisas, representando 19 publicações das 349 mapeadas.

Ressalta-se que entre o montante de pesquisas relacionadas a EA reveladas no trabalho, houve investigações relatando e propondo o desenvolvimento de aulas em ambientes não formais de aprendizagem, como museus e estações de tratamento de água, os quais foram adicionados no eixo temático de propostas e metodologia de EA e ensino de ciências. Tal classificação foi realizada pois não tratavam de análises do potencial do ambiente para a divulgação da ciência, mas de propostas de ensino nesses locais.

Neste sentido, trabalhos de análises de divulgação científica possibilitam o contato do grande público com o conhecimento científico produzido nas academias, o qual contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao passo que a aquisição de saberes propicia a análise de discursos midiáticos e jornalísticos sobre a ciência. E, essas análises de meios e locais de divulgação científica podem ser adaptadas a trabalhados de diversas formas no campo educacional, o qual depende da intenção do profissional de educação com a artefato de conhecimento. No entanto, ainda são tímidas, em especial no Brasil, as iniciativas de investigação que tenham por objeto a educação não formal e a divulgação científica (MARANDINO *et al.* 2003).

Durante a formação dos eixos temáticos, interessou-nos a presença das tecnologias da informação e comunicação, as TICs, relacionadas a EA, gerando o número de 3 pesquisas. Tal dado, aponta que aproximações entre o meio virtual de informações e tecnologia e as temáticas sobre EA estão sendo investigados. Um exemplo encontrado durante a análise dos eventos

ENPECs propostos, foi a investigação do conteúdo de uma enquete virtual sobre a temática ambiental de um curso de ensino a distância. A presença deste eixo temático com pesquisas em baixo número, demonstra a carência de propostas de investigações nesta área.

No que tange os focos temáticos das pesquisas sobre as concepções relacionadas as temáticas ambientais, obtivemos 24 investigações sobre as concepções de professores, 42 de alunos, 2 sobre professores e alunos, e 1 de mineradores, gerando um montante de 69 trabalhos que investigaram as concepções de sujeitos sobre temáticas ambientais das 349 pesquisas encontrados nos ENPECs. Nota-se, que pesquisas sobre concepções são frequentes e presentes em todos os biênios do ENPEC analisados. Estas investigações buscam saber quais os conhecimentos e/ou o senso comum destas pessoas que estão constantemente em contato com as informações ambientais ou não, como propagandas, campanhas, jornais, escolas, notícias de crimes ambientais, projetos escolares, entre outros em suas realidades, para assim descobrir qual o conhecimento concebido sobre temas tão recorrentes na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto, temos que as pesquisas sobre temáticas relacionadas a EA são recorrentes e expressivas nos eventos do ENPEC analisados, todavia os trabalhos em EA produzidos e publicados nos biênios 2007 e 2009 do ENPEC, sofreram oscilações de quantidade, mas nos eventos posteriores de análise as produções científicas obtiveram pouca variação, mantendo uma constante em investigações. Entretanto, sabendo da área de possibilidades de pesquisa possíveis sobre temáticas relacionadas a EA, ainda há muito que prosperar e publicar nos ENPECs.

Não obstante, salienta-se que os enfoques destas investigações publicadas nos eventos ENPECs submetidos a análise são variados, apresentando uma infinidade de propostas de investigações possíveis, além das muitas ainda não pensadas.

Ressalta-se, que a área de investigações sobre temáticas relacionadas a EA ganhou reconhecimento nas pesquisas e cursos acadêmicos de graduação e pós-graduações, lato e stricto sensu, ampliando o número de estudos realizados. Uma vez que, como já mencionado, o campo de pesquisa em EA é vasto, propiciando diversas propostas de estudos, favorecendo o aumento de produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acessado em: 21 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. (3º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, N. S. de A. “As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte””. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

HERNANDO, M. C. **Difusión, Divulgación y Disseminación.** La divulgación de la ciencia, desafío del siglo XXI. 2006 Disponível em: <<http://www.manuelcalvohernando.es/articulo>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

KAWASAKI, C. S.; et al. “A Pesquisa em Educação Ambiental nos ENPECs: Contextos Educacionais e Focos Temáticos”. In: VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1386.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MARANDINO, M.; et al. “A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: O que pensa quem faz?”. In: IV ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4, 2003, Bauru, SP. **Anais...** Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

QUADROS, A. de. **Educação Ambiental:** Iniciativas Populares e Cidadania. 2007. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/alessandra.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, J. “Professor José Reis: um divulgador da ciência”. In: **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 1., n. 1, p. 77-78, jul.- ago. 1982.

RISSO, L. C.; PASCOETO, J. T. “A percepção ambiental como contribuição na educação ambiental em trilhas de áreas protegidas e criação de roteiro Interpretativo”. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande. v. 33, n. 3, p. 249-264, 2016.

SATO, M.; SANTOS, J. E. “Tendências nas pesquisas em educação ambiental”. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.



SOUZA, D. C.; NASCIMENTO JR, A. F. “A pesquisa em educação ambiental nas dissertações e teses das Pós-graduações no Brasil: O que estudos do tipo “estado da arte” revelam?”. In: **Gaia Scientia**. João Pessoa. v.8, n.1, p.429-447. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/viewFile/4860/12881>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro¹

MANARIN, Tailize²

COUSS, Luana Cristina³

Franciele Lorenzi⁴

Eixo temático: Processo Educativo e Formação de Professores

RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa e se propôs estudar o impacto que a violência sexual causa na aprendizagem da criança considerando, nesse propósito, a influência intrafamiliar, trazendo aspectos visíveis a partir das escutas clínicas relatadas em alguns textos, sendo instrumento esclarecedor das frustrações conscientes e inconscientes de pacientes vítimas dessa agressão. No cenário intrafamiliar é possível definir o contexto do incesto como qualquer relação ou abuso sexual entre grau de parentescos com consanguinidade ou afinidade. E afirmar que essas experiências são nefastas e suas marcas são levadas para a vida toda, muitas vezes pelo fato de não poderem contar com suporte e tratamento apropriados devido ao fato de ser concebido pela relação parental. Dentre as mais diversas consequências que o incesto acarreta na criança é visto que o seu sofrimento será manifestado dentro do âmbito escolar e conseqüentemente na sua aprendizagem. Essas expressões, geralmente são transmitidas em comportamentos apáticos e agressivos, nas diversas dificuldades de socialização, de se relacionar com a sua própria sexualidade, falta de atenção, falta de concentração e interesse.

Palavras-chave: Incesto. Educação. Formação de Professores. Psicanálise.

1 Doutora em Educação, Docente da Graduação em Pedagogia e da Pós-graduação Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão, e-mail: giseligagliotto@ig.com.br.

2 Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica-PIBIC - Fundação Araucária na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão, e-mail: manarintailize@gmail.com.

3 Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Social-PIBIS - Fundação Araucária na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão, e-mail: luana.couss@gmail.com.

4 Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão, e-mail: fran.lorenzi30@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma revisão bibliográfica em livros, dissertações e artigos sobre o impacto que a violência sexual tem na aprendizagem da criança, considerando a violência sexual intrafamiliar, apresentando seus danos e buscando apontar caminhos de tratamento das frustrações conscientes e inconscientes das crianças vítimas dessa forma de violência. Pensando em um contexto historicamente constituído é possível perceber dentre os aspectos que percorrem o tema da violência sexual, a sua existência permanente na evolução humana em diversos contextos sociais e econômicos. Segundo Vagliati (2014) desde os tempos bíblicos já se tinha relações sexuais entre adultos e crianças a partir dos três anos de idade, já na idade média não havia um olhar específico entre eles, denominando-os como adultos em miniaturas. Ainda a autora destaca, a priorização do prazer masculino em alguns países e até mesmo a laceração dos clitoris nas meninas que ainda permanecem como práticas atuais em países africanos e no Oriente Médio. Essas ideias além de mostrar as questões da submissão feminina, reforçam a presença perpétua da violência e abuso sexual contra crianças na trajetória histórica da humanidade.

É possível definir a violência sexual como uma violação dos direitos sexuais ou exploração da sexualidade e do corpo em crianças e adolescentes envolvendo-os em atividades sexuais impróprias que agrida seu progresso psicológico, físico e social. A evidência da mesma no Brasil se deu a partir da aprovação do documento de proteção integral à criança e ao adolescente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 1990, passando então a sofrer punição de forma legal qualquer atitude capaz de infringir os direitos de proteção à criança e ao adolescente. Vale ainda considerar que, dentre todos os modelos de violência, a exposição de corpo de forma erótica e imagens pornográficas são definidos como negligência, sofrendo assim as punições cabíveis sob pena de reclusão definidas pelo ECA, documento legal.

A partir de um cenário intrafamiliar é possível elucidar como conceito de incesto qualquer relação sexual entre parentes. A religião define esse ato como impuro, as experiências são nefastas e as marcas são levadas para a vida toda, muitas vezes pelo fato de não poderem contar com suporte e tratamento apropriados devido ao próprio comportamento parental. Segundo o autor Prado (2007):

As conseqüências das situações de abuso sexual na infância implicam em fatores traumáticos, internos e externos, em curto, médio e longo prazos, e dependem de uma série de aspectos, tais como a idade da vítima, a recorrência das situações abusivas, a complacência e a convivência familiares, as reações familiares após a revelação, agravadas quando implicam em desmentir a criança, denegação e permanência da situação abusiva, com o silêncio e o conluio familiares, sem contar uma possível falta de compromisso por parte de outros adultos do ambiente da criança, inclusive do sistema escolar e de saúde (s/p).

Quando tratamos de abuso sexual dentro do espaço doméstico familiar, geralmente prevalece o homem/pai como agressor e a menina como vítima de maior incidência, mas os meninos também são alvo dessa forma de violência. Segundo pesquisa realizada no município de São Paulo, Araújo (2002) afirma que em 71,5% dos casos são pais biológicos e 11% padrastos. Segundo dados da Secretaria Especial dos Direitos Humanos no primeiro trimestre de 2015 foram registrados 4480 casos de violência sexual, representando um total de 85% de todas as denúncias registradas nesse período.

Freud (1997), em seus estudos, considera a violência como parte destrutiva e subjetiva ao homem, caracterizando-a como um sentimento de Outro diferente, na pulsão de seu domínio. Assim afirma:

[...] Se amo uma pessoa, ela tem de merecer meu amor de alguma maneira. Ela merecerá meu amor, se for de tal modo semelhante a mim, em aspectos importantes, que eu me possa amar nela; merecê-lo-á também, se for de tal modo mais perfeita do que eu, que nela eu possa amar meu ideal de meu próprio eu [...] Não meramente esse estranho é, em geral, indigno do meu amor; honestamente tenho que confessar que ele possui mais direito minha hostilidade e, até mesmo, a meu ódio. (FREUD, 1997, p.64-65).

De maneira visível, entende-se que a criança que sofre e/ou sofreu qualquer tipo de abuso ou violência sexual irá transmitir de alguma forma, principalmente, no âmbito escolar e na sua aprendizagem a partir de algumas ações como: agressividade, brincadeiras sexuais eróticas, dificuldades na concentração, medo de adultos, ideias suicidas dentre várias ações que são de importante relevância à observação cautelosa do professor. Assim Vagliati (2014) ensina que

A violência sexual acarreta uma desestrutura na identidade da vítima relacionada a sua integridade física e psicológica [...] Assim a violência sexual pode ocasionar lesões psíquicas, físicas e genitais, além de tornar crianças e adolescentes mais vulneráveis a outras modalidades de transtornos, como distúrbios sexuais, uso de drogas, prostituição, depressão e suicídio (p. 36).

Muitas vezes, as crianças são despercebidas pelos profissionais que confundem as suas atitudes e as relevam como algo superficial, como por exemplo quando apresentam muita sonolência, inquietação ou isolamento. Seu sofrimento e medo é relevante na rotina escolar e seus apontamentos se manifestam principalmente por meio de desenhos, de brincadeiras, de jogos de faz-de-conta, meio pelo qual ela utiliza para denunciar quem comete essa violência e de que forma isso acontece. Vagliati (2014), em sua pesquisa, afirma que os professores demonstram insegurança no envolvimento de casos de suspeita ou confirmação de violência sexual e alguns ainda delegam a função de denúncia para o coordenador e diretor da escola. Assim a autora afirma, que a escola é o lugar mais viável para a identificação dos sinais, dessa forma de violência, em crianças vítimas de abuso sexual, mas ressalta que os professores se sentem de mãos amarradas devido à ausência de formação e suporte adequado para a área. Segundo citado por Moummar

(2012, p.17), para Françoise Dolto essas crianças precisam ser vistas e ouvidas pois as marcas perpetuam para o resto da vida.

A partir dos elementos causados pelo impacto da violência sexual na infância, percebemos o tamanho do problema que percorre na maioria das denúncias efetivadas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, visto que muitos casos ainda permanecem negligenciados dentro do contexto social.

Ainda é possível identificar, através de pesquisas como a de Vagliatti (2014), a dificuldade encontrada pelos professores e pela equipe escolar ao se deparar com essas situações de violência e abuso sexual uma vez que, a escola é o primeiro lugar em que a criança manifesta seus sintomas que muitas vezes, envolvem uma série de questões psicológicas e que interferem no processo de ensino aprendizagem. Os professores apresentam dificuldades em identificar quando uma criança ou um adolescente, que está no seu ambiente escolar, esteve ou está passando por esse tipo de violência. Quando identificam, não sabem o que fazer. É preciso encarar a realidade e enfrentar o problema. Fazer a denúncia anônima através do disque 100. Além disso, tais professores precisam de uma formação básica e continuada para atender a essas questões presentes na escola, saber olhar e escutar essas crianças, para ser suporte e minimizar a angústia traumática das mesmas.

1. PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que possamos compreender como as questões sobre a sexualidade e a violência sexual se configuram hoje, e como nós professores/as e educadores/as enfrentamos essas temáticas, precisamos recorrer à história da humanidade e para isso, é indispensável discuti-las atreladas à Igreja, ao Estado, à Escola e à Família.

Conhecer uma sociedade ou uma época de uma sociedade, é descobrir o que ela diz, como o diz, porque o diz, para que o diz, a quem o diz, como foi possível esse dizer, que práticas o suscitaram e foram suscitadas por ele e o que não é dito (CHAUÍ, 1984, p. 181).

O termo infância, tal qual o compreendemos nos dias de hoje, se dá no século XVI e consolida-se no século XVII. Por muito tempo, a criança, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura (GAGLIOTTO, 2014).

As mudanças no contexto social e cultural, a entrada da colônia portuguesa no Brasil, além de várias outras influências, enfatizaram a figura masculina e instituíram a família patriarcal. Para os homens, esse contexto social, trouxe além das diferenças físicas e biológicas em seus corpos, a distinção de papéis sociais desempenhados por cada um dos gêneros: funções masculinas e funções femininas. À mulher, coube o espaço privado da casa, passando para os bastidores da história, onde permane-

ceu durante todo o período que se estendeu entre os séculos XVI ao XIX, período da Colonização. Segundo Engels (1984), a família era o único espaço comum entre homens e mulheres; as mulheres com o compromisso de zelar pelo lar, por mais modesto que fosse ou se apresentasse, e para tanto cuidar do/s (a/s) filho/s (a/s) e do marido. No entanto, os homens eram os protagonistas da história com o dom da oratória e força física. As crianças permaneciam vistas como adultos em miniatura e sem necessidades específicas para o seu desenvolvimento.

A sexualidade vivida pelos habitantes brasileiros, mais precisamente os índios, anteriormente à Colonização, era de forma integrada à vivência humana em sua plenitude, de forma integral e completa e, não como pecado moral. A partir da nova configuração e da influência religiosa trazida pelos portugueses,

O amor tornou-se dissociado do corpo e a sexualidade apartou-se da Espiritualidade. O estado virginal da mulher, que no tempo da Deusa significava não pertencer a homem algum, pelo simples fato de pertencer a si mesma, passou a designar falta de experiência sexual e exigência fundamental para o matrimônio e a entrada no reino do céu. A partir desse momento, o feminino e a mulher foram sendo desvalorizados e a função patriarcal e a falocêntrica passaram a ocupar o topo da sociedade (SOUZA-LEITE, 2009, p.26).

Os jesuítas incomodados com a nudez dos índios e escravos trazidos pelos próprios portugueses, no cenário da Colonização, pregaram a repressão da sexualidade com a influência da Igreja Católica “uma educação sexual, que, aos poucos, foi transformando a ideia de liberdade sexual em pecado moral [...]” (GAGLIOTTO, 2014, p.29). Surgiu, então, um Deus todo poderoso superior a tudo e a todos. Vale ressaltar que os conceitos e palavras mudam e são reelaborados de acordo com o momento histórico e as relações de organização social e cultural da época e, para os portugueses a nudez dos/as índios/as estava longe de ser erótico.

Diante deste contexto histórico, as instituições escolares não são espaços neutros e as manifestações e comportamentos relativos à sexualidade também se propagam na escola. Segundo Mészáros (2008, p.77), a escola é uma das, ou a mais importante instituição, comprometida com a formação para a cidadania e a vida em sociedade e “os educadores também precisam ser educados”. As questões sobre sexualidade, e neste caso, a violência sexual contra crianças, estão presentes no dia a dia da escola, muitas vezes negligenciadas e não validadas pelos/as professores/as. Está presente nas manifestações agressivas, nas humilhações, nas exclusões, na intimidação, nas ameaças, nas brigas e em todo comportamento que se estabelece dentro e fora da escola.

Como afirma Vagliatti (2014), os professores não se sentem preparados para identificar e como lidar com essas manifestações, por isso acreditamos que assim descrito por Lima, Vasconcelos e Gomes (2012, p.5):

[...] somos indivíduos de múltiplas caras: virtuosos e pecadores; liberais e conservadores; permissivos e autoritários; severos com os erros dos outros, mas indulgentes com os nossos; em grupo, politicamente corretos, mas preconceituosos e homofóbicos na

intimidade; exigentes dos direitos, mas descumpridores dos deveres; além de outras contradições que marcam as nossas ações no cotidiano.

Daí a importância em discutir sobre educação sexual nas escolas, na formação inicial e continuada de professores. Durante o Seminário Integrador, atividade realizada na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de estágio supervisionado, na experiência enquanto professora na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (*Campus de Francisco Beltrão / Paraná*), foi possível observar, a fragilidade dos/as professores/as regentes, das escolas municipais e estaduais onde são realizados os estágios em Francisco Beltrão - Paraná, em tratar os assuntos relacionados a identificar os sinais de violência sexual contra crianças, bem como nos aponta Vagliatti (2014) em sua pesquisa, ressaltando a educação infantil. Os/as professores/as afirmam que se sentem coagidos em ouvir os relatos de violência, sendo que a partir do momento da escuta se tornam também, responsáveis pela segurança daquela criança.

Diante disso, observamos que no campo escolar, a inclusão da temática Educação Sexual não vem sendo abordada por vários motivos, dentre eles, as principais queixas são a falta de formação e materiais didáticos que os ajudem a planejar. Os livros didáticos, presentes na escola, enfatizam a parte técnica e biológica, ou seja; o aparelho reprodutor, gravidez, DST e puberdade, não compreendendo que as manifestações e expressões da criança no seu dia a dia podem ser um grito de socorro, e que na maioria das vezes, como nos mostram os dados, esses atos de violência são cometidos pelos parentes mais próximos, isto é; incestuosamente. Reafirmamos a urgência em incluir a temática da violência sexual contra crianças na formação de professores, a fim de identificar os sinais e as manifestações de tal ato, de dar segurança a essas crianças, uma vez que os danos, de toda ordem, trazem consequências danosas ao processo de aprendizagem e podem carregar por toda uma vida.

Entendemos que os/as professores/as são fundamentais na atuação da prevenção e identificação da violência sexual, uma vez que passam grande parte do tempo com essas crianças e que a necessidade de formação e capacitação de profissionais da educação encontra-se disposta no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) artigo 70 no inciso III, evidenciando a importância de desenvolver nestes profissionais, “competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente” (s/p).

Acreditamos que se abriremos espaços para debates e discussões sobre a temática da sexualidade e da violência dentro da escola, estaremos prevenindo e combatendo as mais variadas situações de risco em que as crianças se encontram, uma vez que negligenciar também é violentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a presente pesquisa foi possível identificar as consequências psicológicas

como risco de suicídio, ansiedade envolvendo angústias, fobias, sentimento de ódio, comportamentos violentos, imaturidade sexual, bloqueio sexual, falta de desenvolvimento afetivo, desconfiança e insegurança, comportamentos antissociais e até mesmo uso de drogas. Que uma criança carrega consigo quadros de dificuldades como, se relacionar com os outros, falta de concentração, medo, masturbação excessiva, inapropriação do conhecimento científico, agressividade, sonolência, preguiça entre outros fatores que apresenta na escola. Ressaltamos a importância da psicanálise para o entendimento do incesto, ocupando um lugar de preocupação para Freud que o definiu como trauma vivido pela criança nos primeiros anos de vida, chamando-o de histeria e posteriormente como teoria do trauma, capaz de explicar fatos que repercutiram no psiquismo do sujeito resultantes de repressões de uma sedução real ou sexual depositadas no inconsciente e repercutidas no consciente em formas de sintomas. Moummar (2012), afirma em sua obra, que a autora Françoise Dolto em suas escutas, percebia, no mundo familiar das crianças atendidas, os mal-entendidos enfrentando-os por meio de observação aguçada primordial para suas análises. Assim, é possível afirmar que a psicanálise transmite um significativo aporte para o processo de ensino aprendizagem no esclarecimento e na ajuda do trabalho dos educadores.

Segundo Araújo (2002), há casos nos quais a vítima assume o papel de culpada pelo ocorrido, sendo acusada de destruir o estado de harmonia e de unidade da família, podendo até ser afastada de casa.

Diante de todas essas consequências e danos que o incesto provoca na criança, é comum que ela manifeste seu sofrimento no ambiente escolar e que este acabe interferindo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Com frequência a expressão dessa dor aparece, por exemplo, em comportamentos agressivos, apáticos, nas dificuldades de socialização e nas questões relacionadas à aprendizagem.

Para o professor entender o que está sendo expresso, em cada uma dessas situações, é preciso, antes de mais nada, enxergá-las como oportunidades de expressão, mesmo que não se tenha de imediato clareza do que está se revelando.

É bastante comum que meninas ou meninos que foram abusados, apresentem grandes dificuldades para se aproximar dos professores do mesmo sexo dos abusadores. Nestas circunstâncias, estabelecer relações de vínculo afetivo é um processo que pode inaugurar uma experiência, ao mesmo tempo amorosa e respeitosa, fundamental na construção da identidade, desenvolvimento e aprendizagem. Estudos mostram que as crianças que haviam recebido nenhum ou baixo nível de apoio apresentam, significativamente, maiores níveis de psicopatologia e distúrbios psicológicos quando comparadas às crianças que receberam apoio.

Moummar (2012), aponta que a psicanalista de crianças, Françoise Dolto contribui para o entendimento do incesto, do desenvolvimento infantil da aprendizagem, pois, já na infância, detectou, no seu pequeno mundo familiar os contra sentidos e segredos que existem nas relações entre as pessoas e, especialmente, entre crianças e adultos. Para poder enfrentá-los desenvolveu um aguçado sentido de observação que seria muito útil na sua prática clínica. E, assim, desde a idade de oito anos lhe pareceu necessário criar uma ponte de comunicação entre pais e filhos.

Queria ser “médica da educação”.

Segundo a concepção psicanalítica, o incesto, com menores de idade, seria a vivência explícita e real das fantasias de desejo e de posse do objeto de amor, presentes no chamado complexo de Édipo por meio de um ser humano perverso que por sedução e/ou violência física cria a ação incestuosa. Assim, indica um indivíduo que suportou na realidade algo que seria um complexo de fantasias recalcadas, uma criança que vivenciou com uma de suas figuras de amor a cena primitiva do incesto.

Conclui-se que a psicanálise tem fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o esclarecimento e a ajuda no trabalho desses educadores na temática do incesto sofrido pelos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em estudo*, 7(2), 3-11. Associação brasileira multiprofissional de proteção à infância e adolescência (ABRAPIA). Maus tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e Prevenção. Guia para orientação para profissionais da saúde. Petrópolis: Autores e & Agentes & Associados.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 1984.

FREUD, Sigmund. (1997). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Ed.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. São Paulo / Jundiaí: Pácco Editorial: 2014.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. (2015) Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/maio/disque-100-quatro-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-foram-registradas-no-primeiro-trimestre-de-2015>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

LIMA, Diogo Acioli; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; GOMES, Candido Alberto. “Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil”. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol.42, nº.146. São Paulo May/Aug. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200018>>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.



MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. Editora: Boitempo. 2008.

MOUMMAR, C.C. E. (2012). *Abuso sexual Infantil e incesto: a ética de escuta na clínica de Françoise Dolto*. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/475/1074>>. Acesso em 01/07/2016.

PRADO, M. C. C. A., PEREIRA, A. C. C. *Violências sexuais: incesto, estupro e negligência familiar*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-166X2008000200012>. Acesso em 26/03/2017.

PRIORE, Mary Del. *Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. “Subjetividade e a construção dos gêneros no decorrer da história”. In: SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de (Org.). *Constituição do sujeito: história, educação e gênero*. São Paulo: Iglu, 2009.

VAGLIATI, A. C. (2014). *Gritos do Silêncio: O professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Stricto Senso. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

FUNDAMENTOS CRISTÃOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MEDIEVAL: APROXIMAÇÕES ENTRE DHUODA E SÃO MÁXIMO

VIANA, Ana Paula dos Santos¹

SÃO CYRILLO, Silvana Pereira²

OLIVEIRA, Terezinha³

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Neste estudo, temos como intuito analisar a concepção de compromisso e virtude, no âmbito da História da Educação. Desse modo, nos fundamentamos nos escritos: *Centúrias sobre a Caridade*, de São Máximo (579/80-662) e *La educación christiana de mi hijo*, de Dhuoda (século IX). Almejamos, assim, tecer aproximações e reflexões sobre o papel desempenhado por estes personagens, cada qual, em seu contexto histórico, social e educativo e compreendermos em que medida suas formulações se relacionam. Nosso foco, portanto, é específico: compreender tais conceitos expressos nos ensinamentos dos referidos pensadores medievais como fundamentos pertinentes à educação cristã.

Palavras-chave: História da Educação. São Máximo. Dhuoda. Compromisso. Religião.

INTRODUÇÃO

Este texto compreende algumas das reflexões realizadas na pesquisa de Mestrado (VIANA, 2014) consoante as discussões empreendidas nas reuniões do Grupo de Estudo Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade, em que nos permite analisar, refletir, tecer aproximações e compartilhar os estudos entre os membros desse grupo. Desse modo, embora sejam pesquisados objetos e problemáticas distintas (os) na perspectiva da História da Educação Medieval, temos um elemento comum que é a educação, entendida como fenômeno social inerente aos homens, sendo

1 Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, bolsista pela CAPES, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: ana_psviana@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia. Especialização em Neuropedagogia. Mestranda em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: silvanapscyrilo@gmail.com.

3 Pós-Doutora em Filosofia e História da Educação na FEUSP. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: teleoliv@gmail.com.

este um aspecto pertinente à formação das pessoas, constituído ao longo da história.

Desse modo, procuramos compreender, por meio da análise da obra *Centúrias sobre a caridade*, de São Máximo (579/80-662) como os conceitos de compromisso e religião desse autor estão relacionados à época estudada. Guardadas as devidas proporções, podemos, assim, tecer aproximações entre suas formulações e a fidelidade, o preceito educativo expresso no manual de Dhuoda, uma mãe de origem germânica, nobre, que viveu no século IX no período da dinastia carolíngia.

A investigação a respeito da concepção de fidelidade que aparece nessa obra de Dhuoda, bem como do lugar que ocupa como proposta formativa para o nobre do período, tem como referência as relações feudo-vassálicas e a concepção aristotélica de virtude moral e de hábito. A perspectiva é de que o debate da virtude da fidelidade, tal como a entende essa mãe, insere-se nas mudanças políticas e sociais do século IX, das quais se destacam o início das bases da sociedade feudal, a desintegração do Império Carolíngio e o papel da Igreja como reguladora dessa sociedade. Consideramos que a fidelidade sendo uma das principais características das relações feudo-vassálicas e estando submetida ao desenvolvimento da virtude moral pelo hábito, é um preceito essencial para a formação do perfeito nobre cristão. Assim essa virtude norteia a elaboração do Manual de Dhuoda, para quem o nobre (o homem) necessita viver em sociedade para garantir sua existência física e moral.

Para a autora, a fidelidade, como virtude ensinada e aprendida pelo homem de sua época, só pode ser apropriada por Guilherme se ele seguir a premissa da doutrina cristã, isto é, se tiver a fé como princípio de vida. Esta, em seu entendimento, implica a responsabilidade pelas ações praticadas, que um compromisso com Deus seja selado pela pessoa (o que revela sua condição de fidelidade). Assim, a partir desse entendimento, a nosso ver, encontramos vestígios para tecer aproximações entre as formulações de ambos os autores.

1. A CONCEPÇÃO DE COMPROMISSO E RELIGIÃO

Situamos, inicialmente, São Máximo (579/80-662) em seu contexto histórico, ou seja, no embate histórico e teórico de sua época. Por esse caminho podemos encontrar o vínculo entre a concepção de compromisso e religião do autor e o conceito de fidelidade em Dhuoda.

[...] São Máximo, dito o Confessor, nasceu entre 579 e 580 na Palestina, na cidade de Hasfin, de um samaritano e uma escrava persa batizados por um padre da região. Órfão desde menino, foi entregue ao abade do Mosteiro de São Caritão, o qual lhe deu precisamente o nome de Máximo, e o encaminhou de imediato ao estudo de Orígenes, cuja doutrina o nosso Santo retificará sob as luzes da Escritura.
[...]

Como havia a ameaça de invasões iminentes, e como na Palestina e em Alexandria predominava desde algum tempo atrás a heresia monofisista, o Império empreendeu uma política de aproximação política precisamente com os monofisistas, de modo que pudesse fazer frente ao avanço dos inimigos externos, entre os quais os persas e os ára-

bes. Mas tal aproximação política dependia, no sistema bizantino, de uma acomodação religiosa, razão por que se buscava uma solução dogmática de compromisso entre a tradição cristã e o monofisismo: reinterpretando a definição do Concílio de Calcedônia, falar-se-ia em “uma só operação em Cristo” (NOUGUÉ; RODRIGUES, 2003, p.13-14. Grifo nosso).

O excerto situa o contexto vivenciado por São Máximo (579/80-662) em fins do século VI e início do VII. De sua trajetória destacamos dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à sua dedicação à vida monástica e ao estudo da Escritura, primeiro por meio da leitura de Orígenes⁴ e depois com a de São Sofrônio, sob cuja tutela, o discípulo estuda as obras cristológicas de Gregório de Nazianzo⁵ e Dionísio⁶. Com o conhecimento dos escritos sagrados, São Máximo retifica a primeira doutrina aprendida. O segundo aspecto é o debate político, do qual o referido autor será partícipe [monofisismo].

Cumpre, no entanto, observar que nossa finalidade, ao destacar os dois aspectos, não é a de nos aprofundarmos acerca do debate político do qual o autor participou, pois isso nos distanciaria de nosso objeto de pesquisa. A menção a esses fatos corresponde à tentativa de evidenciar a relação existente entre compromisso e religião.

Com relação ao primeiro aspecto, destacamos que São Máximo (579/80-662), como monge e teólogo cristão, se dedica à vida monástica e nela compila seus escritos⁷. Com base em Pernoud (1984), podemos inferir que Dhuoda, por sua cultura e erudição demonstrada, tenha recebido uma formação monástica e, assim, pode ter conhecido as formulações de São Máximo. Afinal, muitos dos ensinamentos postulados nas *Centúrias...* são encontrados no *Manual* de Dhuoda, tais como a importância da virtude da caridade, de amor ao próximo e a Deus, pois “Aunque las virtudes de las que se hablan en los libros son tres, una sola es la principal, y es la que se denomina como caridad [...]” (DHUODA, 1995, p. 74), ou seja, a autora enfatiza que a caridade é a principal delas, por ser uma prática de amor ao próximo e uma possibilidade de aproximação entre os homens e Deus por meio de ações humanas prudentes e justas, ou seja, como unidade entre o ato de pensar e agir.

Não digais, afirma o divino Jeremias, é este o templo do Senhor. E tu não digas: A só fé em Nosso Senhor Jesus Cristo me basta para salvar-me. Isto é impossível, se não adquires também o amor a Ele mediante as obras. Quanto ao só crer, também os demônios crêem e tremem (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Primeira, cent. 39).

4 Orígenes (c.185-c. 254) foi um padre da Igreja cuja doutrina propunha uma conciliação entre o Cristianismo e o neoplatonismo de Alexandria. Posteriormente, algumas de suas teses foram condenadas (NOUGUÉ; RODRIGUES, 2003, p. 13).

5 São Gregório de Nazianzo (330-390), teólogo, padre da Igreja grega e amigo de São Basílio, estudou em Alexandria, Cesareia e Atenas e foi bispo de Sasima e de Constantinopla, onde presidiu o Segundo Concílio Ecumênico (381) (NOUGUÉ; RODRIGUES, 2003, p.71).

6 Pseudo-Dionísio: as obras deste grego, em verdade anônimas (séculos V e VI), são sínteses cristãs de inspiração neoplatônica e por muito tempo foram atribuídas a São Dionísio Aeropagita, ateniense convertido ao Cristianismo por São Paulo (cf. Atos dos Apóstolos, 17, 34) (NOUGUÉ; RODRIGUES, 2003, p.71).

7 O conjunto de obras de São Máximo encontra-se nos tomos 90 e 91 da Patrologia de Migne.

De acordo com esse autor, para alcançar a salvação, não basta a pessoa dizer que é cristã, é preciso que ela aja de acordo com a fé em Deus. Esta máxima pode ser encontrada, ou ao menos cotejada, no teor do *Manual* de Dhuoda: “Dios conoce su corazón y el de todos nosotros, que combatimos en el mundo.” Por isso, ela pede que o filho busque a Deus, “[...] tanto por sus palabras como por sus obras” (1995, p. 105), pois a seu ver, “[...] por su voluntad existimos, *vivimos nos movemos y somos*.” (DHUODA, 1995, p. 64). É com essa unidade formativa⁸ de compromisso com Deus evidenciado em palavras e ações que Guilherme poderia alcançar o objetivo expresso por sua mãe no *Manual*: “[...] la salvación de tu alma y de tu cuerpo.” (DHUODA, 1995, p. 48). E para tanto, a felicidade é essencial, por isso enfatiza:

En cuanto soy capaz, no me arrepiento de insinuarte cómo debes temer, amar y ser fiel en todo [...] (DHUODA, 1995, p. 81).

[...] debes servir a tu señor y serle fiel em cualquier circunstancia. Cuando lo hayas descubierto, observa con detalle sus órdenes para cumplirlas con fidelidad. Ten en cuenta también y estudia a quienes lo sirven con celo y fidelidad, y aprende de ellos las normas de comportamiento; haciendo tuyo ejemplo, con el favor y la protección divina [...] (DHUODA, 1995, p. 87-88).

Para Dhuoda, toda honra e autoridade é um dom divino, por isso Guilherme deve respeito a Deus, ao pai e deve também servir aos seus senhores fielmente, pois desse comportamento depende sua vida. Nas ações do filho está a possibilidade de preservação da linhagem e dos bens da família. Com isso, ela manifesta uma dupla percepção: a do embate político que assolava a dinastia e o Império Carolíngio e, em correlação com esta, a de que a prática da fidelidade apresentava-se como forma de sobrevivência. Provavelmente, Carlos, o Calvo, manteria vivo somente os nobres que lhe consagrassem essa virtude.

Quanto ao embate político (monofisismo/monotelismo) vivenciado por São Máximo, encontramos informações de que ele, ao se manifestar contra esse debate, mantém-se firme em seus princípios, não cede e nem se deixa influenciar pelas adversidades encontradas. É, pois, no *compromisso* selado ao confessar sua fé que encontramos o sentido de *religião* para a época estudada, ou seja, trata-se de um princípio de vitalidade. Por isso, os termos estão entrelaçados e somente nessa condição de unidade podem ser compreendidos. Constatamos essa acepção ao lermos o *Diálogo ascético*, no qual o autor descreve o fim da encarnação do Senhor como salvação aos homens.

[...] Por isso, o Filho unigênito de Deus, o *Logos* de Deus Pai, anterior ao tempo, a fonte da vida e da imortalidade, manifestou-se aos que jazíamos *nas trevas e na sombra da morte* e, encarnando do Espírito Santo e da Virgem Maria, mostrou a conduta da vida divina, dando-nos os santos mandamentos, e prometendo o Reino dos Céus àqueles

8 Estamos chamando de unidade formativa a relação entre os dois conceitos (compromisso e religião), aqui tomados como conhecimento necessário para alcançar a salvação eterna, isto é, o compromisso de agir segundo a fé cristã como lealdade (fidelidade) necessária para alcançar tal intento.

que vivessem de acordo com estes mandamentos e o castigo eterno aos seus transgressores. E, sofrendo a Paixão salvífica e ressuscitando dentre os mortos, concedeu-nos a esperança da ressurreição e da vida eterna, libertando-nos, mediante a obediência, da condenação do pecado original, e anulando com a morte o poder da morte, para que, *assim como todos morreram em Adão, assim também todos sejam vivificados em Cristo*. E, subindo aos céus, e sentando-se à direita do Pai, enviou o Espírito Santo como o dom da Vida, para iluminação e santificação das nossas almas e para socorro dos que, pela sua própria salvação, lutam por observar-Lhe os mandamentos. (SÃO MÁXIMO, *Diálogo ascético*, 1, p. 23, grifos nossos).

Por esse motivo, enquanto ensinava os caminhos da vida e mostrava com o seu próprio exemplo celestial de viver, e anunciava a ressurreição dos mortos, e a vida eterna, e o reino dos céus prometido aos crentes, e ameaçava os incrédulos com o castigo eterno, e, mostrando magníficos sinais divinos para confirmar o dito, chamava as multidões à fé [...] (SÃO MÁXIMO, *Diálogo ascético*, 11, p. 29, grifo nosso).

Com base em autores cristãos, como São Máximo, podemos afirmar que a religião, para a época, abrange um amplo processo educativo; “ensina os caminhos de vida” aos sujeitos, influenciando-os no modo de pensar, de agir segundo os preceitos cristãos como forma de proteção espiritual. Por conseguinte, é Deus quem propõe os princípios para a vida eterna (salvação da alma). Os homens podem alcançar este fim à medida que estejam comprometidos com os mandamentos, com o bem ao próximo e pratiquem isso.

Da perspectiva de São Máximo (579/80-662) o conflito político é o de que as doutrinas mencionadas acabariam com a condição de subordinação à fé. Com isso, perder-se-ia a unidade existente entre o compromisso religioso e a fidelidade por ela adquirida com base nos fundamentos cristãos. O cristianismo é visto por ele como um processo pedagógico: compreender o mistério de Deus em seu filho, Jesus Cristo, implica o estudo e a dedicação às Sagradas Escrituras. Implica seguir os preceitos cristãos para que as pessoas tenham subsídios teóricos para poder chegar a Deus como sabedoria.

Desse modo, com base em São Máximo (579/80-662), compreendemos que o processo de aprendizagem, por meio do qual os homens chegam ao conhecimento e, por conseguinte, ao bem comum, teria como pressupostos cristãos a obediência, a prática de virtudes e, essencialmente, a submissão pela fé. No contexto em que viveu, de violência e de dissolução dos costumes, ensinar e aprender esses preceitos seria educar os homens para o convívio social por meio de uma formação moral.

[...] E todas as coisas criadas por Deus são boas, e são para que, usando retamente delas, agradeçamos a Deus. Mas nós, que somos fracos e terrenos na mente, preferimos as coisas materiais ao mandamento do amor; e, aderindo àquelas, combatemos os homens; ao passo que deveríamos preferir o amor por todos os homens a todas as coisas visíveis, incluindo o nosso próprio corpo. Esta preferência é sinal de amor a Deus, como nos mostra nos Evangelhos o mesmo Senhor: *Se me amais, observai os meus mandamentos*, e qual é o preceito que nos leva a amá-Lo, escuta-o das suas próprias palavras: *O meu preceito é este: que vos ameis uns aos outros*. (SÃO MÁXIMO, *Diálogo ascético*, 7, p. 26, grifos nossos).

Ao considerar que o principal preceito é o amor e a própria existência de Deus, São Máximo enfatiza que os homens são semelhantes ao ser divino apenas quando aprendem a respeitar o próximo, a considerar o corpo como obra divina. Agir com violência seria fazer mal ao próximo.

Assim, sua ideia de que o homem é imagem do ser supremo apenas quando pratica o principal mandamento – o amor – tem uma razão social. O povo envolto em constantes saques e pilhagens estava cada vez mais brutalizado em seus hábitos. Em uma sociedade com tal característica é de extrema necessidade difundir os valores de paz e de concórdia. Pregar a paz era uma forma de preservar o bem comum. Esses homens, uma vez persuadidos pela retidão dos ensinamentos, modificariam seu modo de ser e, por conseguinte, melhorariam as condições do convívio social. Por isso, a caridade passa a ocupar uma preocupação central em seu escrito; ela seria a virtude necessária para a existência dos homens.

A caridade é uma boa disposição da alma, pela qual esta nada antepõe ao conhecimento de Deus. É impossível que chegue à posse desta caridade aquele que tem inclinação para qualquer coisa terrena. Quem ama a Deus ama certamente ao próximo. Esse não pode conservar riquezas, administrando-as, antes, de modo digno de Deus, e oferecendo a cada um dos que as necessitam. A caridade perfeita não cinde a única natureza do homem segundo as suas diversas disposições, senão que, olhando sempre só para ela, ama igualmente a todos os homens: aos virtuosos ama-os como a amigos, e aos maus como a inimigos, fazendo-lhes o bem, tendo paciência e suportando quanto recebe da parte deles, não pensando mal deles de modo algum, mas sofrendo por eles, se o requer a ocasião, para torná-los também a eles amigos, se possível [...]. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Primeira, cents. 1, 23, 71).

Com base nessas formulações do autor, podemos compreender por compromisso a seriedade em cumprir algo. No caso de São Máximo, ele estava comprometido com sua fé, com seus princípios e, nesse sentido, viveu as consequências de seu posicionamento. Para ele, portanto, compromisso é, em última instância, sinônimo de ação; mais do que as palavras, são as atitudes que fazem com que a responsabilidade, os pensamentos se convertam em atos. O referido autor esteve sempre empenhado em sua conduta cristã, pois, para ele, Deus é um ser comprometido com a humanidade. Por conseguinte, ter compromisso com Ele exige da pessoa algumas atitudes, como renúncia, disciplina, perseverança e amor.

A isso podemos relacionar a formação que Dhuoda procurou dar a Guilherme. Ao tornar o amor um princípio educativo a ser praticado pelo filho, Dhuoda entende que Deus é expressão plena de tal ensinamento. Ela o ensina à buscá-lo por meio de orações e de boas ações praticadas diariamente.

Recita com la boca, ruega con el corazón, pide con la acción, para que Dios te socorra siempre de día y de noche, a cualquier hora y momento. Cuando descanses en la cama, di tres veces: <<Oh Dios, vem em mi auxilio. Señor, apresúrate en socorrerme>>; y el <<Gloria>> hasta el final; después la oración dominical (DHUODA, 1995, p. 77).

Com relação à renúncia, São Máximo afirma que as pessoas que buscam a Deus precisam despojar-se das coisas terrenas, pois, a seu ver, essa atitude significaria viver em Cristo, ou seja, viver humilde e caridosamente.

Quem foge de todos os desejos mundanos se põe a si mesmo acima de toda tristeza mundana. Quem ama a Deus ama certamente ao próximo. Esse não pode conservar riquezas, administrando-as, antes, de modo digno de Deus, e oferecendo-as a cada um dos que as necessitam. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Primeira, cents. 22, 23). Dominando a mente, atam-na às paixões, às coisas materiais, e, afastando-a de Deus, fazem com que se consagre a elas. Quando, em contrapartida, é o amor de Deus o que domina a mente, liberta-a daqueles laços, persuadindo-a a desprezar não só as coisas sensíveis mas a nossa mesma vida temporal. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Segunda, cent. 3).

Para o autor, abandonar as coisas terrenas tornava possível que os homens salvassem suas almas. Podemos inferir tal acepção cotejando-a com a Escritura: “Igualmente, portanto, qualquer de vós que não renunciar a tudo o que possui, não pode ser meu discípulo” (Lc.14, 33). A disciplina, por sua vez, está relacionada à oração. Orar é elevar o pensamento a Deus, por isso, para se manter íntegro, deve-se demonstrar constância na oração.

Quem ama a Deus vive uma vida evangélica na terra, jejuando, velando, salmodiando, orando, e pensando sempre o bem de todo e qualquer homem. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Primeira, cent. 42). Dizem ser este o grau mais alto da oração: que a mente durante a oração se ponha fora da carne e do mundo, tornando-se de todo imaterial e sem forma. Quem mantém íntegro tal estado, este em verdade ora incessantemente. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Segunda, cent. 61).

A nosso ver, a disciplina e a perseverança na oração são intrínsecas. Conforme a Escritura, “[...] alegrando-vos na esperança, perseverando na atribulação, assíduos na oração [...]” (Rm 12, 12). A pessoa disciplinada cumpre seus propósitos, pois está em constante exercício para atingir determinado objetivo, isto é, a disciplina está relacionada também aos hábitos cotidianos. São Máximo (579/80-662) mostra a importância de a caridade se converter em hábito para conservar o bem comum e o respeito entre seus pares.

Do ponto de vista de São Máximo (579/80-662), o preceito educativo cristão que se destaca dos demais e que, potencialmente, pode conduzir o homem ao conhecimento do bem comum é o amor. Isto porque, para ele, o ser supremo seria a personificação desse princípio. O autor menciona em uma centúria que os mandamentos do Senhor consistem em conduzir ao amor, tanto d’Ele quanto do próximo.

O amor a Deus sempre ama dar asas à mente para a união divina; a caridade para o próximo dispõe-na sempre a pensar coisas boas. A finalidade toda dos mandamentos

do Senhor consiste em livrar a mente da intemperança e do ódio, e em conduzir ao amor d'Ele e ao amor do próximo, dos quais nasce como esplendor santo o conhecimento em ato. (SÃO MÁXIMO, *Centúrias...*, Quarta, cents. 40, 56).

Ousamos fazer uma analogia entre a concepção de amor em São Máximo (579/80-662) e as dos apóstolos João (ca. 10 d. C. – ca 103 d. C.) e Paulo (ca. 5 d.C.–67 d. C), os quais mostram a importância do amor, a exemplo do ser supremo.

Pois Deus amou tanto o mundo, que entregou o seu Filho único, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha vida eterna. (Jo 3, 16).

O amor é paciente, o amor é prestativo, não é invejoso, não se ostenta, não se incha de orgulho. Nada faz de inconveniente, não procura o seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor. Não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta (I Cor 13, 4-7).

O amor propagado pelos personagens bíblicos não é caracterizado de maneira abstrata, mas pelo comportamento que suscita. Crer no Filho de Deus é, portanto, crer no amor do Pai como possibilidade de despertar nas pessoas princípios de humanidade. Comprometer-se com o Ser supremo é reconhecer e seguir o principal princípio cristão, amar; ter capacidade de entender as adversidades que podem ser encontradas na natureza humana ao viver em sociedade e saber agir conforme esse preceito.

Portanto, São Máximo manteve-se fiel aos seus princípios, comprometendo-se com eles e arriscando sua própria vida ao confessar sua fé na Igreja. Foi partícipe dos embates de seu tempo, não se deixou influenciar por eles, mas agiu segundo o seu conhecimento em prol da existência humana, buscava ensinar a caridade para que se conservasse uma sociedade mais humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter exposto a clara relação entre as formulações de São Máximo e Dhuoda. A aproximação revela uma unidade entre o sentido de compromisso e religião em São Máximo e o sentido da fidelidade em Dhuoda. Em ambos aparece a responsabilidade de se manter fiel aos ensinamentos cristãos para ascender, mesmo diante de adversidades, à vida eterna (salvação). Com base nessa conceituação, compreendemos que, em São Máximo, a fidelidade estava condicionada ao compromisso selado como princípio de vida (a religião), em Dhuoda, ela se torna núcleo de uma proposta pedagógica em que evidenciamos como tema de pesquisa na dissertação de Mestrado (VIANA, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. Trad. de Euclides Martins Balancin et al. São Paulo: Paulus, 2002.

DHUODA. *La Educación cristiana de mi hijo*. Pamplona: Editora Eunate, 1995.

NOUGUÉ, Carlos Ancêde; RODRIGUES, Clarice. “São Máximo: confessor e mártir da fé”. In: SÃO MÁXIMO. *Centúrias sobre a caridade*. São Paulo: Landy Livraria Editora e Distribuidora Ltda, 2003.

PERNOUD, Régine. *A mulher no tempo das catedrais*. Lisboa: Gradiva, 1984.

SÃO MÁXIMO. *Centúrias sobre a caridade*. São Paulo: Landy Livraria Editora e Distribuidora Ltda, 2003.

VIANA, Ana Paula dos Santos. *A virtude da fidelidade como preceito educativo em Dhuoda*. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

PREMISSA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO E A DIMINUIÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO BRASILEIRAS: PROPOSIÇÕES INICIAIS

DETOGNI, Andreia Aparecida¹

ZANCANELLA, Yolanda²

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “Pedagogia da Alternância e Formação do Jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: Avanços, Limites e Desafios”, que teve por objetivo principal analisar a concepção dos jovens e de seus familiares sobre a prática da Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR, na propriedade familiar. O recorte teve como objetivo buscar referenciais para facilitar o entendimento sobre a história da educação do campo brasileira, bem como a coleta de dados referentes ao número de matrículas e escolas públicas, na educação do campo e urbana brasileira entre os anos de 2010 e 2015, e a coleta de dados especificamente sobre o número de matrículas e escolas públicas na educação do campo e urbana no Estado do Paraná, no interstício de 2000–2013. Na investigação utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes de consulta índices fornecidos pelo IBGE, SEED e INEP, e autores, como Caldart (2005), Figueiredo (2001) e Saviani (2011). Dentre outros aspectos, foi possível identificar durante este estudo, o considerável número de escolas do campo e também urbanas que tiveram suas atividades encerradas, e a redução de matrículas nas escolas urbanas no ensino médio, havendo aumento significativo dessa mesma modalidade de ensino nas escolas consideradas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. População do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de levantamento de informações, para a dissertação de mestrado relacionada aos avanços, limites e desafios da Pedagogia da Alternância na formação do jovem na Casa Familiar Rural do município de Coronel Vivida - PR.

Consideramos oportuno buscar a compreensão, ainda que breve, em relação ao histórico

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão – PR, e-mail: andreiadeto@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão – PR, e-mail: yolandazanca@yahoo.com.br.

da educação do campo brasileira, para em seguida iniciar alguns apontamentos e indicativos sobre as escolas públicas e número de matrículas, na educação do campo e urbana, a fim de encontrarmos subsídios que favorecessem nosso entendimento em relação as escolas do campo em um recente contexto.

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como base teórica estudiosos como Caldart (2005), Figueiredo (2001) e Saviani (2011).

O texto divide-se em duas partes: a primeira procura compreender de modo geral a conjuntura política e econômica em que foi desenvolvida a educação do campo brasileira, bem como o entendimento referente à participação das políticas públicas na educação do campo. Em seguida, é realizada a coleta de dados quanto ao número de matrículas e escolas públicas, na educação do campo e urbana no Brasil entre os anos 2010 e 2015, e a coleta de dados especificamente sobre o número de escolas e matrículas em instituições públicas de ensino, na educação do campo e urbana no Estado do Paraná, no interstício de 2000–2013. Por fim, as considerações finais, partindo dos resultados deste sucinto levantamento bibliográfico.

1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Anterior à década de 1930 não havia políticas referentes à educação para o meio rural que viabilizassem a formação dos trabalhadores, tendo em vista o entendimento de que o trabalho desenvolvido no campo com suas características predominantemente rudimentares não carecia de qualificação. A partir de 1930 com o crescimento significativo do êxodo rural, elevou-se, também, o número de marginalizados na zona urbana, tendo em conta o despreparo destes trabalhadores para assumir empregos nas indústrias. Surgem então políticas de Estado com o objetivo de conter o êxodo, a fim de reduzir a incidência de marginalizados nos centros urbanos (FURTADO, 2004).

No período de 1940 a 1950 o contexto econômico sofreu significativas transformações modernizando-se devido à industrialização, o que desencadeou mudanças no processo de produção também no campo, que passou a utilizar novas tecnologias visando o aumento de produtividade, o que demandava condições financeiras para os necessários investimentos, perpetuando-se, portanto, as situações de desigualdade no meio rural, que diante do crescimento da mecanização e monocultura incidiu em que os pequenos agricultores se tornassem subalternos dos grandes latifúndios, servindo de estímulo para seu abandono do campo (FURTADO, 2004).

Neste sentido, não houve êxito na contenção da imigração dos trabalhadores para as cidades, uma vez que na tentativa de trocar as plantações pela indústria entre as décadas de 1930 e 1950, aproximadamente dez milhões de pessoas saíram do campo (FOERSTE, 2009).

Esta dinâmica migratória fez com que a população urbana brasileira que em 1950 representava 36,16% dos habitantes, em 2010 comportasse 84,35% da população nacional, re-

vertendo um quadro populacional que até a década de 1960 ainda apontava para a maioria de moradores no campo, com 54,92% de habitantes (IBGE, 1950; 1960; 2010).

Em contrapartida, a partir do final da década de 1980, trabalhadores do campo e movimentos sociais, diante das políticas públicas de cunho neoliberal que incidiam no país, passaram a reivindicar organizadamente uma educação voltada aos interesses e necessidades dos povos do campo, contrariamente a educação rural instituída de acordo com os preceitos e interesses capitalistas, interessada, sobretudo, em conter o êxodo rural (FACCIO, 2012).

Esta organização coletiva promoveu uma mudança de comportamento, pois a discussão não se restringia mais ao campo, tratando-se a partir daí, um debate sobre o campo (FACCIO, 2012). No entanto, apesar dos avanços, observou-se gradativa e significativa diminuição das escolas no campo, contribuindo para o enfraquecimento, anulação ou silenciamento dos direitos então adquiridos de uma educação protagonizada para a realidade e interesses dos sujeitos do campo, tendo como suporte leis instauradas a partir de incansáveis lutas.

Dados do QEd³ referentes aos anos 2010 a 2015, confirmam essa significativa diminuição das escolas no campo, no país:

TABELA 01 – Escolas Públicas - Zona Urbana e do Campo, no Brasil - (2010–2015)

Ano	Zona Urbana	Ano	Campo
2010	79.934	2010	78.776
2011	80.486	2011	75.678
2012	80.999	2012	73.584
2013	81.665	2013	70.219
2014	82.194	2014	66.904
2015	82.627	2015	64.091

Fonte: INEP/Qedu.org.br. Organização da autora.

Conforme aponta a tabela 01, em 2010 o número total de escolas localizadas no campo era de 78.776, já no ano de 2015 este número caiu para 64.091, diminuindo 18.64% em um período de cinco anos. Já as instituições de ensino situadas na zona urbana dos municípios que em 2010 eram 79.934, em 2015 passaram para 82.627 estabelecimentos, tendo um aumento de 3.37%.

A diminuição do número de moradores no campo poderia servir como justificativa para o encerramento dessas escolas, entretanto, se observamos o número de escolas que fecharam no campo, e o número de escolas que foram abertas na zona urbana neste período de 2000 a 2010,

3 O QEd³ é uma plataforma que contém os principais dados do nosso ensino básico, fornecendo uma síntese de dados sobre as redes municipais e estaduais brasileiras, com base nas informações de entidades como o Censo Escolar e o INEP. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>.

perceberemos que a porcentagem de aumento das escolas nas cidades é significativamente menor que a porcentagem de escolas no campo que encerraram suas atividades.

Os dados contabilizados sugerem estudos, uma vez que diante de uma população que cresce, o número de escolas nas cidades aumentou timidamente, permanecendo muito distante em comparação ao número de escolas que deixaram de existir no meio rural. Isso sugere que as escolas urbanas possam estar atendendo a um maior número de alunos sem, contudo, a garantia estrutural, humana e pedagógica necessárias.

Dados do INEP (2010) e Censo Escolar apontam que no Brasil, na zona urbana entre 2010 e 2015 tivemos uma redução de 3.622.910 matrículas, o que significa 9.71% a menos, enquanto que nas escolas do campo, o número de matrículas teve uma redução de 781.039, uma redução de 12.25%.

Nas escolas urbanas houve redução quanto ao número de alunos matriculados no ensino médio, cerca de 474.145 matrículas a menos de 2000 até o ano de 2015, um total de 6.61%. Nas escolas do campo, neste mesmo período o número de alunos no ensino médio aumentou para 25.419, 8.42%. Nas demais modalidades de ensino, houve acréscimo de matrículas apenas na educação infantil: a zona urbana passou de 4.092.927 em 2010, para 4.773.318 alunos, e as escolas do campo no mesmo período, de 840.482 para 849.802 matrículas.

Os dados apresentados sugerem pesquisas sobre o aumento das matrículas no ensino médio nas escolas do campo, em detrimento do número de matrículas desta mesma modalidade de ensino nas escolas da cidade, a fim de compreender se foram os alunos que migraram das escolas urbanas para o campo, ou se ocorreu uma mudança de nomenclatura nessas escolas, fazendo com que os alunos, antes considerados matriculados em escolas urbanas fossem, agora, reconhecidamente efetivos em escolas – por fim, consideradas perante a lei, do campo.

Referente ao aumento das matrículas no campo e cidadania educação infantil, é oportuno pesquisar se foi uma adequação a Lei n. 12.796 de 04/04/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, passando de facultativo para obrigatório, crianças na escola a partir dos quatro anos de idade.

Os dados possibilitam, ainda, o questionamento sobre quais motivos levaram ao fechamento das escolas no campo, e quais medidas foram tomadas para que os alunos e futuros alunos pudessem ter a garantia de seu direito a uma educação de qualidade, assegurada. Não basta a garantia da frequência escolar, é necessário embasar-se em preceitos que visem a transformação, entendendo os sujeitos do campo enquanto seres sociais e políticos.

No Brasil, na década de 1990 a política neoliberal que emerge no governo Collor é reflexo do que já vinha ocorrendo a nível mundial na década anterior. As políticas neoliberais em nosso país desenvolveram-se em um espaço de contradição entre os interesses populares e os interesses da elite. A redução estatal que privilegiava a iniciativa privada refletia no campo educacional, por meio de conceitos como a qualidade total⁴ e através de práticas como a avalia-

4 Qualidade total na educação é a tentativa de aplicar princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico (FIGUEIREDO, Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas Décadas de 80 e 90: da Prioridade à “Centralidade da Educação Básica”, 2001, p. 114).

ção de resultados, surgimento e crescimento da pedagogia corporativa. Com essa transformação econômica, política e social no meio da educação:

Manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2011, p. 440)

No estado do Paraná a perspectiva neoliberal ganhou espaço durante o governo de Álvaro Dias, (1987 – 1991), com a proposta de uma reforma administrativa baseada na racionalidade, eficiência e produtividade, visando investimentos na educação em acordo com a concepção da qualidade total, entendendo que o desenvolvimento e sucesso escolar dependeria de uma administração competente.

A política social presente na democracia liberal conserva e permite a desigualdade por meio da dominação de uma classe social sobre outra, desde que seja garantida a igualdade da cidadania, que representa a liberdade de as pessoas terem direito de estarem protegidas pela lei comum a todos (FIGUEIREDO, 2001).

Nesta conjuntura dos anos de 1990 os movimentos sociais do campo foram consolidando-se, tendo como preocupação a formação adequada de suas crianças e jovens (FACCIO, 2012).

Mediante as políticas públicas a nível nacional, estabelecidas à educação do campo, no final da década de 1990 o Estado do Paraná buscou adaptar-se, passando a realizar encontros como a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, de setembro de 1998, onde ficou instaurado que seriam criadas as Articulações Estaduais.

Com a educação do campo reconhecida como política pública pelo governo federal, e a busca por adequação dos Estados brasileiros a este reconhecimento aos povos do campo, tendo o exemplo de medidas importantes como a criação das Diretrizes Operacionais em 2002, o Estado do Paraná desenvolveu a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação em 2003, que entre outras ações incluiu a produção de materiais específicos, como os Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil.

A realização desses encontros e a elaboração de Leis regulamentadoras fortaleceu a convicção do quanto à coletividade é necessária para que direitos sejam conquistados. Como se não bastasse à luta por garanti-los, é também, através do empenho de uma sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, representantes do poder público, pesquisadores, entre tantos outros agentes, que a efetivação desses direitos acontecerá.

No Estado do Paraná até o ano de 2013 havia cerca de 1.481 escolas do campo, atendendo aproximadamente 119.847 alunos, como podemos observar nas tabelas 02 e 03:

TABELA 02 – Escolas Públicas–Zona Urbana e do Campo, no Paraná (2000-2013)

	Urbana			Campo		
Ano	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
2000	1.807	3.221	5.028	318	2.725	3.043
2001	1.764	3.320	5.084	327	2.474	2.801
2002	1.711	3.389	5.100	344	2.125	2.469
2003	1.710	3.434	5.144	352	1.930	2.282
2004	1.688	3.512	5.200	377	1.786	2.163
2005	1.687	3.564	5.251	387	1.654	2.041
2006	1.705	3.634	5.339	377	1.503	1.880
2007	1.683	3.672	5.355	401	1.411	1.812
2008	1.690	3.699	5.389	423	1.330	1.753
2009	1.703	3.742	5.445	417	1.281	1.698
2010	1.682	3.730	5.412	452	1.219	1.671
2011	1.702	3.790	5.492	432	1.145	1.577
2012	1.703	3.920	5.623	435	1.104	1.539
2013	1.721	3.969	5.690	426	1.055	1.481

Fonte: SEED/SUDE/DIPLAN. Organização da autora.

TABELA 03 – Matrículas Públicas por Modalidade de Ensino no Paraná – Ensino Fundamental e Médio (2000, 2005, 2010, 2013)

Ano	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
2000	1.178.921	668.738	2.517.590	41.538	106.547	148.085
2005	1.089.380	690.119	1.779.499	61.539	83.768	145.307
2010	1.072.174	669.931	1.742.105	69.955	76.337	146.292
2013	965.033	651.126	1.616.159	58.980	60.867	119.847

Fonte: SEED/SUDE/DIPLAN. Organização da autora.

Ao observarmos a tabela 03, percebemos uma redução de 4.76% quanto ao número de alunos matriculados nas escolas estaduais na zona urbana do estado, em contrapartida, as

matrículas nas escolas municipais aumentaram em 23.22%. Nas escolas do campo ocorreu um aumento quanto ao número de alunos da rede estadual de ensino de 33.96%, já as matrículas para a rede municipal diminuíram 61.28%.

Os dados sugerem que os alunos matriculados na rede municipal de educação saíram do campo e foram para as cidades em busca de formação, enquanto que um número considerável de alunos da rede estadual de ensino passou a frequentar as escolas do campo, registrando o mesmo fenômeno que os dados levantados a nível nacional⁵.

Na tabela 02 percebemos um aumento de 13.17% do total de escolas nas cidades, enquanto que no campo, ocorreu uma redução de 51.33%, um número significativo.

A diminuição de escolas no campo propicia o deslocamento dos alunos para instituições de ensino localizadas na zona urbana, corroborando para uma formação que visa melhorar as chances de inserção no mercado de trabalho, diferentemente da proposta de educação para o campo, que se esforça em compreender os interesses da classe trabalhadora, reconhecendo o pequeno e médio agricultor, entendendo a experiência do trabalho como um meio para o desenvolvimento humano, uma vez que a ação do trabalho produz, também, pessoas.

“A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 76–77). Ainda segundo Arroyo (2005) a escola, o trabalho e a cultura não podem ser dissociados, precisam estar vinculados a um projeto popular que busca o desenvolvimento do campo por meio da luta pela terra, capaz de resgatar essa ligação necessária entre a terra e o trabalho, a produção e a vida.

Para que haja a luta pela terra e pelos povos que vivem na e da terra, é necessária consciência coletiva e histórica, preservar as riquezas do passado, e a expectativa e questionamentos sobre o futuro. Sobre isso, Caldart (2005, p. 117) escreve:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador).

A educação do campo deve almejar uma formação que proporcione expectativas, considerando os sujeitos, enquanto riqueza viva, social e histórica, como um grande coletivo com suas peculiaridades, que trabalha e contribui primorosamente para a cultura e desenvolvimento de nosso país. Colaborar para que esse povo decida seu caminho de modo digno, pensando solidariamente, é um dos desafios que a educação no, e do campo, enfrenta.

5 Tabela 01.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu identificar que anteriormente a década de 1930, a educação do campo brasileira era destituída de políticas públicas efetivamente comprometidas com a formação dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores do campo. Também nos oportunizou a compreensão de que os projetos educacionais desenvolvidos a partir de então, tinham como objetivo primordial a contenção do êxodo rural, tendo em vista a precariedade de condições nas cidades para comportar o grande contingente de pessoas que migravam para a zona urbana a partir da década de 1930, movimento este que aumentou consideravelmente com a maquinização e modernização dos meios produtivos no campo, a partir dos anos 1950 e 1960.

Oportunizou, ainda, que colhêssemos algumas informações substanciais referentes ao número de escolas públicas e a quantidade de matrículas, no Brasil, e especificamente no Estado do Paraná, o que nos permitiu constatar uma redução considerável de escolas paranaenses, e em todo o país.

O fechamento dessas instituições alerta sobre quais podem ser os fatores motivadores para esta tomada de decisão, sobretudo no que se refere as escolas situadas no meio rural. Propicia, também, a reflexão sobre as leis existentes que ancoram as escolas do campo, de maneira a não perder, mediante práticas de políticas públicas questionáveis, o que com muito custo se conseguiu.

A educação do campo resultante de um processo contínuo de lutas e conflitos de classes, constituída por meio de embates e interesses contraditórios, diante de um processo histórico que influencia os direitos fundamentais de cada sujeito que o compõe, representa não apenas um espaço na terra, ela se projeta nos mais diferentes povos, constituídos de valores culturais, históricos e sociais, que retratam o presente na história, e carregam consigo o passado.

Assim, é coerente o questionamento sobre os fatores que podem ter desencadeado o grande montante de escolas do campo que encerraram suas atividades, bem como o aumento considerável de alunos do ensino médio que passaram a estudar em escolas do campo.

As indagações relacionadas aos dados levantados neste sucinto estudo, convergem na necessidade de outras pesquisas que se atentem para os possíveis motivos dos índices apresentados, de modo a compreender se esses dados são resultados de políticas preocupadas com o barateamento da formação oferecida a esses sujeitos, e/ou outras possibilidades, que por hora, não incumbem neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. "Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção". In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



FACCIO, Sara de Freitas. “A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: Uma trajetória de lutas”. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo, Cortez: 2012.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas públicas do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: Da prioridade “à centralidade da educação básica”**. 2001. 162 f. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FOERSTE, Erineu. “Educação do Campo: Quem assume esta tarefa?” In: FOERSTE, Erineu (org.). **Introdução a educação do campo: Povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: SECAD\MEC, 2009. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. [S/l]. FAO/UNESCO/DGCS/ITALIA/CIDE/REDUC, 2004. Disponível em: <http://red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). **Censos demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEED. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

IMPrensa E EDUCAÇÃO: O DECRETO Nº 31 DE 29 DE JANEIRO DE 1890 PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

SANTOS, André de Souza¹
COELHO, Gizele Fermino²
MACHADO, Maria Cristina Gomes³
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

O presente estudo de caráter bibliográfico e documental, objetivou investigar a abordagem do Jornal *A República* ao Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890, o primeiro referente a organização das escolas públicas primárias, do Instituto Paranaense e da Escola Normal do Paraná, no período da República. Buscou descrever resumidamente a função dos artigos do documento e argumentar a respeito da importância da imprensa como fonte de pesquisa. Questionou-se: qual o posicionamento assumido pelo jornal paranaense *A República* em relação ao Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890? Após o estudo, foi possível afirmar que, o periódico concebe de maneira negativa seus artigos, criticando especialmente a administração da taxa escolar e a condição dos professores das cadeiras contratadas. Não se sabe ao certo se o julgamento está associado ao posicionamento político dos proponentes do Decreto, ou se trata de uma “imparcial” avaliação do texto referente ao novo regulamento, contudo, é possível admitir que consideram o projeto completamente equivocado e em pleno desacordo com as demandas da instrução paranaense.

Palavras-chave: Imprensa. Instrução Pública. Jornal *A República*. Decreto Nº 31 de 1890. Paraná.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste artigo consiste em averiguar como o Jornal *A República*, do Paraná, divulgou as notícias referentes a promulgação e revogação do Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890 (PARANÁ, 1890) no início do governo republicano no Paraná. De maneira específica,

1 Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela FDB, Especialista em Docência em Ensino Superior pela PUCPPR e Mestrando em Educação pela UEM. Professor na Educação Básica no Colégio Suzana Wesley e Graduação na Faculdade Dom Bosco. Universidade Estadual de Maringá. Email: andre.prof.ef@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela UEM, Especialista em Arte e Educação pelo IPE, Mestre em Educação pela UEM e Doutoranda em Educação pela UEM. Email: gizelefermino@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela UEM, Mestre em Educação pela UEM, Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós Doutora pela UFMG. Professora de Graduação e Pós Graduação (stricto sensu) na Universidade Estadual de Maringá. Email: mcgmachado@uem.br.

pretende descrever brevemente as características da mencionada prescrição, além de assinalar a importância da imprensa como fonte de pesquisa. O documento foi o primeiro regulamento referente à organização da instrução pública primária, do Instituto Paranaense e da Escola Normal do estado do Paraná.

Quando se estuda algum objeto situado no século XIX do Brasil, deve-se procurar entender que, neste período, além de fatos que concretizaram a mudança de regime monárquico ao republicano, efetivos foram os movimentos político-ideológicos que constituíram a utópica superestimação e valorização dessa transição por intermédio de discursos e ações, bem como a manutenção de ideários em concordância com as convicções de uma nova Era baseada na concepção de República brasileira.

Com a Proclamação, em 1889, o Paraná deixou de ser província e passou a ser um estado federativo membro dos Estados Unidos do Brasil (CAMARGO, 2006). *Estatus* que lhe proporcionou efervescências políticas, sociais, econômicas e culturais, motivados, sobretudo, pela política migratória que estabeleceu avanço populacional nas diversas regiões do estado, igualmente a expansão das atividades agrícolas ligadas a extração da erva-mate.

Para Carneiro e Vargas (1994, p. 15), a economia ervateira era o principal produto de exportação que atendia os mercados Paraguaio, Argentino e Uruguaio, “[...] uma riqueza nativa circunscrita em larga área do centro-sul, banhada pela bacia hidrográfica do Iguaçu – e que desde os fins do período provincial se tornara a principal fonte de renda como sustentáculo das finanças públicas [...]”.

Com o aumento populacional, urbano e agrícola, aumentaria significativamente o número de crianças em idade escolar, filhos de imigrantes da classe trabalhadora que se fixaram no estado em busca de melhores condições de vida.

A educação passou então a ser pensada como necessidade indispensável para auxiliar o progresso social, integrar culturalmente os imigrantes na sociedade, na preparação para o trabalho e na formação do cidadão patriótico. O ideário de dispor de maior oferta de educação para todos em condições de recebê-la, fortaleceu-se pelo entendimento de que todos os problemas sociais poderiam ser resolvidos por intermédio da educação. Por isso, durante as primeiras décadas da República foram criados no estado do Paraná entre leis e decretos, nove regulamentos, que tinham como objetivos organizar o ensino primário, isso sem considerar as leis isoladas que alteravam dispositivos por determinação federal (MELO; MACHADO, 2010).

O Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890 (PARANÁ, 1890) foi o primeiro dispositivo a ser criado para regulamentar a instrução pública do estado, dispondo de 61 artigos que especificam normas para a organização da instrução primária elementar e instrução secundária. Prevê em suas premissas gerais que, o estado deveria custear o ensino público e ofertar condições para difusão das primeiras letras e o ensino moral para o povo, destituído de qualquer relação com os dogmas religiosos, além disso, defendia o exercício do magistério em diferentes graus e a liberdade de ensino.

Cabe destacar que, durante a primeira República a imprensa periódica assumiu papel

primordial na sociedade como divulgadora de informação e opinião pública. Como em outras regiões, foi importante dispositivo de manifestação dos republicanos e embate sobre a detenção do poder no novo modelo estatal. Serviu como utensílio de divulgação e oferecimento de trabalhos, propagandas, chamadas para concursos e exposição de leis, reformas e decretos, tecendo comentários e posicionamento sobre esses últimos. Passou a promover novas ideias e hábitos entre a população e a favorecer discussões de problemas sociais, como por exemplo a educação. Dentre a gama de periódicos que circulavam no estado, optamos por analisar o Jornal *A República*, por sua defesa aos interesses do governo estadual e dos dirigentes da escola secundária.

Desta forma, em acordo as demandas aqui objetificadas e justificadas, pretendemos responder o seguinte questionamento: qual o posicionamento assumido pelo jornal paranaense *A República* em relação ao Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890?

1. A IMPRENSA PERIÓDICA COMO FONTE DE PESQUISA

No Brasil, até meados da década de 1970 o número de trabalhos que utilizavam jornais e revistas como fonte e objeto de pesquisa era relativamente pequeno, embora a difusão de jornais e revistas no país já contava com bibliografia significativa. Na perspectiva de Luca e Martins (2011), reconhecia-se a importância de tais impressos, pois havia entre os pesquisadores uma preocupação em escrever a história da imprensa, mas relutava-se em escrever a história por meio da imprensa.

A desconfiança em utilizar a imprensa como fonte de pesquisa, que aliás não era uma particularidade brasileira, mas também uma preocupação dos pesquisadores franceses, estava diretamente relacionado ao ideal de busca pela verdade dos fatos que se julgava atingível por meio dos documentos, por isso, a necessidade de pesquisar documentos oficiais, que por sua vez estariam marcados por fidedignidade, neutralidade e credibilidade distanciados e de seu próprio tempo (CAPELATO, 1988). Neste sentido, os jornais pareciam pouco adequados para recuperar o passado, porque continham registros fragmentados de acontecimentos do cotidiano, carregados por interesses particulares de quem o criou.

Somente a partir de 1970, com a influência da Escola dos Annales os historiadores da educação brasileira passaram a demonstrar sistematicamente maior preocupação teórica com a utilização das fontes em suas pesquisas e nos estudos historiográficos em geral. A pesquisa tomou novas dimensões, a partir de um paradigma de análise macroeconômico para sistemas culturais, alterou-se a concepção do que é documento histórico proveniente do interesse pelo estudo das práticas e representações sociais ligados à antropologia (SAVIANI, 2004).

Os estudos passaram a utilizar fontes textuais, orais, iconográficas, arquitetônicas, mecânica, eletrônicas, digitais, entre outras, que até então, não eram utilizadas pelos pesquisadores da educação, os quais orientados pela tradição positivista ficavam restritos aos estudos de documentos oficiais e não valorizavam outras espécies de documentos, limitando a função do

historiador em recuperar somente grandes eventos históricos.

Neste momento, destaca-se a imprensa periódica que representa um dos registros preservados mais significativos do início do século XX. Principal meio de comunicação escrita e de formação de opinião pública da época, a imprensa guarda importantes debates em torno do pensamento educacional brasileiro, e, por isso, passou a ser vista como importante registro histórico que expressa diversas facetas da complexidade e da conjuntura sociocultural, conforme observou Nóvoa (1997, p. 30-31):

É difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as decepções e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época.

O universo da imprensa como um meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação (MACHADO, 2007). Adquiriu tal importância, porque é um corpus documental de vastas dimensões, constituída por testemunhos vivos de métodos e dimensões pedagógicas de uma época e de uma ideologia moral, política e social de um determinado grupo.

A imprensa não é neutra nem imparcial, suas ações estão ligadas diretamente a concepções políticas e ideológicas que representam objetivos e ideias específicas de quem a produz (NÓVOA, 1997). Em suas páginas é possível vislumbrar com riqueza de detalhes debates de questões essenciais que atravessaram o âmbito educacional numa determinada época, igualmente os anseios, os debates, as decepções e as utopias dos agentes envolvidos.

A imprensa veicula interesses de uma pessoa, uma instituição ou de um grupo de pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A imprensa pedagógica não divulga as informações de forma neutra ou imparcial, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que compõe sua editoração, publicação (RODRIGUES, 2010, p. 314).

Os jornais e as revistas circulam com temáticas variadas, expandem e divulgam conhecimentos e questões educacionais como problemas, diagnósticos de ensino, entre outros. São compartilhadas por interesses comuns de pessoas, associações, instituições e/ou grupos de pessoas.

Neste sentido, a imprensa é utilizada de diferentes maneiras, para fazer um grupo reforçar uma imagem ou um ideário para outros grupos dentro da sociedade, é uma forma de demonstrar poder e assegurar a manutenção e propagação de ideais. Dessa forma, as representações construídas pelo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí a necessidade de

discursos carregados de práticas e estratégias que tendem a impor autoridade à custa de outros indivíduos para legitimar, reformular ou justificar sua concepção de homem, de mundo, de valores, entre outros (LUCA; MARTINS, 2011).

A imprensa difunde ideias condizentes com interesses dados por processos históricos singulares, pois interfere de forma direta ou indiretamente na constituição de ideologias transmitidas. As pesquisas publicadas por Capelato e Prado em 1980 intitulada “O Bravo Matutino”, já sinalizava esse caminho ao valer-se do jornal *O Estado de São Paulo* como objeto de pesquisa, por meio da qual as autoras evidenciaram que o matutino se comportava como porta voz dos interesses da classe dominante paulista, pois defendia e difundia os princípios liberais.

Com a profusão de novas fontes surgiu a preocupação teórica de qualificar esses documentos, no sentido de se fazer do resgate de fontes mais do que um exercício de memória, suscitar debates acadêmicos com análises mais profundas do contexto histórico em que as mesmas foram produzidas, porque “[...] as fontes não ‘falam’ por si só, não adquirem sentido por elas mesmas, daí a necessidade do diálogo científico com os documentos, diálogo que passa, muitas vezes por uma relação saudável de desconfiança” (COSTA, 2010, p. 193). Pois uma fotografia, uma pintura, uma escultura, um artigo de jornal, revelam as intencionalidades, as idealizações os anseios, os projetos, as críticas, as relações sociais, políticas e econômicas de uma época e de uma sociedade. Portanto, o diálogo científico a ser estabelecido com as fontes, deve ser eminentemente crítico, isto é, desprovido de ingenuidade.

Assim, imprensa reflete a vida cotidiana de personagens de uma determinada época e sociedade com suas especificidades, que possibilita ao historiador da educação formular perguntas que direcionem caminhos outros para o que em pesquisa denominamos, procedimentos historio-gráfico, que podem ser significativos para os diálogos pertinentes a uma escrita da história da educação de relevante contribuição para esta área.

Contemporaneamente encontramos uma ampla atuação da imprensa, inserida em variados contextos e manifestada por diferentes veículos de disseminação de informações como computadores, celulares, televisões, rádios, jornais, revistas e, todos estes, conectados pela maior e mais poderosa ferramenta de socialização em âmbito mundial: a internet.

Contudo, a história da imprensa, especificamente a jornalística, nos remonta a tempos mais distantes. Sabemos que o Brasil, estruturalmente, organizou-se tardiamente se comparado a países europeus, por isso, encontramos a progresso de tais práticas no exterior já no século XVI, como explica Melo (2005, p. 4):

A regularidade das publicações aconteceu a partir da segunda metade do século XVI, mas a origem dos jornais modernos está situada nas duas primeiras décadas do século XVII, quando as notícias passaram a ter mais confiabilidade. Verifica-se que a origem do jornal é registrada em vários países, em curtos períodos de tempo: Inglaterra, França e Alemanha e, posteriormente, Estados Unidos. De início, o investimento para editar um jornal era pequeno, a redação contava com duas ou três pessoas, e os leitores pagavam pelo papel e pela tinta gasta na impressão e ajudavam a compor o capital

do jornal para favorecer a sua circulação. Outro fato importante para a evolução do jornalismo foi a industrialização. A mecanização tornou o processo de impressão mais rápido, barato e dinâmico, o que motivou o aumento do público leitor.

Em terras brasileiras temos considerado aumento da atividade jornalística no século XIX, fundamentalmente após a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808:

Sob proteção oficial, a imprensa se iniciou no País de forma definitiva, somente a partir de 1808. A iniciativa da corte portuguesa se deveu à vinda de D. João ao Brasil, começando aí a chamada Impressão Régia. No início do século XIX, o surgimento do *Correio Braziliense*, editado em Londres por Hipólito da Costa, fez nascer a crítica contra o poder régio. Era o único veículo, à época, que mostrava as falhas da administração brasileira. (MELO, 2005, p. 9)

Além do *Correio Braziliense*, em nível nacional, as províncias iniciaram seus trabalhos com o jornalismo, utilizando-se de características importadas da imprensa de outros países, tanto no sentido de condições de produção, quanto no formato das publicações. Críticas políticas, piadas, anedotas, propagandas, abarcavam inicialmente suas matérias.

No Paraná, neste período, dezenas de jornais (folhetos) – de curtos e médios períodos de vigência – são divulgados contribuindo a socialização de ideias e perspectivas do Brasil Imperial, expondo as expectativas criadas em torno da ascensão da República, que veio a ocorrer em 1889, com a proclamação do Marechal Deodoro da Fonseca.

O Jornal *A República*, ferramenta de trabalho nossa, surge em 15 de março de 1886, com publicações até 1930. No site da Hemeroteca Digital Brasileira, encontram-se exemplares a partir do ano de 1888, com ausências de páginas em alguns edições dentre o período anteriormente mencionado.

2. DIVULGAÇÃO E CRÍTICA DO JORNAL *A REPÚBLICA* AO DECRETO Nº 31 DE 29 DE JANEIRO DE 1890

Após o levante político-militar e a Proclamação da República Brasileira, em 15 de novembro de 1889, entendeu-se que, dentre outros elementos, a educação, como ferramenta do Estado, deveria se modernizar em relação aos modelos imperiais, atuando como fio condutor de prosperidade do povo e de nossa sociedade, visualizando especialmente o processo industrial emergente.

A imprensa como ferramenta política, de essência questionadora, acompanhou o desenvolvimento do movimento republicano, desde as ideologias de sua construção a ascensão, abordando e expondo suas concepções a respeito de marcadores sociais como educação, saúde, segurança.

No Paraná, encontramos no Jornal *A República* uma importante fonte histórica para

a averiguação deste trânsito republicano e partidarista – como na transformação dos partidos conversadores e liberais em republicanos – e notas relacionadas aos itens anteriormente mencionados, para nosso interesse, a educação. Teve como primeiro redator o paulista Eduardo Gonçalves, que foi também fundador do Clube Republicano de Curitiba e trabalhou assiduamente juntos aos movimentos republicanos do período. (CORRÊA, 2006)

No primeiro mês de 1890, no período pós proclamação, surge novo regulamento para a instrução paranaense, o primeiro do recente regime e que apresenta aspectos modernos, evidentemente em busca de renovar as metodologias e direcionamentos então utilizados no estado. Como aponta Pilotto (1954, p. 57):

Em 1890, refletindo bem o fato de que a ideia da República, no espírito dos propagandistas, tinha uma preocupação revolucionária mais profunda do que a mudança do regime, vamos encontrar a feitura de um novo regulamento da instrução pública no Paraná. A sua elaboração foi confiada a algumas das personalidades mais eminentes do Paraná da época e é necessário referir os seus nomes: Eusébio Silveira da Mota, Emiliano Perneta, Generoso Marques dos Santos, João Pereira Lagos, José Joaquim Franco do Vale e Justiniano de Melo e Silva. Todos os que conhecem o Paraná sabem o que pode significar a constituição de uma comissão composta com tais nomes.

Esse regulamento ganha espaço na 25ª edição do *A República*, no exemplar de 30 de janeiro, que anuncia em sua terceira página, na primeira coluna, o seguinte texto: “Regulamento – Amanhã começaremos a publicar o regulamento da instrução publica deste Estado”.

Na edição posterior – 26ª – do dia 31 de janeiro de 1890, expõe-se a partir da primeira página o Decreto Nº 31 autorizado pelo Contra-Almirante José Marques Guimarães, governador do Paraná e promulgado por Evaristo Ferreira da Veiga Gonzaga, secretário do estado, constando de 61 artigos (páginas 1 a 3 do periódico).

Resumidamente, os artigos de 1 a 12 do referido Decreto tratam das especificidades para o exercício do magistério; divisão do ensino primário; a criação de aulas de ensino técnico e profissional e aulas noturnas dentro das possibilidades dos municípios e estados; além da instrução normal ou secundária, oferecida pelos colégios vigentes na Capital; da gratuidade da educação; da obrigatoriedade do comprometimento daqueles que têm fazendas, fábricas ou indústrias com a escolarização das crianças e adolescentes e as exigências para a abertura de estabelecimentos particulares.

Dos artigos 13 ao 16, apontam-se as distribuições de horários para as sessões de aula; financiamentos da educação e conteúdos obrigatórios nas escolas como a instrução moral e cívica, leitura e escrita, práticas da gramática, aritmética e o sistema métrico, desenho com aplicação à indústria e a arte e prendas doméstica para a escola de meninas.

De 17 a 26, tratam-se das exigências, remuneração e especificidades de remoção para o cargo de professor das escolas públicas e primárias. Afirma-se a imprescindibilidade de exclusividade do magistério para escola pública, o que ganha exceção à escola particular.

De 27 a 34, abordam-se a periodicidade das aulas; fixação de vencimentos de professores e funcionários do ensino; criação de impostos anuais por fogão; características do ensino agrícola; autonomia de escolas municipais criadas com recurso próprio e as peculiaridades para matrícula e a emergência de escolas promíscuas.

Nos artigos 35 a 42, retorna-se ao tema “professor”, argumentado sobre o regime de contratação, isto é, exames de proficiência para o cargo; diferenciações para a acepção do sexo masculino e feminino; bonificações, vitaliciedade e aposentadoria do profissional da educação, incluindo valores do benefício.

De 43 a 49, menciona-se a elaboração e execução de um regimento interno para a Escola Normal e o Instituto Paranaense, referencial este de responsabilidade da Congregação do próprio Instituto, e baseado no Regulamento de 16 de Janeiro de 1884. Aportam-se a criação de Museu Pedagógico e biblioteca central no edifício da Escola Normal; a subvenção do governo a colégios particulares que mantiverem aulas de ginástica e instrução militar; premiação para preceptores de destaque; requisitos para licenças de professores e a integração à Congregação da Escola Normal, cidadãos doares para educação.

O artigo 50 trata-se especialmente da temática “modo de ensino”, privilegiando a instrução primária elementar como *mixta* ou *simultânea mútua*, adotando o “método intuitivo, fundado no conhecimento das cousas”, buscando aproveitar o conhecimento do alunado, para a potencialização desta modalidade de educação.

Do artigo 51 ao último, 61, ocupam-se tópicos relacionados a burocracia do ensino, como a responsabilidade sobre a administração e fiscalização do ensino; a escolha do diretor de instrução entre os lentes do Instituto Paranaense e da Escola Normal; fiscais pedagógicos para auxílio de professores e inspetores literários e a afirmação deste regimento como supremo na instrução pública do estado do Paraná.

Na 27ª edição, do dia 1º de fevereiro de 1890, e 28ª, do dia 2, é publicado o Decreto Nº 36, aprovado pela mesma comissão do Regulamento de Instrução Pública, sobre o “Quadro do Pessoal da Instrução Pública do Estado do Paraná e Respectiva Despesa”, apresentando, primeiramente, a diretoria de instrução e, posteriormente, o corpo docente aprovados à Escola Normal e ao Instituto Paranaense.

Em segundo momento, evidenciam-se os quadros das “Escolas de 3ª, 2ª e 1ª Entrância”, publicando a incorporação de professores em 41 municípios incluindo a Capital, além das “Cadeiras Contratadas” expondo e dividindo os profissionais para escolas do sexo feminino, masculino e promíscuas. Na página 3 é apresentado resumo do decreto, enfatizado os gastos com “Direção da Instrução Pública; Escola Normal e Instituto Paranaense; Escola de Artes e Indústrias e Comuna Alemã; Escolas de 3ª, 2ª e 1ª Entrância; Cadeiras Contratadas; Gratificação de 1 terço e 1 quinto do ordenado a professores; Conservação do Jardim da Escola Oliveira Bello e Aluguel de casas para escolas, mobília, etc”.

Ademais menções honrosas, editais de contratação de professores e professoras, anúncios de funcionamentos e fechamentos, propagandas de instituições particulares de ensino e regula-

ção da taxa escolar, poucos comentários com maior densidade foram direcionados a educação e exclusivamente a este regulamento, vigente no estado de 29 de janeiro de 1890 a 11 de abril do mesmo ano, revogado então pelo Decreto Nº 64, autorizado por Américo Lobo Leite Pereira, governador do Paraná.

No dia 10 de abril, na 85ª edição do *A República* um dia após a revogação, exibe-se na primeira página, coluna principal, comentário no tocante a atitude de Américo Lobo e a efetividade do regulamento.

No texto, a princípio, ressalta-se a “boa intenção” de Marques Guimarães, ex-governador, na aprovação de uma lei para a educação que, entretanto, não atendeu as necessidades do ensino gratuito, nem demonstrou organização suficiente para a utilização das taxas escolares.

Em outro momento comenta-se que, a “digna comissão” elaboradora do regulamento, apesar de seu necessário empenho em “remover embaraços de certa ordem”, para “reabilitar” o ensino, buscando uma “vereda mais prometedora de resultados”, não correspondeu a estes intuitos.

É criticada a utilização em outrora da educação e a instrução pública de maneira geral como ferramenta de fins políticos partidaristas, isto é, a procura de popularidade para a participação em eleições futuras no novo estado, agora, sob as égides da República. Contudo, mesmo sem essa intenção, o novo regulamento tendeu a falhar.

Relembra a finalidade de reabertura de escolas fechadas pela crise financeira do estado, porém, critica duramente o direcionamento da taxa escolar criada para subsidiar estes eventos, bem como a manutenção das próprias escolas do Paraná. Nesse sentido, refere-se aos “favores as professoras e a lente da escola normal, deixando entretanto de dar aos professores das cadeiras contratadas uma remuneração pela qual se pudesse obter bons frutos” (*A República*, p. 1, 10 abr. 1890).

Finalizando, reprovando o artigo 20, que alude a demissão de profissionais que obterem provimento definitivo, “podendo”, entretanto, continuar a exercer o magistério interinamente, até se mostrarem habilitados com exame de proficiência perante os lentes da Escola Normal. É preciso acrescentar aqui que, no artigo 21, argumenta-se que alunos diplomados pela Escola Normal serão considerados vitalícios, desde a data do seu primeiro provimento, podendo requerer cadeira de qualquer entrância, quando ocupadas por interinos ou provisórios.

É perceptível a crítica do *A República* e apontamento a um determinado privilégio e submissão do Decreto às conveniências dos próprios proponentes do documento, professores da Escola Normal e que influenciavam fortemente o ensino secundário paranaense.

Sobre o Decreto, argumenta Pilotto (1954, p. 59-60):

É bem visível, em tudo isso, o ímpeto de renovação. Um ímpeto de renovação na educação, ditado pelas convicções políticas e filosóficas, muito mais do que técnicas, de um grupo de intelectuais. Pode-se imaginar que esse «sonho» não tenha chegado a implantar-se. Aqueles nomes que integravam a comissão elaboradora do regulamento, se foram dos mais ilustres com que contou o magistério secundário do Paraná, em

toda a sua vida, não eram nomes de líderes da educação elementar. Nem bastaria que a direção da educação toda ficasse em mãos da Escola Normal, cujo corpo docente eles integravam, como, de fato, ficou.

Em 12 de abril, na 87ª edição anuncia-se – por nota curta – na terceira página o ato de suspensão do regulamento da instrução pública, pouco mais de dois meses após sua aprovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo, entende-se de maneira clara que o papel da imprensa está associado não apenas a função de informar, mas, de criar debates, inquietações, questionamentos, por intermédio de notícias interativas que se relacionam intrinsecamente ao contexto vivido e aos acontecimentos experienciados, nas mais variadas situações do cotidiano.

Como fonte de pesquisa, emerge-se como importante dispositivo histórico, visto que, é possível apreender, fundamentalmente em periódicos, a linguagem, abordagem e referenciais do momento, o que nos permitir refletir sobre as próprias circunstâncias no ocorrimto de variados eventos sociais e culturais.

Especificamente o Jornal *A República* é de grande valia aos estudos do século XIX e início do XX, já que podemos encontrar grande parte de suas edições, sabendo que, como característica basilar – visível em seu título –, apresentava a grande influência do movimento republicano, iniciando seus trabalhos no período imperial.

Retornando a nossa indagação inicial sobre o posicionamento assumido pelo Jornal paranaense *A República* em relação ao Decreto Nº 31 de 29 de janeiro de 1890, é possível afirmar que, o periódico concebe de maneira negativa seus artigos, criticando especialmente a administração da taxa escolar e a condição dos professores das cadeiras contratadas.

Não se sabe ao certo se o julgamento está associado ao posicionamento político dos proponentes do Decreto, ou se trata de uma “imparcial” avaliação do texto referente ao novo regulamento, contudo, é possível admitir que consideram o projeto completamente equivocado e em pleno desacordo as demandas da instrução paranaense.

Acreditamos que o parágrafo final da publicação pós revogação, é definitivo para nos referirmos a concepção do *A República*, sobre a reforma: “Cremos que o governo prestará um serviço a instrução revogando esse regulamento, em cujo exame não entramos em detalhes por julgarmos desnecessários”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, J. B. *História do Paraná: a república – 1889 – 2002*. Maringá: Maranata, 2006.

CAPELATO, M. H. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988.

CARNEIRO, D.; VARGAS, T. **História biográfica da república no Paraná**. Curitiba: Banestado, 1994. 316 p.

COSTA, C. J. C. “Fontes jesuíticas e a educação brasileira”. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 193-214.

MACHADO, M. C. G. “Estado e educação “em preto e branco”: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889)”. In: SCHELBAUER, A. R.; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 31-52.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, P. B. “Um passeio pela história da imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço”. In: **Revista Comunicação & informação**, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, V. 8, n. 1, (jan./ jun. 2005).

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. “A organização da instrução pública no Paraná no início da República: o Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890”. In: **Revista HISTEDBR On-line** Documento Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 248-260, jun.2010 .

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do império português. In: CATANI, D. B. ; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Educação em Revista. A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 11-31.

PARANÁ. **Regulamento da instrução pública do Estado do Paraná (Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890)**. Coleção Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1890. p. 39 – 50.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná: síntese sobre o ensino elementar e médio**. Rio de Janeiro: MEC-INEP, 1954.

RODRIGUES, E. “A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação”. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e Métodos em história da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 310-325.



SAVIANI, D. “Breves considerações sobre fontes para a história da educação”. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 3-12.

OUTRAS FONTES

Regulamento. 1890. (p. 3) *A República*, 25ª ed. Curitiba, 30 jan.

Decreto n. 31. 1890. (p. 1 a 3) *A República*, 26ª ed. Curitiba, 31 jan.

Decreto n. 36. 1890. (p. 1 a 2) *A República*, 27ª ed. Curitiba, 1 fev.

Decreto n. 36. 1890. (p. 1 a 3) *A República*, 28ª ed. Curitiba, 2 fev.

A República. 1890. (p. 1) *A República*, 85ª ed. Curitiba, 10 abr.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

HISTÓRIA, MEMÓRIA, DOCUMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DA *ESCOLA DOS ANNALES* PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO¹

FRANCO, Letícia Cristina²

FARIA, Jordana Ferreira³

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

A *Escola dos Annales* constituiu-se num grupo de historiadores franceses que trouxe um novo modo de fazer história. Após a década de 1920, esse grupo instigou discussões e possibilitou novos olhares sobre o campo da história. Este trabalho tem por objetivo encontrar, nos autores referenciados, novos elementos que a revolução historiográfica francesa trouxe para a história e a sua historiografia. Foram objeto de atenção autores clássicos que participaram do movimento francês e outros que ampliaram a perspectiva a partir de então, como: Marc Bloch, Jacques Le Goff, e outros. Uma das principais contribuições que a Nova História Francesa trouxe para o campo científico da história foi a desconstrução da ideia de que se poderia reconstruir o passado, além de trazer novas percepções a partir do trabalho com fontes e documentos na materialização de memórias.

Palavras-chave: Escola dos Annales. Nova história. História e Historiografia da Educação. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

O campo disciplinar, como defende Barros (2010b), é definido por um conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo. Nessa perspectiva, o autor traz aspectos que fazem parte da constituição de qualquer campo disciplinar: um campo de interesses, suas singularidades (aquilo que diferencia um campo do outro), os campos intradisciplinares, a expressão (discurso),

1 Este artigo fez parte da avaliação da disciplina “Fundamentos da Pesquisa em História da Educação”. As professoras-doutoras Terezinha de Oliveira e Ednéia Regina Rossi foram ministrantes da disciplina que faz parte dos créditos do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, realizada no 1º semestre de 2016.

2 Graduada em Pedagogia/UEM, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM, Bolsista CAPES, E-mail: lele_franco_25@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia/UEL, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM, E-mail: farijafaria22@gmail.com.

a metodologia, a teoria, as oposições e diálogos interdisciplinares, os interditos (o que é proibido aos seus praticantes), uma rede humana (pesquisadores) e por fim, um olhar sobre si. Como já dizia Bourdieu (2004), o campo científico é como um mundo social, pois nele há imposições e solicitações para aqueles que fazem parte dele. Todo campo disciplinar é histórico, se transforma com o tempo e se redefine. Aqui será abordado questões sobre o campo da história suscitadas em leitura sobre as transformações que o movimento da *Escola dos Annales* trouxe para esse campo. Barros (2010), ao abordar os campos e suas especificidades, discorrendo sobre a rede humana, entende que os pesquisadores da área sempre se questionam sobre o seu modo de fazer e desenvolver sua pesquisa assim como o campo no qual estão inseridos, lançando “olhares sobre si”, que são “narrativas e análises elaboradas pelos praticantes do campo disciplinar acerca da própria rede de homens e saberes em que estão inseridos” (BARROS, 2010, p. 212). Tratamos neste artigo sobre um movimento que refletiu e questionou o campo da história, e o modo como, atento às transformações da própria sociedade, produziu novos olhares e ampliou a perspectiva sobre si e o seu fazer história.

Cada autor aqui escolhido para reflexão é certamente “filho de seu tempo”, isto é, são autores que escreveram em diferentes épocas, com questões/contribuições diversas, e são referências na área. Os princípios e visões trazidos pela Nova História Francesa contribuíram para ampliar a compreensão sobre o próprio campo da história da educação, especialmente no que diz respeito à memória e ao trabalho com os documentos/fontes, e a historiografia da história, ou seja, o modo como entendemos e escrevemos a história. O célebre historiador Marc Bloch (2001) defendeu a história como sendo “o estudo do homem no tempo”. Quando nos remetemos à história da educação, podemos entendê-la por ciência da *educação do homem* no tempo.

A *Escola dos Annales*, de modo geral, foi um movimento de um conjunto de historiadores franceses que revolucionou o campo da história no que diz respeito à sua escrita e ciência, metodologia de pesquisa e análise, provocando uma mudança radical no modo de realizar a pesquisa em história e isso alcançou a história da educação. Isso porque a história não foi mais a mesma depois da renovação da historiografia francesa. Algumas contribuições basilares dos *Annales* para a pesquisa histórica foram, em especial, os novos conceitos e metodologias referentes à construção e desconstrução da memória-documento, como indicou Le Goff (1977): um divisor de águas com outras concepções sobre métodos, objetos, periodização, o trabalho com fontes, entre outras. Os *Annales* separaram dois tempos da história: a velha e a nova história. Porém, sua trajetória não foi linear, pelo contrário, teve rupturas.

Segundo Barros (2010a), para que a *Escola dos Annales* se tornasse uma corrente historiográfica representativa na França, os seus fundadores e consolidadores fizeram uma grande crítica à história que era realizada em seu tempo, esta que chamavam de *História Historizante* ou *Factual*, isto é, precisaram enfrentar as tendências dominantes à época para conquistar seu território e também se tornar uma força nova com metodologias e aportes teóricos inovadores. Para Barros (2010b), foi o que trouxe para a história uma multiplicação de “campos históricos” após o século XX, e que deu origem a variadas modalidades de história: história econômica, história cultural,

a micro história, a história política, história militar, história da igreja e demais. Para Peter Burke (1997), a *Escola dos Annales* pode ser chamada de “escola”, pois teve uma continuidade, porém o autor prefere usar a palavra “movimento” ao se remeter a ela, desse modo ele divide em três gerações para mostrar as rupturas que houve ao longo do tempo, as quais colocamos em atenção a seguir.

1. A NOVA HISTORIOGRAFIA FRANCESA

O início da renovação historiográfica francesa se deu com March Bloch, Lucien Le Febvre e outros seguidores que desde o final do século XIX procuraram realizar outra leitura da história de então. Essa “primeira geração”, como define Peter Burke (1997), tem uma marca de luta, pois trouxe a ruptura com o pensamento da época, que era tido como tradicional. As primeiras discussões tiveram início em 1897 com Bloch e, mais tarde, entre os anos de 1920 a 1933, aconteceram os encontros de Bloch e Le Febvre, autores que tiveram influência do materialismo histórico dominante, porém trouxeram questões para além dele, o que resultou num confronto com o pensamento da época ao proporem a interdisciplinaridade, novas perspectivas sobre o tempo, a ideia de longa duração (a *Escola dos Annales* critica o historicismo pela sua história factual, por ver apenas o fato, e a ideia da longa duração, quando não se vê o fato apenas, mas sim o todo, o que está em volta dele, as influências) e introduz a “história problema”, que é diferente da exigência de se reconstituir o passado “tal e qual”, mas, como orienta Barros (2010, p.93) o pesquisador em história deve “reconstruir o vivido através dos problemas e motivações da época do próprio historiador”.

De modo geral, a *Escola dos Annales* realizou dura crítica para a história do seu tempo. Na segunda geração de historiadores dos *Annales*, tivemos como principal sucessor Fernand Braudel, que realizou essa leitura da longa duração e ressaltou a importância da noção de tempo e espaço. Além disso, trouxe o olhar para as estruturas, do que se nota a influência da visão marxista das estruturas econômicas. A primeira e a segunda geração tiveram muita importância ao trazerem uma nova visão à história e à historiografia com a possibilidade de novos olhares. Já a terceira geração dos *Annales* foi a que desenhou a chamada Nova história, influenciada pelo paradigma pós-moderno, a noção de que na pesquisa em história não há a possibilidade de encontrar “a verdade”, mas sim um entendimento de um grupo de determinada época sobre algum fato/acometimento. O marco histórico é por volta de maio de 1968. Essa geração teve uma ruptura maior com a história tradicional com a ênfase na pluralidade de temas, diferentes olhares ao objeto, etc. Como aponta Burke (1997, p.19), o que foi novo não foi a existência da história, mas sim os profissionais numerosos a se recusar à marginalização.

Entendemos história como a possibilidade de leitura de um determinado tempo e lugar, como preservação da memória também, e sua escrita – a historiografia – como expressão dessa visibilidade. Para March Bloch (2001), a história mudou de conteúdo, ela não diz respei-

to apenas ao passado, além de que são os homens que a própria história quer capturar, assim como defende que “a história é a ciência do homem no tempo” (BLOCH, 2001, p.29). Para ele, a história é um contínuo com rupturas, pois sempre haverá o atrito do que é tradicional com o novo. Bloch (2001) defende a ideia de que o inimigo da verdadeira história é o julgamento, o pesquisador deve compreender ou tentar entender, não apenas descrever ou julgar, ainda que uma ciência não seja definida pelo seu objeto. Enfim, a história se baseia no conhecimento do passado através de seus vestígios, o que é deixado pelas fontes. O passado nunca se modificará, porém, o conhecimento sobre o passado é algo em progresso que se transforma e se aperfeiçoa continuamente. Para Bloch (2001) ainda, a escrita da história deve começar do presente para o passado, e o pesquisador deve parar de buscar as origens, pois se ele ficar nesse esforço acabará se perdendo e não chegará à resposta que procura. Bloch (2001, p.60) orienta: “nunca se explica um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento.” Nesse sentido o autor nos leva à conclusão de que o grande desafio do historiador é reconhecer no seu presente os elementos que permanecem sobre outras feições no passado, de que maneira os elementos que aparecem anteriormente permanecem nos dias de hoje.

Para Le Goff (2003), a história não é contínua, mas é feita de mudanças. O autor traz importantes contribuições para o modo como devemos conceber as continuidades, as rupturas, as periodizações e refletir a memória e a história. Le Goff em seu livro *A história é dividida em pedaços?* (2015), ao abordar o que a periodização trouxe para o saber e para a prática social e intelectual do Ocidente, defende que ela é a ação humana sobre o tempo, é obra do homem, e por isso é artificial e provisória, pois são recortes que os homens fazem para tentar entender como acontecem as coisas. Porém, esse recorte não é neutro, requer escolhas conscientes. Para o autor, a ideia de periodizar envolve momentos marcantes de reis, autoridades e alta sociedade, modo esse que os historiadores da *Escola de Annales* passam a se contrapor, pois era essa a base da história predominante, dos vencedores e de sua narrativa, mas que deixava de lado a existência de outros segmentos e grupos sociais e outras interpretações.

Jacques Le Goff (2003) discorre sobre o conceito de memória e a construção da memória coletiva, seu progresso e desenvolvimento no decorrer dos séculos. Ele aborda o que entende por memória, sua ausência e também sobre sua relação com sentimentos e emoções. O autor, em seu livro *História e memória*, faz uma contextualização sobre seu conhecimento em relação à construção do conceito e da importância da memória. Ele narra sobre a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”, e posteriormente discorre sobre o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da pré-história à Antiguidade, até chegar à memória Medieval. Em equilíbrio entre o oral e o escrito, assim expõe os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias e por fim, o que ele compreende sobre memória.

Le Goff (2003) defende a ideia de que a história se faz pela memória e de que esta a alimenta. Para ele a memória pode conduzir a história, mas também pode se distanciar dela. Segundo o autor, os fenômenos da memória apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui. E nesse sentido, para ele, há lugares de memória, onde há a con-

servação e preservação da história. Segundo Le Goff (2003), a memória quando é organizada e sistematizada, comunica ao outro algo, na ausência do acontecimento ou objeto, ela guarda elementos e detalhes deste acontecimento que pode ser conhecido posteriormente através da materialização dessa memória em algum objeto, documento, foto, registro, entre outros.

Segundo Le Goff (2003), a ausência de memória causa perturbação e confusão em relação às identidades individual e coletiva. A memória, para o autor, pode ser recordada ou esquecida porque ela está relacionada a sentimentos bons ou ruins, desse modo, o interesse de ser ou não lembrado, a afetividade ou até mesmo o desejo, exercem sobre a memória esse poder de esquecimento ou recordação. Le Goff (2003) acredita que a memória permite a conquista progressiva pelo homem do seu passado, a memória se torna história, esta que constitui a conquista de um passado coletivo.

A vida cotidiana foi penetrada pela necessidade da memória, o autor, porém nos remete a ideia de que a memória também pode ser objeto e instrumento do governo. Nesta passagem fica claro o valor que o autor dá a memória e sua preservação:

A evolução da sociedade, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões da sociedade desenvolvidas e da sociedade em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (LE GOFF, 2003, p. 435)

Assim como Le Goff (2003) faz suas considerações a respeito da memória e dos documentos e fontes como a materialização dela, Bloch (2001) também já havia orientado para o trabalho e análise com as fontes no início do movimento dos *Annales*. A respeito dos documentos, Bloch (2001) salienta que são eles que vão trazer as respostas às questões colocadas à pergunta norteadora, e que se deve lançar a eles questões que também podem vir do tempo presente. Na pesquisa em história é preciso compreender que até os sentidos das palavras são históricos, uma palavra hoje pode ter significado diferente amanhã. Não há como buscar no passado soluções para o presente, isso seria “anacronismo” e no território dos historiadores isso seria equivocado, mas há o olhar curioso que faz investigar e procurar indícios que aproximam passado-presente. E não existem “verdades” na leitura das fontes, e sim compreensões e entendimentos diversos.

Le Goff (2003) trouxe a crítica documental, mas fica claro que em Bloch já havia essa visão de dar veracidade à pesquisa pelos seus vários vestígios e interrogar o documento. Sobre testemunhos, Bloch (2001) expõe que são de grande importância visto que o historiador precisa de vestígios para narrar sua história e fazer ciência. Para Le Goff (2003), o pesquisador deve tratar o documento como um monumento, entendendo monumento como algo que dá visibilidade à uma memória e perpetua uma recordação e também fruto de uma sociedade, de disputas

e memória de um grupo. O autor defende que quando se olha para o documento como um monumento deve ser levado em conta que o mesmo foi construído com intencionalidade de um grupo específico, por vezes de toda uma sociedade, mas que ele não é um monumento estático.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento. [...] no limite, não existe um documento-verdade. Todos os documentos são mentiras. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 2013, p. 497)

Por isso o documento deve ser questionado: por que ele foi produzido, por quem, e com quais intenções, finalidades, etc. E como orienta o autor é preciso desmontá-lo e procurar vestígios e elementos para as indagações sobre ele. Para Le Goff (2003), o que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder. A nova história trouxe como novo objeto as mentalidades e os comportamentos dos homens através de suas memórias, dos mais diversos pontos de vista, diferente do entendimento anterior da história que se buscava como objeto apenas os homens que tinham o poder (reis, autoridades, políticos, homens). A antiga história fixou-se no sujeito oligárquico e pouco no homem/mulher/criança comuns.

A memória passou a ter um valor muito grande após a renovação da historiografia francesa, visto que ela contribuiu para a cientificidade da história, além de ser essencial para a identidade individual e coletiva, ela é uma conquista. Por essa razão ao lidar com uma fonte, documento ou testemunho não se pode negar que a construção dele pode ter sido até mesmo induzida. Le Goff (2003) acredita que há uma grande luta para os pesquisadores da área, na conquista da democratização da memória social, pois para ele a memória e a história devem servir para a libertação dos homens e não para sua servidão, por isso a importância em preservar a memória e a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história, por muito tempo, silenciou e destacou memórias na sua historiografia. A Nova história trouxe muitas contribuições para a pesquisa em história, e consequentemente para a história da educação, discutindo essa que será aprofundada num segundo momento. Burke (1997) sugere que a nova história francesa deixou alguns pontos negativos, mas o legado existe: novos problemas, novas fontes, métodos e explicação/narrativa. A maior contribuição da *École des Annales* foi a de superar a visão de que o pesquisador pudesse reconstruir o passado e trazer à tona o que ele pode conseguir recuperar, isto é, apenas uma parte, e a sua particular visão, pois

sobre um mesmo acontecimento existem diferentes pontos de vista. E a esse respeito o pesquisador não deve fazer juízo de valor, porém deve partir da ideia de que nenhuma fonte demonstra a verdade de fato como ocorreu, a própria fonte limita o historiador a chegar tão somente próximo de parte da “verdade” almejada.

A Nova história permitiu aos pesquisadores da história olhar para aqueles sujeitos silenciados pela velha história. O que tornou possível a história da infância, a história das mulheres, a história das classes que não eram abordadas anteriormente, instituições ou objetos, etc. No Brasil, essa renovação da história e historiográfica só teve impacto mais tarde com a criação dos programas de pós-graduação no Brasil, nos anos 1960, quando tais referenciais se apresentaram nos cursos de história - e ainda mais tarde nos cursos de história da educação. Contudo, a produção hoje se faz notar na amplitude de publicações específicas em história e historiografia da educação, na construção de centros de documentação escolar e museus escolares, no maior engajamento de pesquisadores em história e historiografia da educação em congressos específicos da área, a exemplo: o SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), o CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação), o COLUBHE (Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação), para citar alguns. A efervescência no campo se reflete em números de Grupos de Pesquisa nos Diretórios da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Todo esse movimento só enriqueceu a área da História e Historiografia da Educação, possibilitando aos pesquisadores iniciar indagações sobre os mais diversos objetos e uma amplitude de caminhos a seguir. A Nova história ressignificou o viés político e social e ampliou as possibilidades e materialidades investigativas em história antes consideradas de menor importância a *História Historizante* ou factual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. *A Escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo*. 2010a. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/56/55>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BARROS, José D'Assunção. *Contribuição para o estudo dos “campos disciplinares”*. 2010b. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/contribuicao_para_o_estudo_dos_campos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BLOCH, Marc. *Apologia à história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.



BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015, 149p

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

PENSAMENTO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO NÃO FORMAL: A REVISTA NOVA ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ACERCA DE DOCUMENTOS/FONTES (1997 A 2006)

REIS, Elisangela Alves dos¹

RODRIGUES, Elaine²

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este estudo apresenta parte de uma pesquisa concluída, associada ao Grupo HEDUCULTES (Linha História e Historiografia da Educação) da Universidade Estadual de Maringá. Objetiva-se destacar algumas práticas educativas acerca da temática documentos/fontes entendidas pelo impresso como propostas significativas e portanto, veiculadas por meio da Revista Nova Escola para a disciplina de História de 1997 (período de divulgação prévia dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, concomitante ao período em que o impresso eleito mudou sua materialidade) a 2006 (em houve a implantação do ensino fundamental de 9 anos pela Lei 11.274/2006). O impresso é produzido pela Editora Abril e por meio de convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, oficialmente distribuído às escolas brasileiras com mais de 50 alunos. Foram selecionadas como fonte, as reportagens da seção História dispostas em 23 exemplares da revista, que em operação historiográfica foram, catalogadas, agrupadas e sistematizadas por temas mais recorrentes. Buscou-se averiguar: Quais aproximações a Revista Nova Escola, aqui tomada como currículo não formal, possibilita estabelecer com o PCN de História nos apontamentos sobre documentos? Compreende-se a imprensa pedagógica como veiculadora de determinados interesses, portanto, o conteúdo em circulação na Revista Nova Escola não é despretensioso ou imparcial. Algumas propostas se caracterizam como estratégia de divulgação, expansão e implantação dos saberes históricos defendidos pelo currículo oficial, outras reafirmam os saberes históricos já implantados, mas não apresentam referências, conceitualizações e argumentos, resume-se a veiculação de experiências como modelos prescritos.

Palavras-chave: História da Educação. Imprensa Educacional. Pensamento Pedagógico. Ensino de História.

1 Doutoranda em Educação, aluna membro do Grupo HEDUCULTES, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: elysreis@hotmail.com.

2 Pós-Doutora em História da Educação, professora - Líder do Grupo HEDUCULTES, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: erodrigues@uem.br.

INTRODUÇÃO

A narrativa materializada nesta escrita tem como objetivo destacar o pensamento pedagógico acerca da temática “Documento/Fonte” proposta para o Ensino de História em circulação na Revista Nova Escola, um impresso de caráter pedagógico, produzido pela Editora Abril e por meio de convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, oficialmente distribuído às escolas públicas nacionais. A análise delimita o recorte temporal de 1997 a 2006, em que no marco inicial, houve a divulgação prévia dos PCN’s, concomitante ao período em que o impresso se posiciona como “A Revista do Ensino do 1º grau” e de encerramento o ano de 2006, período em ocorre a implantação do ensino fundamental de 9 anos pela Lei 11.274/2006 no ano de 2006 e a última mudança nos dísticos, editorial e materialidade da revista que agora se autoafirma como a revista de quem educa.

Utilizamos como fonte as reportagens que compõem a seção História de 23 edições, que catalogadas, agrupadas e sistematizadas por temas recorrentes compilaram na apresentação dos pensamentos pedagógicos compreendidos pela seção História da Revista Nova Escola como socialmente válidos e portanto, modelos positivos a serem seguidos.

Entendemos a imprensa pedagógica como veiculadora de determinados interesses, destarte o conteúdo em circulação na Revista Nova Escola não é despretensioso ou imparcial, se constituindo um currículo não-formal “autorizado”.

A metodologia de caráter qualitativa destaca o pensamento pedagógico para o Ensino de História acerca das propostas de trabalho com as temáticas: Documento/Fonte (categoria eleita pelo pesquisador), caracterizando esses pensamentos como um suporte de divulgação, expansão e implantação dos saberes históricos defendidos pelo Parâmetro Curricular Nacional de História para o trabalho com documentos/fontes históricas.

1. SEM DOCUMENTO/FONTE NÃO HÁ ESCRITA DA HISTÓRIA: ALGUMAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA REVISTA NA ESCOLA

Ao entrar no campo da pesquisa e estudar os conteúdos sistematizados tem-se que ir além da mera descrição, deve-se ter um olhar arqueológico, escavar as pistas mais minuciosas e acima de tudo fazer as perguntas pertinentes, pois, é necessário que se identifique o contexto em que esse currículo não formal foi organizado.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori. (CERTEAU, 1982, p. 80).

Em uma atividade arqueológica realizada em 106 exemplares do impresso publicados de 1997 a 2006, o texto se pauta na análise de 23 que trazem a seção História no índice, caderno de atividades ou em edição especial.

Identificamos os anos e as frequências que os assuntos relacionados a disciplina de História foram produzidos e a distribuídos às escolas, bem como que as ideias e práticas educativas da temática Documento/Fontes foram veiculadas como modelos “autorizados” pelo Governo Federal às instituições públicas e particulares. Percebemos que mesmo sendo uma revista representativa, a circulação de edições com a seção História não se configura maioria; essa evidência permite ao estudo sistematizar as seções analisadas em categorias recorrentes, neste caso categoria eleita pelo pesquisador a partir do trabalho arqueológico com as fontes, não apenas de ordem cronológica, compreendendo que não há um “documento-verdade”, cabendo ao historiador o exercício do seu papel crítico de desmontar, demolir a montagem, desestruturar a construção inicial e analisar as condições da produção do documento. (LE GOFF, 1984). Nesta desfossilização dos procedimentos metodológicos, redistribuímos a pesquisa em (documentação, tratamento de separação, interpretação, e cotejamento) (CERTEAU, 2002).

Para a definição da categoria Documentos/Fontes, foram reunidas as seções que apresentam propostas orientadoras ao professor de como empregar documentos antigos para abordar os conteúdos disciplinares de História em suas respectivas aulas, bem como filmes, música e teatro como recursos para adentrar aos assuntos ligados à História do Brasil e a reconstrução de cenários históricos.

O trabalho com documentos está evidenciado nas edições de 1999, 2001 e 2002. A Revista Nova Escola apresenta em algumas edições um tema gerador no índice e um subtítulo na manchete da reportagem, das 5 publicações que compõe a seção três são assinadas. Dentre os métodos veiculados pelo impresso relacionados a temática Documentos/Fontes, destaca-se análise de cartas e documentos de época, confecção de materiais lúdicos, visitas extraclasse e reprodução de cenários históricos.

Fioravanti (1999), em “O mestre desconhecido” destaca a experiência de uma professora e alunos da 6ª série de uma escola particular do Rio de Janeiro, que utilizaram documentos sobre o Brasil em 1500 como fonte para o Ensino de História. A seção é apresentada com um título principal no índice e demais subtítulos no interior da reportagem, com a manchete “Prepare uma aula sobre a viagem de Cabral com uma carta rara, feita por um astrônomo a serviço do rei” a Revista Nova Escola apresenta um texto que simultaneamente informa e apresenta os encaminhamentos metodológicos.

Nesta seção o ensino de História está interdisciplinar ao conteúdo astronomia, o autor destaca outra vertente acerca da viagem do almirante Pedro Álvares Cabral em 1500, em que prioriza os relatos que João Farás, um médico da corte portuguesa, fez ao rei Dom Manuel. Fioravanti (1999) enfatiza que a carta escrita por João Farás é pouco conhecida até mesmo entre os historiadores, mas que permite explorar outras áreas além da História, entre elas a linguagem, ciência e geografia.

[...] o uso de documentos em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos histórico pode ser o ponto de partida para a prática de ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmo, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. (SCHMIDT, 2005, p.95).

A docente entrevistada elege alguns elementos para o trabalho com o documento “carta”, o mais evidente refere-se ao cenário político. Com o intuito de fazer com que a experiência seja aceita pelos pares, ou seja, a comunidade docente, a Revista Nova Escola difunde um discurso com a opinião de professores.

Concomitante a disciplina de História, o impresso pedagógico publica o depoimento de um professor da área de Física, que em 1999 atuava como presidente da Sociedade Brasileira para o Ensino de Astronomia. Mesmo a seção sendo caracterizada como História, há sempre uma disciplina complementar ou auxiliar, que nos leva a pensar que o referido impresso sugere multidisciplinaridade na maioria das atividades e ainda que a disciplina de História assume postura de “coadjuvante” no currículo. Em uma análise completa do texto percebemos que o autor apresenta nesta prática educacional elementos que estão mais ligados a disciplina de Ciências, do que a disciplina em questão.

Na sequência da proposta, apresenta-se como documento a transcrição de um trecho da carta de Farás, elencadas a ela, há curtas notas que intentam representar como a mesma foi interpretada, as notas versam recomendações ao professor de como abordar o tema: a) a precisão de João ao calcular a latitude do polo da Baía Cabrália, b) como os portugueses acreditavam que o Brasil era uma ilha ou um arquipélago, c) conhecimento de que a carta original foi redigida em português arcaico e que a tradução ao qual a turma tinha em mãos foi realizada pelo historiador português Luciano Pereira da Silva, um professor da Universidade de Coimbra em Portugal, d) o excesso de cargas e desconforto em navegar nas caravelas. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1999, p.23).

Apresenta ainda um mapa complementar, com a sugestão de que o professor/leitor faça um exercício de comparação entre a carta de João Farás e a de Pero Vaz de Caminha, segundo o autor a primeira é romantizada e a segunda mais científica. A professora propõe aos alunos uma análise que contemple a linguagem das cartas, o contexto histórico em que elas são produzidas, o espaço geográfico e a relação com as novas terras narradas pelas duas vertentes da História.

Observamos que o trabalho com trechos da referida Carta, bem como a metodologia suggestionada mostra que “as experiências, atividades e narrativas didático-pedagógicas” da revista se caracteriza em uma tradução e/ou interpretação do PCN de História. (RAMOS, 2009, 1999). Na sequência desta atividade, “O Mestre Desconhecido”, o impresso sugere confecção de uma bússola com os alunos, percebemos que a estratégia apresentada para a disciplina de História dessa edição, é a de comparação, mas, ao propor que o professor faça relação da abertura dos portos por D. João VI com o crescimento da industrial de computadores em 1998, pressupõe que

se tem um arranjo artificial para trabalho com contextos totalmente diferentes (Brasil no século XIX e séculos XX – XXI). As relações políticas, econômicas e sociais dos países da América do Sul eram muito diferentes, assim como a posição do Brasil no cenário internacional. (RAMOS, 2009).

Percebemos no enunciado e desenvolvimento da prática educacional relatada por Fioravanti (1999), que a Revista Nova Escola entende a imersão ao passado com a intenção de atribuir sentido, não como um resgate; elemento fundamental para construir o conhecimento histórico, no entanto alguns apontamentos recaem ao anacronismo, um exemplo disso é o objetivo não claro da sugestão de atividade, além da mistura truncada de várias disciplinas, não dando à especialidade de História a abordagem peculiar que lhe cabe. Não está dado a ver em nenhum momento da reportagem a teorização do conceito, manipulação, tratamento, investigação e/ou questionamento das fontes.

Em outra abordagem, a temática fonte é destacada por meio da **reportagem** “Azul da cor do mar” (1999) a referida seção História é assinada por Ricardo Prado e Heloísa Ribeiro, têm 4 laudas que discorre como os azulejos de um convento em Olinda contribuíram para a compreensão e encaminhamentos da disciplina de História. A experiência foi realizada com turmas de 3ª e 4ª série, em dois colégios de Recife (Colégio Expoente e Colégio Apoio de Recife). A proposta circunscrita também está associada as proposições do currículo formal, enaltece a significância de trabalhos que envolvem:

[...] saídas da sala de aula ou mesmo da escola; visitar uma exposição em um museu, visitar uma fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, etc. Essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa. (BRASIL, 1997, p.89).

O projeto realizado com 130 alunos, sob a orientação da professora Débora Assis Mendes mostra, num primeiro momento como os azulejos que compõe o convento de Olinda foram trazidos pelos portugueses durante o período colonial. Há na seção subtítulos que envolvem as disciplinas de História, Ecologia e a Arte, a esta investigação coube atentarmos apenas as sugestões que a Revista Nova Escola faz à primeira delas.

Ao veicular a utilização de **azulejos** na disciplina de História, a Revista Nova Escola pressupõe a autorização/inserção de novos documentos no Ensino de História, talvez porque nas últimas décadas, os estudos e pesquisas na área da História da Educação tenham sofrido significativas mudanças, no que tange a seleção das fontes, objetos de pesquisas e principalmente na forma de abordar o objeto (LOPES e GALVÃO, 2001). O trabalho com esse tipo de documento está intrinsecamente ligado ao trabalho com o patrimônio histórico, a proposição apresenta elementos adequados e pertinentes ao redimensionamento do ensino de História por meio de fontes como o patrimônio histórico.

Em 2001 o caderno de atividades traz uma proposta intitulada “O que os túmulos podem ensinar” exalta novamente o uso de novas fontes denotando como os **túmulos** antigos podem revelar acerca da memória de algum lugar, no caso, da cidade do Rio Grande do Sul. Com o subtítulo “A História Renasce” a reportagem é assinada por Roberta Bencini e destaca em duas laudas como o professor pode utilizar a referida fonte e associá-la aos conteúdos de História. Cabe ressaltar que para dar sustentação a abordagem, a autora traz como aporte teórico a pesquisadora Marie del Priore, professora de História da Universidade de São Paulo (USP). A atividade direcionada as turmas de 3ª série, intenta mostrar que a História não é constituída apenas de grandes heróis, levando o aluno a compreender que pessoas comuns e anônimas também participaram de momentos importantes das cidades e do país.

Essa prática educacional sugere que além do estudo de túmulos e **pesquisa oral** com os mais velhos, o professor realize uma atividade extraclasse, levando os alunos para um passeio em cemitérios, sugere ainda o cotejamento de diferentes estratégias que culminem na investigação da memória da cidade. A proposta não parte de um apontamento a priori e sim aponta procedimentos metodológicos de como essa fonte contribui para a investigação da história local, costumes, passado, religiosidade e família.

Em 2002 a temática Documentos volta às páginas da Revista Nova Escola, desta vez em duas edições do mesmo ano. A primeira abordagem está em circulação no caderno de atividades da seção História, sem assinatura a seção possui 3 laudas e tem como tema principal “Direto da fonte”, a sugestão metodológica é a de que o professor trabalhe com documentos antigos. De acordo com a jornalista não identificado que assina a seção, esse tipo de trabalho auxilia no desenvolvimento de novas versões da História.

Ao sugerir que o professor trabalhe com documentos antigos como fonte, percebemos que a reportagem veiculada, apresenta elementos oriundos das discussões acerca da Nova História, no entanto, não encontra-se referências ou aporte teórico que esclareça ou deixe vestígios ao professor/leitor de como pode buscar, investigar, questionar e ler nas entrelinhas.

A experiência de caça às fontes foi realizada por uma turma de 8ª série do Colégio Estadual Professor Alcides Jubé, em Goiás, a Revista Nova Escola destaca que os alunos buscaram vestígios em uma Praça da cidade, a intenção inicial do projeto era preservar a memória dos **monumentos** da capital Goiânia.

Na sequência cada sala escolheu um marco histórico e se dedicou a reunir documentos que revelassem as transformações ocorridas por ele no decorrer do tempo. De acordo com o depoimento do professor organizador do trabalho, “ao ler, analisar e criticar o material, os alunos foram conhecendo o passado de cada um dos lugares, passando assim, a valorizá-los mais”.

Aferimos que essa experiência, não tenta desvendar o passado como uma única “verdade”, bem como apresenta uma proposta que prioriza marcos históricos e não apenas políticos para trabalhar com a disciplina de História.

Para a pesquisa os alunos utilizaram **atas** de criação da praça, **projetos** de lei, **fotos** e reportagens. Abaixo do texto principal um quadro enfatiza que os documentos antigos são re-

pletos de termos rebuscados e têm fama de ser difíceis de trabalhar, por isso a revista apresenta algumas recomendações de como tratar operacionalmente esse material.

Ao cotejar as propostas para o ensino de História veiculadas pela seção de 2002 com os PCN, percebemos que a Revista Nova Escola é uma representação explícita dos encaminhamentos sugeridos oficialmente, haja vista que para o currículo oficial:

Tanto nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio, é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental, encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural, que requerem tratamentos muito próximos ao que se denomina pesquisa científica. (BRASIL, 1997, p.89).

Com uma abordagem próxima da edição anterior, uma reportagem de 2002 faz apontamentos que dão sequência ao conceito de documentos/fonte defendido pela Nova História Cultural. Em que “os historiadores contestaram a ideia de documento histórico como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram, como fizeram-no; propuseram uma relação diferente entre ambos (SCHMIDT, 2005, p.93).

Ao continuar a análise percebemos que esta seção também não tem assinatura; a ausência do autor leva ao estranhamento, pois verificamos que as metodologias e abordagens mais tradicionais estão identificadas, porém, nas propostas que sugerem aos alunos uma reflexão contextualizada e não mera reprodução da informação, não é dada “voz” aos pesquisadores do Ensino de História. O discurso apresentado dá ênfase e elogia a inserção de novos documentos na seção História denominada “Tijolo com Tijolo”, essa prática educacional afirma que mesmo tudo podendo ser considerado documento nesse tipo de proposta, deve se cuidar para não se perder diante das possibilidades.

Na Revista Nova Escola a educadora Elieti Toledo, idealizadora da proposta, orienta que o professor inicialmente deve definir quais questões precisam ser respondidas, diagnosticando o interesse da turma e a partir disso escolher as fontes mais adequadas à pesquisa. Em seguida, sugere ao leitor que apresente os elementos da forma mais sedutora possível, reconstrua os cenários, compare com a realidade dos alunos, faça os estudantes entrarem nos banquetes de realeza inglesa, nas vielas estreitas de uma cidade medieval, nas tendas de um mercado árabe, no convés de uma nau portuguesa.

O docente Paulo, outro protagonista da seção é destacado por ter várias táticas para estimular a imaginação dos alunos, entre eles: escrever quadrinhos, simular telejornais, reproduzir uma comunidade feudal. A proposta sugere que o professor deve incitar o aluno a tirar dos documentos as informações necessárias para montar um quebra-cabeça histórico, buscando relações, generalizando, sistematizando, unindo tijolo com tijolo para construir uma visão estruturada da realidade. O professor Almir Pedroso da Universidade Federal de Santa Maria comenta a ques-

tão apontada pela revista, afirmando que, o segredo está em caminhar do particular para o geral e não o contrário, como acontece muitas vezes, “passe sempre da pequena para a grande História”.

O PCN (1997) de História faz uma crítica ao uso restrito e exclusivo de fontes escritas (oficiais) e, ao mesmo tempo, defende a ampliação das fontes utilizadas em função da necessidade de se expandir as abordagens. Do mesmo modo a Revista Nova Escola, veicula um saber pedagógico, um modo prático, de como incorporar os ideais propostos pelo currículo formal. Ao difundir uma proposta que sugere a investigação de túmulos e azulejos, “a revista se caracteriza como estratégia de formação e normatização de práticas docentes” que vão na contra mal do tradicional (RAMOS, 2009, p.7).

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. [...]. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 1997, p. 21).

Da mesma forma, os materiais para se trabalhar com o ensino de História foram ampliados à medida que a demanda da sociedade contemporânea exige uma busca de atrativos que possibilitem o conhecimento sobre o passado. Assim, são utilizados em sala de aula, **filmes** históricos, recortes de **jornais** e **revistas**, mapas, documentos, **dados estatísticos**, tabelas, dentre outros meios de informação (BITTENCOURT, 2009).

Como exemplificação de quais são os novos temas autorizados no Ensino de História, a Revista Nova Escola destaca a utilização de filmes, **música** e **teatro** como um recurso potencialmente significativo para se trabalhar a disciplina.

O exemplar do ano 2000 traz como orientação metodológica a utilização de **documentários** e músicas para se trabalhar no ensino de História as crises políticas da década de 60, a seção não tem assinatura; de forma objetiva e simplista, ou seja, sem informações profundas, a Revista Nova Escola apresenta o documentário: Fênix, de Silvio Darin e Woodstock, de Michael Wadleigh, e as músicas de Chico Buarque e Caetano Veloso. Tais recursos são apresentados como estratégia para se abordar as diferenças entre os movimentos de contestação. O impresso pedagógico propõe a metodologia de comparação entre as abordagens das músicas dos referidos compositores com a proposta das músicas Caminhando, de Geraldo Vandré e É Proibido Proibir, de Caetano Veloso. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2000, p. 36).

A proposição da música aparente nessa atividade é apresentada como um recurso didático, que ressalta o potencial de músicas, filmes, jornais e outras fontes têm em atrair a atenção dos alunos o trabalho, a revista defende a necessidade meticulosa de tarefas no Ensino de História, que coloque esses documentos como um objeto de investigação.

Ao prosseguir com a utilização do documento música a Revista Nova Escola traz um relato de experiência idealizada por um professor (Walerian Wrosz) de uma instituição deno-

minada Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Com alunos de 5ª a 8ª série o professor criou letras sobre os acontecimentos históricos, criando paródias das músicas: Asa Branca, Cravo e a Rosa e outras. Segundo a reportagem foram mais de 50 letras compostas pelo professor. De acordo com o professor com a música, os alunos se interessam mais pelas aulas e melhorar seu desempenho. Como completo da atividade o impresso pedagógico sugere que sejam realizadas aulas extraclasse, com visitas a espaços, museus ou espaços que versem sobre os assuntos destacados nas músicas.

De acordo com a Revista Nova Escola, essas atividades propiciam contatos diretos com as fontes e documentos históricos, incentivando os alunos a formular as próprias observações. O modo como a proposta se constituiu inicialmente está legitimando o que o PCN de História sugere:

[...] aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações a sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. (BRASIL, 1998, p. 77).

Verificamos que a prática educacional veiculada na abordagem adotada pela revista não é a de um trabalho com fonte, mas um trabalho de assimilação de conteúdo, inclusive, contrasta com a posição do PCN de História, que propõe o uso escolar da música como documento histórico e a revista transforma em estímulo didático (RAMOS, 2009).

A música aparece como um objeto de ilustração ao não ser contextualizada, deve ser tratada como um documento que deve ser questionado, no que se refere ao autor; ao contexto da produção e divulgação; aos diferentes sujeitos para a produção musical, ou seja, que como produto cultural e histórico também se insere na indústria cultural. A linguagem musical expressa momentos históricos e culturais e para seu entendimento a música necessitará de outros documentos para que haja a confirmação de hipóteses e elaboração de questões.

Outra proposta veiculada em 2000 e direcionada as turmas de 7ª e 8ª série do Colégio Estadual Professor Fidelino Figueiredo, de São Paulo, traz narrativas que reafirmam a importância dos filmes na disciplina de História. A seção não tem assinatura, questiona o leitor a refletir como os filmes podem ser utilizados como recursos didáticos. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2000, p.46).

A referida proposta convalida os saberes pedagógicos para o Ensino de História defendidos pelas diretrizes contidas no PCN, a medida que difunde os princípios de reforma curricular para o referido ensino e apresenta novas abordagens e metodologias a comunidade docente.

Verificamos que as diretrizes contidas nos PCN de História indicam a possibilidade de se trabalhar com filmes, considerando-os como documentos no sentido mais amplo da palavra,

que os historiadores passaram a adotar no século XX, como vestígios de realidades históricas. “[...] por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações, etc. (BRASIL, 1998, p.83).

A revista ressalta que no caso de trabalho com filmes que abordam temáticas históricas, o professor deve ter consciência de que eles estão impregnados de valores, visões de mundo, tentativas de explicação, constituição e recreação. A proposição de atividade sugere que o professor escolha até 3 filmes diferentes que retratam um mesmo período histórico e estabeleça relações com os alunos, investigue se possuem concordância ou não no tratamento do tema, como os cenários foram recriados, de que forma o tema foi abordado, quais classes são oprimidas ou vencedoras, qual personagem tem mais destaque, na glorificação dos heróis nacionais, na defesa das ideias. Ainda nesta edição o impresso pedagógico retrata que a informação não é tudo no quarto ciclo (correspondente a 7ª e 8ª série).

Como “dica” complementar a proposta, a Revista Nova Escola sugere que nessa etapa os alunos já estão próximos de obter o direito de voto, assim, ao professor cabe a tarefa de apurar o senso crítico deles a fim de que consigam discernir os discursos e propagandas. Segundo o impresso, desta forma eles estarão preparados para analisar as relações sociais e políticas, percebendo ainda a responsabilidade e importância do voto.

Sob a mesma perspectiva metodológica a Revista orienta na subseção “Luz, câmara, ação” que o leitor/professor faça uso do filme Policarpo Quaresma, com o intuito de observar como eram as residências, a mobília, os hábitos, as vestimentas e etc. Para Ferro (2010, p.15). “o filme é uma contra análise da sociedade, mas também é História; entre cinema e História, as interferências são múltiplas”, desta forma, o filme como produto cultural que é, tem uma história que é História, que é permeada por toda uma rede de relações políticas, econômicas e sociais.

Após assistirem o filme, os alunos sejam orientados a construir uma linha do tempo retratando a época, buscando informações em bibliotecas e museus, relacionando os acontecimentos do filme com os da atualidade. Mesmo com uma proposta que dada a ver utiliza novas fontes, permanece o modo de tratamento das referidas de maneira cronológica e linear, ou seja, tradicional.

O filme na sala de aula é a temática em tela na seção História do mês de maio de 2005, assinada pela jornalista Roberta Bencini, autora de outras reportagens dentro do recorte temporal da pesquisa a seção é composta por 6 laudas. A discussão veiculada para disciplina de História nessa seção questiona a utilização de filmes na sala de aula ser considerado diversão ou aprendizagem. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2005, p.46).

A partir da inserção de novos objetivos no campo da pesquisa em História e História da Educação, percebe-se que as propostas em circulação na Revista Nova Escola também sugerem a utilização de recursos considerados novos para o ensino de História. A atividade com teatro apresenta potencialidades e restrições como as outras proposições, com o diferencial de que a pesquisa será primordial para sua organização, esta preocupação foi contemplada com o equívoco-

co já presente em outras proposições de atividades que é a tentativa de articulação ‘artificial’ com acontecimentos atuais sem a devida contextualização. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentou-se ao longo da narrativa destacar algumas práticas educativas acerca do conceito de Documentos/Fontes veiculados na Revista Nova Escola de 1997 a 2006. O estudo compreende o referido impresso como um currículo não formal que veicula, interpreta e traduz pensamentos pedagógicos que normativizam o Ensino de História sugerido pelo Parâmetro Curricular Nacional de História, ou seja se caracteriza como um dispositivo que (re)interpreta e (re)veicula os saberes oficiais.

Constatamos que algumas propostas veiculadas na Seção História se caracterizam como uma estratégia de divulgação, expansão e implantação dos saberes históricos defendidos pelo currículo oficial, em outras reafirma os saberes históricos já implantados. Nesta veiculação algumas práticas educativas assumem o caráter anacrônico, em outros um conceito de ampliação de fonte truncado, que não traz ao leitor indicações de leitura, referências, contextualizações, conceitos importantes para o ensino de História e argumentos, resume-se apenas a veiculação de experiências como modelos sugeridos, modos de fazer, receitas que endereçadas à docentes, poderiam apresentar aprofundamento das temáticas. Os documentos/fontes são apresentados mais evidentemente como um recurso metodológico para o trabalho com a disciplina de História, do que como um documento histórico que pode ser indagado, problematizado e interpretado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-27.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CATANI, Denice Barbara; BASTOS, M. H. C. “Apresentação”. In: _____. **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 5-10.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel.- 2 ed.- Rio de Janeiro:forense Universitária, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**; tradução de BRUNETTA, Atílio; revisão da tradução de FRANCISHETTI, Hamilton; apresentação de SILVA, Tomaz Tadeu da. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Elitão. São Paulo: Campinas, Editora da Unicamp, 2003. P.17-171.

LEE, Peter. “Progressão da compreensão dos alunos em História”. In: BARCA, Isabel. (org) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica, p. 20, 2001.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002) : cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Curitiba, 2009.

SCHMIDT; Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed., São Paulo: Scipione, 2010.

A EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE HERBERT MARSHALL MCLUHAN (1911-1989)

CAZAVECHIA, William Robson¹
ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar²
Eixo: História da Educação

RESUMO

Análise do pensamento do intelectual Herbert Marshall McLuhan (1911-1989). Especificamente sobre a educação, entendida aqui como processo de direcionamento moral e cultural, em consonância com os interesses de grupos hegemônicos nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1960. A análise foi desenvolvida partir de um aparato crítico conceitual do pensamento marxiano e envolve autores das diversas áreas do conhecimento. Tal exigência se apresenta como própria de uma abordagem abrangente quanto aos procedimentos da pesquisa bibliográfica em História da Educação. McLuhan foi um intelectual. A partir dessa categoria de análise gramsciana, compreendemos o autor canadense em suas relações sociais na sociedade capitalista. O objetivo da análise de suas obras, principalmente aquelas escritas e publicadas entre os anos de 1954 e 1964, é, sobretudo, o esclarecimento do vínculo que estabelece entre educação e comunicação. Seu pensamento se construiu a partir de uma noção evolutiva da história, na qual a evolução das letras aos circuitos elétricos das tecnologias de informação, desenvolvidas em sua época, corresponde à evolução humana. Essa é a tese central de sua obra primordial, *A Galáxia de Gutenberg* (1962). Desenvolvida e continuada em seguida no livro, *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* (1964). A questão sobre formação humana, mediada pelas mídias, foi um dos modos pelo qual McLuhan procurou elucidar a questão da educação para o seu tempo.

Palavras-chave: Educação; Intelectuais; Comunicação; Século XX; Herbert Marshall McLuhan.

INTRODUÇÃO

A educação, na concepção do Herbert Marshall McLuhan (1911-1989), ultrapassa a escola. Para ele, assim foi necessário, pois o aprendizado não se limita às salas de aula. Foi uma necessidade criada pelo surgimento de um novo ambiente humano, quando a era eletrônica chegou e a Aldeia Global se tornou possível. Um mundo eletrônico exigiu uma nova formulação,

1 Mestre em Educação (UEM, 2017); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Direção eletrônica: cazavechia.william@hotmail.com.

2 Doutor em Educação (UNICAMP, 1996); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br.

segundo McLuhan, quanto ao processo de desenvolvimento de um novo ser humano. Livre das máquinas e definida sua prática em automações, o ser humano se tornou sua própria extensão na cibernética dos meios eletrônicos de comunicação, das mídias, nos *mass media*. Sua mente se estendeu e seu sistema nervoso passou a ser constituído pelo ambiente eletrônico. Aliás, o ambiente eletrônico passou a corresponder ao próprio sistema nervoso humano. Devido a essa relação entre a educação e os *media*, discutimos a concepção desse autor. McLuhan, enquanto intelectual, positivou a utilização dos *mass media* como mediadores da formação humana no momento histórico em que a produção do capitalismo tardio assim o exigiu. Por isso, pensou a educação para além da sala de aula como uma forma de inclusão social das massas à produção.

A análise foi feita a partir de um aparato conceitual marxiano. O pensamento de McLuhan representou os interesses das classes dominantes na sociedade do espetáculo difuso e conciliou interesses entre elas para a formação do consenso. A sociedade capitalista, na América do Norte em meados do século XX, passou por uma transição que se deveu às novas demandas da produção. A produção mudou sua natureza. A sociedade do capitalismo tardio assistiu ao espetáculo da mercadoria e se tornou a sua depositária. Ora, foi nos Estados Unidos que a sociedade do espetáculo se tornou hegemônica. Um modelo de produção aliado ao modo de vida que definiu os rumos da americanização em amplitude global. O *American Way of life* tornou-se o modo de vida na Aldeia Global. E a base dessa sociedade se tornou a produção flexível do capitalismo tardio, a produção de mercadorias, imagens a partir da extração da matéria prima da cultura, transformada em produto nas prateleiras das indústrias de distribuição (DEBORD, 1997).

1. FORMAÇÃO INTELECTUAL

McLuhan foi um intelectual de origem canadense. Formou-se na academia inglesa e se radicou no Estados Unidos. Em Cambridge, na Inglaterra, realizou seus estudos nas várias etapas de sua formação, que foram concomitantes ao desenvolvimento de sua concepção sobre os meios de comunicação e formação humana. Tornou-se, primeiramente, professor de literatura e mestre em língua inglesa. Deu aulas em universidades dos Estados Unidos e do Canadá e, quando se converteu ao catolicismo, assumiu suas atividades docentes na Universidade de Saint Louis, no Missouri, instituição de ensino superior administrada por jesuítas, e na faculdade católica SaintMichael's, na Universidade de Toronto, no Canadá (WOLFE, 2005).

Em Cambridge, desenvolveu pesquisas sobre os meios de comunicação social. Em um primeiro momento, viu neles algo de negativo, especialmente na televisão, devido aos conteúdos que veiculavam. Entretanto, ao conceber que o 'meio é a mensagem' assumiu uma posição positiva quanto à determinação das mídias. Escreveu uma verdadeira epopeia dos meios de comunicação. No Canadá, continuou com suas pesquisas. Sua concepção se assentou nas bases do determinismo tecnológico, de uma noção evolutiva da história e da constituição de um sistema

mágico de publicidade, compreendido pela propaganda, os *media* e a educação, nesse caso, entendida por ele, como entretenimento (McLUHAN, 2001).

Como foi um intelectual, é importante salientarmos que a distinção de seu papel na sociedade não está na particularidade de sua atividade ou na sua tomada de posição política. Mas, no seu trabalho sob determinadas condições e relações sociais. São todos os homens intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade (GRAMSCI, 2000). Essas funções são organizativas e conectivas, formaram-se historicamente enquanto categoria especializada para as atividades subalternas do grupo dominante.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio [...] obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo [...]. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada [...]. (GRAMSCI, 2000, p.21)

A relação que os intelectuais mantêm com o mundo da produção não é imediata, mas, mediada pelo tecido social. Estão entre a base e a superestrutura da sociedade (GRAMSCI, 2000). A superestrutura é concebida como uma área em que as atividades culturais e ideológicas são dadas. Essa é sua noção mais simples, definida enquanto um reflexo, uma reprodução da realidade da base. Relacionada a essa noção, está uma mais substancial, pois, a própria relação é examinada. De modo que o próprio processo de mediação, processo mais amplo que as noções de reflexo e reprodução, ocorre ativa e dinamicamente. A cultura é um processo mediador e a noção de base se faz presente para sua compreensão enquanto uma atividade específica do homem. A superestrutura contém uma diversidade de atividades culturais relacionadas entre si e não pode ser compreendida apenas como um reflexo da base, como se esta última fosse uma abstração econômica e tecnológica fixas (WILLIAMS, 2011).

Segundo Ianni (1999), na sociedade civil se encontra a possibilidade da produção de consensos emancipatórios por meio do exercício da política e de uma cultura revolucionária pelas classes subalternas educadas pelo partido, o moderno príncipe. Entretanto, no estágio do capitalismo tardio, quando são conciliados o lazer e o consumo, a rápida e progressiva mudança da imprensa, quando os jornais de opinião foram substituídos pelos jornais comerciais, pelo rádio e pela televisão massificados e dominados pelos financiamentos comerciais relacionados ao consumo e aos “conteúdos de lazer catártico tão mais atraentes quanto fossem seus conteúdos

ideologicamente alienantes” (RAMOS, 2007, p.37).

Com vistas a essa transformação estrutural, a mídia exerceu, no século XX, função determinante. Ianni (1999) recorre também à metáfora do príncipe, ampliada, considerado em sua definição mais atual, como eletrônico. Se antes o intelectual estava para o moderno príncipe, agora ele está para o príncipe eletrônico. Com o aprimoramento tecnológico e a fabricação de novos meios de comunicação, a mediação se tornou central e o intelectual passou a ser, necessariamente, midiático. “Assim como as estrelas e os políticos, o intelectual existe na e pela mídia” (LECLERC, 2004, p.88). Os intelectuais se tornaram, também, uma espécie de representante das corporações midiáticas. Ou ainda, das corporações que delas se utilizam e mantém relações com as corporações diretamente envolvidas com esse modelo produtivo. McLuhan está entre esses intelectuais. Conciliou interesses entre as tradições católicas e a indústria da comunicação social.

Seu livro mais amplamente conhecido e que o despontou como um bem-sucedido intelectual dos meios de comunicação foi o *Understanding Media: The Extensions of the Man*, de 1964, publicado no Brasil em 1969 com o título de *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. Já havia lançado *The Mechanical Bride* (1951), não publicado no Brasil, e *The Gutenberg Galax* (1962), publicado no Brasil em 1972, com o título *A Galáxia de Gutenberg*, em que seu nome aparecia inteiro, Herbert Marshall McLuhan. Esse seu último livro teve uma grande procura e o tornou conhecido. A procura por seus demais textos, deve-se ao interesse em verificar os estágios do desenvolvimento do pensamento do autor e seu estilo. Ele tomou como base toda a história da humanidade. Seus conflitos sociais, suas diferenças linguísticas, invenções técnicas, artísticas e científicas, e as apresentou de modo desordenado, fazendo aproximações entre acontecimentos, fatos e eras distantes a fim de evidenciar o efeito dos meios (WOLFE, 2005).

Devemos considerar, sobretudo, que o desenvolvimento das mídias eletrônicas trouxe consigo a “indústria da consciência” (ENZENSBERGER, 2003, p.11). Essa indústria se tornou, nas sociedades industriais tardias, o controle do desenvolvimento socioeconômico. Está em todos os setores da produção e assumiu as funções de comando, de controle e determina o padrão da tecnologia dominante. Os satélites de comunicação, televisão em cores, a cabo e videocassetes, registro de imagens com tecnologia magnética, câmeras de vídeo, videofones e com estereofônico, tecnologias a laser, fotocopiadoras, impressoras eletrônicas e impressão remota, computadores com processadores paralelos e banco de dados, são todas elas novas mídias. Elas se relacionam entre si e com os meios mais antigos, “como a imprensa, o rádio, o cinema, a televisão, o telefone, o telex, o radar etc. Cada vez mais eles se unem em um sistema universal” (ENZENSBERGER, 2003, 12).

Nesse período, que corresponde ao tempo de formação de McLuhan em Cambridge, esteve envolto por uma preocupação crítica, durante os últimos anos da década de 1940. Uma transformação de atitudes. Adotou uma posição de estratégica. McLuhan conseguiu defender todas as suas preferências originais, apresentando-se sob o disfarce de alguém que alcançou liberdade em reação ao “ponto de vista único” (MILLER, 1973, p.59). A correspondência é alcan-

çada, segundo McLuhan, roubando os produtos do conhecimento e colocando-os a trabalhar a serviço do controle deliberado. Nesse ponto, segundo a sua versão, a humanidade se viu traída por sua própria habilidade técnica (McLUHAN, 2001). Já se foi o tempo em que “o *know-how* do século vinte buscava abranger o conhecimento amplo dos fins humanos e divinos. A secularização desse sistema significou a adaptação das técnicas não para fins de conhecimento, mas para propósitos de controle” (MILLER, 1973, p.62). Tal como sempre, McLuhan se mostrou notavelmente confiante e seguro ao situar esses acontecimentos supostamente críticos na história (McLUHAN, 1972).

2. McLUHAN E OS *MASS MEDIA*

Para McLuhan, a revolução do século XIX destinava-se a substituir as leis do mercado e da economia pelas leis da natureza. Economistas e sociólogos procuravam pelas leis do mercado. O que mudou foi o que ele chamou de “evento *Sputinik*”, que tornou o próprio planeta numa medida de natureza, que se transformou em arte. “O momento do *Sputinik* foi a criação da nave espacial *Terra* e do teatro global que transformou os espectadores em atores. Hoje, portanto, todo mundo exige uma participação positiva no processo mundial” (McLUHAN, 1972, p.237). Para o teórico da comunicação e da publicidade, por isso, da unificação do mundo sob a rubrica de um mercado mundial inclusivo, o satélite transforma o mundo numa forma de arte.

McLuhan não criou suas proposições teóricas, mas tinham uma denominação comum de “ensinamento reacionário de salvação” (ENZENSBERGER, 2003, p.81). Embora não a tenha inventado, foi ele o primeiro a explicitar uma mística das mídias na qual problemas políticos desapareceram. O que se tornou a atração em seus textos foi a ideia da salvação da humanidade por meio da tecnologia, especialmente da televisão. Empreendimento já iniciado por vários de seus antecessores, ele dividiu a determinação de minimizar os problemas da base econômica, a partir de um enfoque idealista, sobreposto a uma banalização da luta de classes em um humanismo vago.

Por mais dominante e hegemônica que uma visão geral de mundo possa ser, nenhuma “manipulação vinda de cima” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50) pode ser impor e transformar por completo o processo de modelagem dessa visão geral. Ela é constituída por muitas concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos e irreconciliáveis. Nenhum dispositivo será homogêneo e uniforme pode funcionar permanentemente como promotor da lógica do capital. Não é uma natureza humana geral que determina opções e visões de mundo, mas uma contínua formação histórica e social. Por isso a necessidade de formação humana precisa considerar suas faculdades todas. “A natureza humana não é senão um dado genérico, que a história, a sociedade, o ambiente – a educação, em suma – contribuem para determinar” (MANACORDA, 2013, p. 121). A relação educativa como uma relação permanente, uma vez que uma geração educa a nova geração, e coerciva, pois a educação luta contra a natureza deve ser ampliada do

plano pedagógico escolar para o das relações sociais (MANACORDA, 2013).

As ideias do intelectual canadense surtiram efeitos ao oferecer à classe dominante dos países ricos, um modo para operacionalizar os meios de comunicação com vistas à otimização da sociedade e produzir a transformação necessária para o tipo de vida que a democracia advoga para si. Seu otimismo para com os meios de comunicação é o otimismo movido pela luta anticomunista travada pelos representantes da democracia norteamericana no período do Pós-Guerra. Mais do que o exercício da democracia política, a educação para além da escola possibilitaria, para ele, conceber a formação humana em suas dimensões conferidas pelas ciências em seus termos objetivos. Já em seus termos subjetivos, é a própria experiência mística. Quando a arte se tornou mercadoria, sua reprodutibilidade exigiu a formação de artistas reprodutivistas (McLUHAN, 1973).

A formulação do professor canadense, sobre os meios de comunicação e a evolução histórica produzida por eles foi sistematizada em uma história que retrata a evolução cultural da humanidade em três etapas: a primeira, de tribalização; a segunda, destribalização; e, a terceira, retribalização. A tribalização se iniciou próprio início da humanidade, quando, segundo ele, o homem adquiriu a linguagem. Incorporou como instrumento indispensável de comunicação e de sobrevivência social, quando os indivíduos deixaram simplesmente de lutar uns contra os outros e de se destruírem.

O homem foi destribalizado pelo material impresso. Passou, assim, em alguns poucos anos, de nômade primitivo a técnico alfabetizado. Num período posterior e igualmente breve, foi retribalizado pelos dos meios eletrônicos. O resultado é que a instrução que abandonou, o homem primitivo aceitou; a linguagem oral que ele rejeitou, o homem retribalizado aceitou. Por isso, para McLuhan foi importante a compreensão, a causa e o processo dos *media*. Propôs-se a desenvolver “um conhecimento consciente sobre os meios impressos e as mais recentes tecnologias da comunicação e obter o máximo de cada uma no processo educacional” (CARPENTER; McLUHAN, 1974, p. 16). Sem a compreensão de uma gramática dos meios de comunicação, seria impossível, segundo ele, alcançar uma consciência contemporânea do mundo em que vivia.

A terceira fase, a retribalização, ocorreu em meados do século XX, quando a imprensa perdeu seu monopólio como meio de comunicação de massa e surgiram novos instrumentos capazes de superar fronteiras geográficas, linguísticas e culturais. A retribalização constitui a uma aldeia global em que a televisão se tornou o veículo básico, institucionalizou a linguagem universal, ou seja, a imagem, linguagem da evidência (McLUHAN, 1973; MELO, 1998). Nessa etapa da evolução humana, a extensão do sistema nervoso pela tecnologia eletrônica foi uma revolução. Suas consequências foram proporcionalmente maiores que as anteriores, como a da invenção da roda. Por isso, faz a observação sobre o abandono escolar diante à confusão resultante da mudança súbita dos fatores ambientais.

McLuhan dizia que a criança comum que vive em um ambiente eletrônico, vive em mundo de sobrecarga de informação. Desde a infância ela se confronta com a imagem da televisão, com sua textura semelhante ao braile e seu caráter profundamente envolvente. Uma coisa

típica da orientação retrospectiva e de hábito de encarar o novo através das lentes do velho seria o de entendermos a televisão como uma extensão das nossas faculdades visuais. Ela é, para ele, muito mais uma extensão do sentido integrador e ativo do tato. “Qualquer momento de televisão propicia mais dados do que os que poderiam ser registados em uma dúzia de páginas de prosa” (McLUHAN, 2005, 83). As crianças, acostumadas a uma grande quantidade de dados em seus ambientes cotidianos, se veem diante uma contradição grave quando são introduzidas em salas de aula e currículos do século XIX, onde o fluxo de dados é pequeno. Esse choque ambiental pode anular a motivação na aprendizagem (McLUHAN, 2005, p. 84).

Desse modo, a proposta de McLuhan para a educação foi a criação dos ambientes para a formação do homem conforme as tecnologias entendidas como extensões de seu próprio corpo e mente. “Penso nas tecnologias como extensões de nosso próprio corpo, de nossas próprias faculdades, quer se trate das roupas, da habitação, quer se trate dos tipos mais familiares de tecnologias, como as rodas, os estribos, que são extensões de várias partes do corpo” (McLUHAN, 2005, p. 90). Daí adveio a necessidade de ampliar as capacidades humanas de forma que possa lidar com vários ambientes. “Essas amplificações de nossas capacidades, espécies de definições do homem, eu as defino como tecnologias. Elas criam ambientes” (McLUHAN, 2005, p. 90). Aqui se encontra um dos aspectos mais importantes de sua concepção. Toda tecnologia faz ao mesmo tempo um rearranjo de padrões de associação humana e cria um novo ambiente nem sempre notado. Qualquer meio, então, seja ele o rádio ou televisão, está predisposto a criar um novo ambiente humano (McLUHAN, 2005). Essa pressuposição lhe permite fazer a seguinte incursão:

Se o papel natural do sistema de circuitos é a profundidade e um envolvimento e responsabilidade crescentes, diríamos que ele não requer um grande aumento da autonomia e da consciência humanas. Acho que, se existe uma lógica, e parece haver uma lógica auspiciosa, essa lógica é a completa disseminação de todos os aspectos inconscientes de nossa vida; para vivermos com nós mesmos nessa profundidade, nessas situações de feedback instantâneo, teremos de entender tudo para que a nossa complacente acomodação ao inconsciente não possa perdurar; teremos de assumir a totalidade do ambiente humano como um artefato (McLUHAN, 2005, p. 108).

A utilização das artes no que elas têm de melhor, nesse sentido, seria uma forma de aumentar a percepção do ambiente. Sem ela não há consciência. Ou melhor, era preciso desenvolver a habilidade total para converter o próprio ambiente numa obra de arte, ou seja, “de percepção transcendente”, essa é a lógica dessa forma. A programação de ambientes como artefatos, como obras de arte, é algo para o qual as pessoas, conforme McLuhan, estão caminhando juntas. Por isso cita como exemplo os próprios planejadores urbanos, seus intentos foram de moldar o ambiente total como um artefato ao invés de se limitarem a introduzir artefatos nos ambientes. “A necessidade de nos tornarmos inteiramente autônomos e cômicos de todas as consequências de tudo o que estamos fazendo antes que as consequências sobrevenham, eis para onde estamos indo” (McLUHAN, 2005, p. 109).

Nos anos de 1950 e de 1960, quando o poderio tecnológico tomou conta do ambiente global a fim de manipulá-lo se fosse o material da arte. Nesse mesmo momento, a eficácia da sala de aula, em sua nova função, promoveu o declínio da cultura do livro. “Assim como Erasmo via a sala de aula como o novo palco para o drama da imprensa, verificamos hoje que a situação nova que se oferece igualmente aos jovens e velhos é a sala de aula sem paredes” (McLUHAN, 2011, p. 168). Conforme asseverou McLuhan em seus textos, todo o ambiente urbano se tornou pedagógico, pois tudo e todos tem uma mensagem a declarar e um fio a ligar a outro. O circuito foi delineado em um arranjo global. Na aldeia global, o homem retribalizado foi, na verdade, cibernetizado.

Na concepção do autor canadense, a automação tornou obrigatória a educação liberal. A “era elétrica” produziu os servomecanismos e liberou os homens dessa servidão mecânica e especializada de uma era anterior, maquinizada. Da mesma forma que a máquina e o automóvel liberaram o cavalo e o projetaram ao plano do entretenimento, a automação procedeu em relação aos homens e exigiu deles uma participação imaginativa na sociedade. Foi isso que permitiu a percepção das rotinas monótonas dos procedimentos mecânicos. Como a história da cultura demonstra em sua perspectiva, o homem coletor de comida teve de assumir tarefas que contavam com posições fixas e sedentárias. Por isso se especializou e com o desenvolvimento da escrita e da imprensa, marcou uma fase importante desse processo. Entretanto, por isso mesmo, se tornaram especializados em separar “os papéis do conhecimento dos papéis da ação” (McLUHAN, 2001, p. 401). Foi com a eletricidade e a automação que a tecnologia dos processos fragmentados se fundiu com o próprio diálogo humano a necessidade da unidade humana considerada integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão educacional, na concepção mcluhaniana, assenta-se em uma problemática em torno do sistema educacional. Ela parte da análise de que não foi desenvolvido um sistema educacional programado para treinar a percepção do mundo exterior. A passagem para essa atividade produzirá um tipo de choque ou trauma que pode ser superado tendo em vista o público acostumado com o entretenimento, acostumado a perceber essa exterioridade. Principalmente “as crianças em nosso sistema escolar atual dispõem de recursos informacionais de nível muito elevado tanto em seus próprios sistemas nervoso e constitucional como no mundo que lhes é imediatamente acessível” (McLUHAN, 2005, p. 127). Quando chamou a atenção para esse fato, McLuhan tinha em vista a própria natureza da publicidade. Afinal, o entretenimento e a publicidade, ou o entretenimento na publicidade, compõem elementos importantes da educação no ambiente produzido pelos meios de comunicação eletrônicos.

A sua proposta sobre a educação está no interior da luta de classes. Como tal, as discussões em torno dela foram oportunas tendo em vista a tentativa de resoluções das contradições

do capital, do qual a cultura do dinheiro é a sua expressão. Se cultura é trabalho, trabalha-se, na Aldeia Global, com o equivalente universal. Se educação e trabalho estão sempre relacionados, a proposta, então, da educação mediada pelos *media*, diz respeito à preparação dessa classe trabalhadora, que o capitalismo representa, em fragmentos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARPENTER, Edmund; McLUHAN, Marshall (Orgs.). **Revolução na Comunicação** (1960). 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Elementos para Uma Teoria dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, Octavio. **O Príncipe Eletrônico**. Perspectivas. São Paulo, 22: 11-29, 1999. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/2079/1701>>. Acesso em 15 de Maio de 2016.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos Intelectuais**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2013.

McLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico** (1962). São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1972.

McLUHAN, Marshall; WATSON, Wilfred. **Do Clichê ao Arquétipo**. Rio de Janeiro: Record, 1973.

McLUHAN, Marshall; **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem** (1964). 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

McLUHAN, Herbert Marshall. “Cibernética e Cultura Humana” (1964). In: McLUHAN, Stephanie; STAINES, David (orgs.). **McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p.75-86.



McLUHAN, Marshall. “Visão, Som e Fúria”. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MELO, Jose Marques de. **Teoria da Comunicação: paradigmas Latino-Americanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLER, Jonathan. **As Idéias de McLuhan**. São Paulo: Editora Cultrix; EDUSP, 1973.

RAMOS, Murilo César. “Sobre a Importância de Repensar e Renovar a Idéia de Sociedade Civil”. In: RAMOS, Murilo César; SANTOS, Suzy dos (Orgs.). **Políticas de Comunicação: Buscas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Paulus, 2007.

WILLIAMS, Reymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WOLFE, Tom. “Introdução”. In: McLUHAN, Stephanie; STAINES, David (orgs.). **McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p.7-24.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: ASPECTOS HISTÓRICOS

SANTI, Ana Paula¹

ORSO, Paulino José²

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos acerca da pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, no curso de Mestrado em Educação. A finalidade da pesquisa é analisar as propostas históricas de educabilidade para Pessoa com Deficiência - PCD, presente nos cursos de formação de professores, a partir da década de 1980. Consideramos que um número significativo destas propostas se encontra em vigência. A pesquisa se ocupará das especificidades relativas à implantação da Política Nacional, para Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino, do município de Toledo (PR). Nesta apresentação serão abordadas questões relacionadas aos aspectos históricos de escolarização da Pessoa com Deficiência e sobre as referências documentais históricas da política de formação de professores, para o atendimento a esse público, a partir da década de 1980. Consideramos os aspectos comuns destes eixos às Políticas de Estado, na sua relação com os Organismos Internacionais. A análise das propostas de educabilidade para PCD esteve alicerçada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos psicológicos e filosóficos. Como técnica metodológica foi utilizado a “análise de conteúdo”, sob materiais documentais, principalmente. Os resultados da investigação apresentam evidências de teorias pedagógicas não neutras e que expressam concepções equidistantes de educabilidade para PCD, como promotoras de desenvolvimento humano. Tais proposições não se limitam à modalidade de Educação Especial. O escopo de tal investigação é conceituar e provocar discussões, que subsidiem os profissionais que atuam na Educação Especial, os gestores das instituições de ensino, os membros dos Conselhos Municipais da Educação e os Fóruns Municipais da Educação.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Especial. História; Políticas Educacionais.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Unioeste (2005). Especialização em Fundamentos da Educação (2009). Mestranda pela Unioeste (2015/2016). Atua como professora na Rede Municipal de Toledo (PR). E-mail: paulasanti2909@gmail.com.

2 Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-doutorado em Educação pela UERJ. Atua como professor na Universidade Estadual do Paraná – Unioeste, campus de Cascavel. E-mail: paulinorso@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar os estudos bibliográficos e as primeiras investigações realizadas pela pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, do curso *stricto sensu* de Mestrado em Educação (2015-2016).

Trata-se da problemática que envolve a comunidade escolar em relação aos processos inclusivos dos alunos com deficiência - PCD e transtornos globais de desenvolvimento no tocante a institucionalização de atendimento e escolarização formal.

Este trabalho versa sobre a necessidade de compreensão das determinações que envolveram as Políticas Educacionais históricas desses processos. Neste ensejo as determinações mais significativas não se restringem a uma comunidade em específico, pois compreendem elementos contextuais, de relações sociais de níveis mais abrangentes.

O campo do conhecimento específico, do qual envolvemos a pesquisa, para investigação, tanto das políticas de atendimento e escolarização da PCD, como a de Formação de Professores para atuar com este público é a modalidade educacional de “Educação Especial”.

No texto são expressos os estudos acerca de algumas instituições envolvidas na temática principal da pesquisa, ou seja, relativas a Formação de Professores para atuação na modalidade de Educação Especial no Brasil, a partir dos anos 2000, sob um modelo difundido como sendo “inclusivo de educação”, por parte Estado. Estado este alinhado às prerrogativas de acordos internacionais de investimentos públicos, articulados ao “Consenso de Washington” (1989).

A título de exemplos, fomos apresentando algumas pesquisas já desenvolvidas na área da Educação Especial e leituras fundamentais (referenciais bibliográficos) que foram analisadas para determinar necessidade de estudos (delimitações da pesquisa). E, nesta direção buscamos contribuir com a comunidade profissional em relação ao domínio do conhecimento já produzidos na área, no que se refere ao fenômeno social que envolve a pesquisa.

Desde já afirmamos que os estudos e proposições na área da Educação Especial não são suficientes “em si mesmos”³ para apreender sobre a estrutura motriz que gera as desigualdades nas condições de acesso, permanência, continuidade e apropriação dos saberes escolares, culturais e universais por parte dos alunos. Seja por parte da maioria dos alunos em geral, assim como em se tratando da Pessoa com Deficiência - PCD, ao nível do que há de mais desenvolvido pela humanidade (SAVIANI, 2013).

Entretanto, acreditamos que o exercício de colocar o objeto de análise em seu ponto de partida, pelo mais aparente, empírico e caótico que se apresente, pode, com o desenvolvimento dos estudos sistemáticos possibilitar maiores aproximações didáticas-metodológicas sobre o trato da pesquisa e seus resultados. Referenciamos, sobretudo, a necessidade de compromisso

3 Na contramão de autores, tais como Boaventura Santos (1988), que prescrevem os fenômenos sociais, sob o dinamismo da sociedade atual como que complexa, que direciona o pesquisador a um quadro epistemológico que consagra a relação sujeito/objeto, em relações cada vez mais limitadas em si mesmas, como princípios de causalidade e de finalismo dos fenômenos sociais, que converte conhecer e conhecimento em autoconhecimento.

político das pesquisas em ciências sociais estarem próximas das pessoas que precisam conhecer e agir sobre a realidade.

Em relação ao tema e campo do conhecimento educacional esclarecemos que alocar ou produzir visibilidade a uma população em específico, no caso da Pessoa com Deficiência, não significa que o estudo ficará restritivo a este público, ao mesmo passo que colocar este público como integrante de uma classe determinada, em um período histórico específico (que corresponde a um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas) não significa ignorar suas necessidades de trato histórico-cultural que lhes são próprias.

O texto está organizado nas seguintes sessões: Inicialmente alocaremos a temática no cenário histórico geral, nacional e global de relações sociais que envolve a Política de Educação Inclusiva para os alunos com deficiência, nos processos formais de atendimento e dentre estes o de escolarização; na segunda sessão faremos uma breve apresentação da análise da política de Formação de Professores para atuação na modalidade de Educação Especial, junto a prerrogativa de “Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva” no Brasil, pela apresentação de alguns documentos referenciais. Finalizaremos esta apresentação tecendo algumas considerações acerca da análise destes projetos educacionais relacionando-os aos projetos estruturais e superestruturais que os envolvem, apresentando também algumas perspectivas possíveis de luta na recusa de determinados projetos e na proposição de propostas pedagógicas compatíveis com uma pedagogia para a omilateralidade.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO

A Educação Especial, ao longo dos anos é tema de vários interessados, que vão desde as pessoas com alguma deficiência ou necessidade educacional específica a cientistas das mais variadas atuações profissionais.

Quanto às pesquisas sobre Educação Especial, restritas ao Brasil, afirmamos que há diferentes bases epistemológicas sobre a delimitação do objeto ou fenômeno, coleta de dados, análise e conclusões. Há expressivos dissensos e dos mais diversos, termos polissêmicos e ambivalências que, exigiram ao longo da nossa pesquisa estudos para além do tema em si ou da área gnosiológica, como condição inerente do exercício constante de atingir a totalidade do fenômeno analisado.

Muitas seriam as possibilidades para o tratamento da questão em pauta, porém já existe um acúmulo cultural científico fundamental na área da Educação Especial, do qual realizaremos apenas citações para nos declinarmos a outros aspectos que ainda precisam ser explorados e explicitados para debates e ações por parte da comunidade escolar.

Em termos históricos de atendimento institucional a PCD até a escolarização há vasta literatura das quais destacamos os estudos de Bianchetti (1996 e 1998); Bueno (1993); Caiado

(2013); Jannuzzi (1985, 1997 e 2004); PESSOTI (1984); Silva (1986), ZENI (1997); Vigotski (1997); Mendes (2010) e Siems (2016). Em relação ao direcionamento da política pública para o Sistema Inclusivo de atendimento educacional da PCD, podemos destacar as pesquisas desenvolvidas por Kassar (1998), Carvalho (2009) e Rocha e Souza (2012), entre outros.

De modo geral, conforme expressa Vigotski (1997) no texto “A criança cega”, presente em um dos volumes da obra “Fundamentos da Defectologia” apresenta a relação entre as formas de tratamento históricas das sociedades e modo de organização das forças produtivas. E, neste sentido estabelece os conceitos de formas “místicas”, “científico ingênuas” e “histórico-culturais”. Conceitos estes que podem ser evidenciados nas demais literaturas referenciadas e que se encontram presentes ainda nos dias atuais, conforme o modo de organização produtiva geral e local se relacionam.

A partir da Revolução Burguesa há um formato de incorporação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, por mais contraditório que se apresente, e por mais que a forma se apresente como aviltante. Reconhecemos que houve o surgimento de ações de tratamento, sobretudo de natureza clínico-médica para as PCD (perspectiva científico ingênua), considerando que o desenvolvimento se produz por meio da estimulação especializada (institucionalizada). Desta perspectiva que surgem as inúmeras instituições exclusivas de atendimento, na sua maioria de iniciativa privada (assistencialista) para o tratamento da PCD, sobretudo após os resultados de guerras em níveis locais e mundiais.

Ademais, pela lógica da sociedade burguesa a integração da PCD, pode ser explorada pelas iniciativas do mercado, considerado como sendo “a célula germinativa de modo de produção capitalista” (MARX, 1996, p. 28). Sobre tudo, como forma de exploração do mercado em nichos específicos, tais como, de prestação de serviços, presentes fortemente na atualidade (FALEIROS, 2009). Assim como na forma de atenuar as tensões entre a classe proletária, diante da exploração burguesa, considerando o nível de consciência da classe trabalhadora e as tensões produzidas pelos movimentos sociais (ORSO, 2011).

De modo geral, o sistema integralista para PCD, via institucionalização dos serviços destinados a PCD encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII. Neste modelo de institucionalização verifica-se uma perspectiva educacional oriunda de tratamentos médicos de habitação e reabilitação focalizada para integração no mercado de trabalho, considerando a divisão social do trabalho em todas as suas dimensões, sob a égide do capital (ANTUNES, 1995).

De forma mais abrangente verifica-se uma educação voltada a formação unilateral nestas instituições, via de regra para integração segregada do trabalho de tipo flexível. Não por acaso tem-se Programas⁴ dos mais diversos na atualidade e com financiamento público para formação de cooperativas exclusivas para Pessoa com Deficiência, veiculadas direta ou indiretamente as instituições de tipo escolares, cuja mantenedora são associações congêneres a estratos desta população.

4 O estudo de Jakson Johann (2011) percorreu a análise do Processo de Educação Profissional e Colocação no Mercado de Trabalho - PECT. O estudo de dissertação de Mestrado em Educação tece considerações sobre as demandas para a formação do trabalhador a partir da década de 1980.

Assim, consideramos as premissas dos processos educacionais (sociais) indicadas por Marx e Engels em relação a projetos educacionais voltados a formação cidadã, nos moldes do liberalismo ou neoliberalismo

Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX e ENGELS, 1992, p. 28).

Nos processos de inclusão da pessoa com deficiência, nas Escolas Comuns⁵ de ensino a perspectiva é de “normalização” em relação a PCD, principalmente para adequação no mercado de trabalho, e, sob perspectivas “científico-ingênuas” é o que encontramos, nos trabalhos desenvolvidos (FACCI; MEIRA e TULESKI, 2012). Por outro lado, a perspectiva de naturalização das diferenças, pelo viés das Políticas veiculadas ao “multiculturalismo” ou na “diversidade” não tem contribuído para o desenvolvimento de ações educacionais-sociais que promovam a compreensão histórica e trato adequado a PCD como integrante da classe trabalhadora e que necessita, de investimentos incompatíveis a lógica de “divisão social” dos bens produzidos coletivamente pela humanidade, sejam estes bens materiais ou bens considerados imateriais, sob a égide do Capital.

Neste sentido, não negamos o fato que nos últimos anos estamos nos deparando com uma diversidade significativa de alunos nas escolas, sobretudo, nas instituições públicas gratuitas. Demandas de atendimento diversas em número e especificidades (MENDES, et al, 2015).

Somos sabedores que boa parte dos alunos, que vem exigindo dos profissionais da educação conhecimentos específicos, só puderam ingressar na escolarização formal pela luta dos movimentos sociais congêneres a defesa de direitos e que, de certo modo foi absorvida pela Política Pública de atendimento à Pessoa com Deficiência. Política esta que, de modo geral alinham-se a acordos internacionais, sobretudo a partir da década de 1970⁶ (SIEMS, 2016), inicialmente sob modelos “exclusivistas” e “integralistas” de educação.

Da área da Educação Especial, no que diz respeito à inclusão da Pessoa com Deficiência, nas

5 Por “Ensino Comum” compreende-se a inclusão dos alunos com as mais variadas necessidades nas classes escolares “comuns a todos”. Trata-se de um processo de alinhamento do Brasil às políticas e acordos internacionais a sua expressão apresentada na redação da Constituição Federal de 1988, no que se refere aos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Também pela definição do artigo 205, trazendo a educação como um “direito de todos”, Tais indicações de políticas públicas podem ser legitimados por meio de alguns documentos, tais como: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990; Declaração de Vancouver divulgada em 1992; Declaração de Manágua, 1993; Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, documentos estes aderidos pelo Brasil, de forma direta integral, como país signatário e transformando-se em adendos a Constituição Federal ainda vigente ou aderindo de forma ou indireta (via metas, objetivos, medidas ou ações, em programas específicos).

6 Representado pelas seguintes instituições e legislações nacionais: Lei nº 5.692/71 (que altera a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1961); Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973; entre outros.

escolas Comuns ou no “Ensino Comum”, no Brasil, o marco principal pelo documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2007”.

O mesmo documento apresenta dados estatísticos do Censo Escolar, no que se refere ao crescimento do número de alunos, público alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Comum, consequentes, principalmente, das várias ações firmadas pelo Estado Nacional às políticas internacionais, com maior expressão, a partir dos anos 2000, com relação a “inclusão”.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013 (Brasil, 2008, p. 7-8).

Outro conjunto de documentos pedagógicos produzidos ou publicados e distribuídos pelo Ministério da Educação a partir dos anos 2000 alinham-se as mesmas proposições causais de inclusão educacional. Assim como direcionam a resolução das problemáticas originadas por este fenômeno para questões atitudinais localizadas, do gênero “proativas”, sem necessariamente ter financiamento de larga escala ou Formação Continuada sólida, garantida pelo Estado.

O Estado, como conduzem os estudos epistemológicos que subsidiam nossa pesquisa, é determinado socialmente, em sua gênese, como promotora do gerenciamento das demandas da classe burguesa “é a confissão de que essa sociedade de enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar” (ENGELS, 2002, p. 191).

Destacamos, dentre o universo de documentos produzidos ou difundidos pelo Estado e que referenciam a Política de Educação Especial em relação a inclusão, pelo viés de constituição do Estado Liberal, as seguintes literaturas de orientação pedagógicas: as coleções “Projeto Escola Viva” (2000); “Educação para Todos (2004); Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil (2006); o conjunto de artigos que formam o documento sistematizado do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2006); Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (2010); Coleção “Atendimento Educacional Especializado” (2010).

Na análise sobre estes documentos evidenciamos um conjunto de experiências educacionais inclusivas sob o prisma motivacional, mais do que estruturante quanto as condições para a materialização do desenvolvimento dos alunos com ou sem deficiência. Ou seja, configura a lógica do “aprender fazendo” (MARTINS e DUARTE, 2010), direcionado a um empirismo desqualificado e imediatista, no que se refere a prática docente. Pois focaliza sua prática na resolução de problemas do cotidiano escolar determinado como que “naturalmente”, e como se a causa fosse relacionada a elementos culturais relacionados a preconceitos e reajustes sociais.

Já o paradigma de suportes, no qual se contextualiza a idéia da inclusão, prevê intervenções decisivas e afirmativas, em ambos os lados da equação: no processo de desen-

volvimento do sujeito; no processo de reajuste da realidade social. Conquanto, então, preveja o trabalho direto com o sujeito, adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade” (BRASIL, 2010, p.19-20).

Segundo nossas bases epistemológicas é fundamental considerar a natureza precípua das ações coletivas humanas como multiderminadas e históricas como afirma Marx, e não como determinações isoladas ou de níveis empíricos científicos ou idealistas científicos.

Será necessária uma inteligência excepcional para compreender que, ao mudarem as condições de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos? (Marx, 1998, p. 28).

A lógica empregada no direcionamento das políticas educacionais circula, portanto, em torno do objetivo de formar sujeitos investigativos, porém pelo empírico a para o empírico, sem necessariamente o acúmulo cultural científico coletivo seja garantido, como instrumento mediador de revelação das causas dos fenômenos sociais, ou seja, sem considerar a historicidade dos fenômenos culturais. Trata-se de uma proposta de atitude investigativa autônoma, tanto para os alunos como para os professores em relação ao conhecimento cultural e científico.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS RELACIONADOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Com relação à Formação Continuada de professores, de modo geral, segundo Martins (2010) é necessário que façamos o exercício de situar esse fenômeno na relação “formação profissional” e “atividade produtiva”, ou seja, “a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (p.14).

Ainda segundo a autora Martins (2010) as proposições referentes a formação continuada de professores são relativamente recentes na história educacional (inexistiram até a década de 1930) e, via de regra, alinham-se aos propostos pelos principais teóricos do escolanovismo-construtivismo, tais como John Dewey e por William Heard Kilpatrick, como sendo princípios formativos indispensáveis à cidadania na democracia liberal.

Com a reestruturação do capital (a partir da década de 1970 no Brasil), sob a égide da acumulação flexível, há novas demandas pela formação do indivíduo e tais demandas recaem pelo viés do Estado sobre as Políticas Educacionais destinadas a formação dos professores. Em linhas gerais subjugam-se a prescrição de conteúdo, no caminho ao pragmatismo, tanto quanto

na prescrição dos métodos e técnicas de ensino, com maior e crescente ênfase (as atividades mirabolantes em si mesmas, e, de preferência, sob receituário e anexos prontos aos professores nos momentos de Formação Continuada). Modelos de Formação Continuada para professores que, subordinam o próprio ensino sistemático.

No que diz respeito aos documentos oficiais relativos ao tema Formação Continuada de professores da Educação Básica para atuação específica na modalidade de Educação Especial tal lógica de encaminhamentos formativos não é diferente.

Para apresentar este modelo destacamos que, a nível nacional, o documento, publicado pelo MEC “Política Nacional para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva”, do ano de 2007.

Tal documento anuncia um “pacote” inicial de Formação Continuada para professores, que trabalhariam na função, criada pelo programa de educação inclusiva “Professores das Salas de Recursos Multifuncional”, nas escolas das redes públicas de Ensino, no que compreende a Educação Básica”. Os profissionais que trabalham nestas salas, segundo o Programa, devem desenvolver ações de “Atendimento Educacional Especializado - AEE”, ações com os alunos (no contra turno do ensino escolar – preferencialmente de “Ensino Comum”) e algumas ações articuladas dentre os profissionais da escola para promover a inclusão educacional de modo geral.

Nas demais instituições escolares que atendem exclusivamente ou de forma inclusiva os alunos, público alvo⁷ da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao atendimento de AEE devem esses ocorrer em espaços próprios e similares ou equivalentes, com professores, cuja a formação é determinada oficialmente pela Resolução do MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação – CNE (Câmara de Educação Básica), de nº 04/2009, no seu artigo nº12 “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Passamos a análise do programa destinado a formação de professores para atuar neste novo campo de atividade educacional, o Atendimento Educacional Especializado.

O pacote de Formação Continuada foi implantado e implementado, via MEC, a partir somente do ano de 2010, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM⁸, cujo formato se fez com a parceria do MEC com as Secretarias Municipais da Educação que aderissem (de forma oficial) à Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo a análise das grades disponibilizadas pelo MEC a respeito dos cursos oferecidos, e contatos telefônicos com agentes do Ministério da Educação que trabalharam nestes

⁷ Trata-se dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou ainda alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2007).

⁸ A parceria se estendia as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES grupos de professores e Programas Institucionais que deveriam constituir cursos específicos para a formação dos professores de AEE/SRM e encaminhar as propostas para os profissionais específicos do MEC para serem aprovadas e financiadas com bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, discriminadas especificamente e hierarquicamente, segundo os cargos e funções anunciadas em diferentes âmbitos da rede, conforme Resolução do MEC nº 8 de 30 de abril de 2010.

programas durante os anos de 2010 a 2016, a respeito deste sistema de parceira, que ocorreu a partir de 2010 até 2014, podemos destacar alguns pontos:

a) De 2010 a 2013 os processos eram realizados por meio físico, ou seja, as Secretarias Municipais de Educação encaminhavam seus projetos de Formação Continuada para o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, departamento destinado ao Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial para ser avaliado pelos profissionais destinados a esta finalidade. Após 2013 estes processos foram gerenciados via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada- SISFOR.

b) Os cursos oferecidos pelas IPES poderiam ser em formato de Formação Continuada em Serviço, via de regra, de 80 (oitenta) horas até 240 horas ou no formato *lato sensu* de 360 (trezentos e sessenta) horas ou mais;

c) Poderiam ser no modelo presencial ou semi-presencial para o atendimento específico dos profissionais da rede municipal e estadual específicos do município ou região, ou poderia ser no formato “a distância”, integrando-se ao sistema do programa do MEC “Universidade Aberta do Brasil – UAB”, criado no ano de 2005.

Destacamos que um número expressivo de atividades desenvolvidas por estas formações envolve ações colaborativas a serem desenvolvidas no seio e restritivas a escola, no máximo a comunidade escolar do entorno da escola e estudos de casos, com proposta de estudo pelo viés da deficiência ou que a desconsidera como produto social histórico, portanto, não restritivo a preconceitos.

O modelo educacional “inclusivo” apresenta-se, nos documentos de formação destes cursos alinhados, às prerrogativas das políticas do Estado Democrático Liberal. Ou seja, como um “processo natural” diante das políticas “democráticas”, que os países signatários das políticas “humanitárias” internacionais lançam como prerrogativas de “progresso social e econômico”. Tais políticas são anunciadas pelas Nações Unidas, através das suas agências especializadas, tais como alguns Organismos Internacionais ou Multilaterais.

Segundo Martins (2010) faz-se necessário a exposição das contradições inerentes as políticas de Estado para a reprodução das relações sociais oriundas do modelo sócio metabólico de organização da produção da vida humana, em destaque as políticas para Formação de Professores

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido ‘dever ser’ não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (MARTINS, 2010, p. 14).

Destacamos que, paralelo a precarização de informações e ao número ofertado de cursos, pelo financiamento público destinado aos cursos de Formação Continuada pela parceria MEC e Instituições Públicas de Ensino Superior, verificamos dois movimentos educacionais: uma pela

iniciativa do MEC de programas meritocráticos, criados a partir dos anos de 2010, promovidos por organismos internacionais e instituídos por meio de Políticas Públicas Educacionais e o outro, como consequência da lógica de exploração do mercado, que se refere ao crescente número de instituições privadas, que estão ofertando Formação Continuada, geralmente, no formato semipresencial ou a distância.

Pelo limite imposto para exposição dos resultados preliminares da nossa pesquisa neste evento (II SIPERS) nos deteremos somente a apresentação da primeira questão anunciada no parágrafo anterior.

A iniciativa do Estado que configura a meritocracia, e que, neste texto é apresentado como exemplo, é o “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças”. O Prêmio foi promovido pelo MEC em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e patrocinado pela Fundacion da *Mutualidad de La Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España* – MAFRE.

O prêmio recebeu o nome de “Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo”: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais”. Participaram do concurso Secretarias da Educação e escolas vinculadas aos níveis municipal e estadual que apresentaram experiências de sucesso a respeito da Educação Inclusiva⁹.

As iniciativas meritocráticas veiculam-se a um o conjunto de políticas da formação de trabalhadores, sob o modelo capitalista de produção, na sua atual fase de desenvolvimento. A autora Martins (2010) apresenta que, sob condições específica e históricas este sistema transforma o trabalho humano criador (condição ontogenética de humanização), em emprego. Ou seja, em trabalho alienado. Assim, o vetor econômico atravessa e destrói continuamente e progressivamente as possibilidades plenas desenvolvimento dos indivíduos.

Em tratando do trabalho e da formação dos profissionais do magistério podem ser mais danosos, pois

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (...) o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 15).

Porém, os ditames meritocráticos vêm revestidos, contraditoriamente pelo viés de participação, humanitarismo, competência, eficácia e eficiência no trabalho. Acrescentamos ainda o viés de colaboração dos profissionais da educação em ações da escola baseado na arrecadação financeira junto à comunidade escolar em formatos cada vez mais lucrativos e e mais “desresponsabilizadores” do poder público.

⁹ Os vencedores das Secretarias da Educação puderam, por representação de 2 (duas) pessoas conhecer experiências fora do país (Finlândia). Já os vencedores das escolas tiveram prêmios em valores de dinheiro, de R\$6.000,00 (seis mil reais) a R\$10.000,00 (dez mil reais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Carvalho (2009) precisamos relacionar o surgimento da proposta de inclusão social-educacional a um momento específico do desenvolvimento das formas produtivas e distributivas do sistema metabólico do Capital, hegemônico pelo capital financeiro. Que imprime um padrão de acumulação, caracterizado pela mundialização, pela privatização, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela ideologia do Estado mínimo e do livre mercado, buscando minimizar os custos e maximizar os lucros dos capitalistas.

É dessa condição estrutural, gestada no bojo da luta de classes, deve ser gestada ainda neste Sistema, que podem decorrer possibilidades de formas emancipadas e emancipadoras educacionais e de desenvolvimento humano para os filhos de trabalhadores com ou sem deficiência. Desde que forjada pela luta consciente da classe trabalhadora (ORSO, 2011).

Outorgado pelo exercício político e profissional de revelar as condições sobre as quais são geradas as formas desiguais de apropriação dos saberes culturais, promotoras do desenvolvimento humano. Apropriações estas do patrimônio físico e simbólico, produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Ao mesmo passo que os trabalhadores da educação precisam trabalhar profissionalmente na contramão da lógica do “menor esforço”, empenhando-nos na proposição de ensino sistemático dos conteúdos escolares, sobretudo nas escolas públicas de ensino.

E, neste sentido nossa defesa pela teoria pedagógica intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2013), por esta teoria apresentar maiores possibilidades trabalho coletivo, defesa pela escola pública, gratuita e de qualidade e ensino (socialização) aos filhos da classe trabalhadora, dos conteúdos escolares referenciados pelo acúmulo cultural produzido pela humanidade, em seus níveis mais desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo. Cortez/Unicamp, 1995.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial.** São Paulo: ABPEE/UNIMEP, 1996.

_____. “Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes”. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I; FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva.** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP. 2007.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 09 de mar. de 2017.

BUENO, J.G. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, A. R. de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Cascavel, PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

_____. **A Educação das Pessoas com Deficiência no Capitalismo: A Segregação dos Elementos Perturbadores da Ordem Burguesa.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm>. Acesso em 09 de mai. de 2017.

CAIADO, K. R. M. **Trajetórias escolares de alunos com Deficiência.** São Carlos SP, UFSCAR, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de Leonardo Konder. 16 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FALEIROS, V. P. “Ideologia Liberal e Políticas Sociais no Capitalismo Avançado”. In.: **A Política Social no Estado Capitalista**: as funções da previdência e assistência social. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Org). **A exclusão dos “incluídos”**: Uma crítica a psicologia da educação à patologização dos processos educativos. 2ªed. Maringá (PR), Eduem, 2012.

JANNUZZI, G. “As políticas e os espaços para a criança excepcional”. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2014.

JOHAN, J. **Programas de Educação Profissional na APAE de Toledo – Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

KASSAR, M. M. “Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações”. In: **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.16-28. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 09 de mar. de 2017.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**; Prólogo de José Paulo Neto. SP: Cortez, 1998.

MARX, K. “A MERCADORIA: Os dois fatores da mercadoria: Valor de uso e valor (substância do valor, grandeza do valor)”. In: **O Capital**. Crítica da Economia Política. Vol. I. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo – SP, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARTINS, L. “O legado do século XX para a formação de professores”. In.: DUARTE, N.; MARTINS, L.M; (Org). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em 09 de mar. de 2017.

MENDES, E. G. “Breve histórico da Educação especial no Brasil”. In: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E.G.; CIA, F; D’AFFONSECA, S. M (org). *Inclusão Escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. São Carlos – SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

ORSO, J. P. “A classe trabalhadora, o surgimento da consciência de classe e a educação”. In: *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 26-35, dez. 2011.

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição a ciência*. São Paulo: EDUSP/Queiroz, 1984.

ROCHA, M.L. da; SOUZA, M.P.R. de. “Políticas educacionais, formação profissional e participação democrática”. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. (Org). *A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

SANTOS, B. S. “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v.2, p.56-71, 1988.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIEMS, M.E. *Educação Especial em Roraima 1970-2001: a proposta do regime militar e seus efeitos*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, O. M. *A Epopeia ignorada: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

ZENI, M. *O imperial instituto dos meninos cegos: Benjamim Constant e o assistencialismo (Segunda metade do século XIX)*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

VIGOTSKI, L. S. “A criança cega. Fundamentos de defectologia”. In: *Obras completas*. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 – 87.

GÊNERO BIOGRÁFICO ASSOCIADO À HISTÓRIA ORAL COMO FORMA DE PESQUISA DO GÊNERO FEMININO

CAMPAGNOLI, Karina Regalio¹
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar possibilidades para a pesquisa da trajetória de mulheres que estiveram à frente da luta por direitos a espaços sociais, anteriormente ocupados somente por homens. Para isso, são apresentados como metodologia de pesquisa o gênero biográfico aliado às técnicas e metodologias para pesquisa da história oral, principalmente a entrevista. Dessa forma, possibilita-se percorrer o trajeto que tornou possível às mulheres, gradualmente, tornarem-se participantes e ativas nos mais variados contextos sociais. Além disso, a pesquisa através do gênero biográfico, permite a compreensão de um determinado tempo histórico, com seus costumes e naturalizações. E aliado à história oral, permite investigar aspectos internos da própria história, ampliando as possibilidades de análise, reflexão e interpretação do passado.

Palavras-chave: Gênero biográfico; gênero feminino; história oral.

INTRODUÇÃO

As mulheres, atualmente, em meados de 2016, ocupam espaços em praticamente todos os cenários sócio-econômico-culturais, porém nem sempre foi assim, pois em passado muito recente era comum as mulheres dedicarem-se somente à maternidade e ao lar. Entretanto, de forma gradual, elas foram conseguindo se inserir nos mais variados ambientes e contextos sociais, assumindo posições de destaque, principalmente no ambiente de trabalho.

Inicialmente, apenas algumas poucas profissões mostravam-se adequadas para as mulheres. Entre essas poucas opções cita-se a docência, em especial, a educação para crianças pequenas, a qual era compreendida como uma extensão da maternidade. Nesse sentido, o intuito desse trabalho é apresentar formas para se pesquisar a trajetória dessas mulheres pioneiras na educação, que tiveram coragem de se expor e desbravar um novo mundo dominado anteriormente somente por representantes do gênero masculino.

Assim, para se investigar a historiografia dessas mulheres, consideradas ousadas para

1 Graduação em Odontologia, Especialização em Dentística, Especialização em Docência no Ensino Superior e no Ensino Técnico, acadêmica de Pedagogia, UEPG, e-mail: karinaregalio@hotmail.com.

seus tempos históricos, apresentam-se as vantagens e os limites proporcionados pela metodologia do Gênero Biográfico aliado aos recursos da História Oral.

Dessa forma, inicialmente apresentam-se algumas características sobre o Gênero Biográfico, ressaltando que esse pode ser compreendido como um dos primeiros meios de registro da história da humanidade. Entretanto, deve-se ressaltar que esse tipo de pesquisa sofreu muitas críticas, sob as acusações de que se constituía em um relato que valorizava aspectos individuais e nem sempre apresentava fidedignidade. Uma vez que as figuras retratadas pertenciam à elite do momento histórico em questão, constituídas por políticos, poderosos, heróis e demais personagens de prestígio. Dessa maneira, a maior parte do povo, da grande comunidade não era representada, como se ela não existisse ou não fosse relevante para a sociedade.

Por todos esses motivos, a Escola de *Annales*, no ano de 1929, na França, defendeu a ideia de investigação do conjunto, da pesquisa histórica em sua amplitude, ao invés de se retratar apenas sujeitos que representavam a classe dominante. Sendo assim, de forma gradual e, principalmente, a partir dos anos 1980, o gênero biográfico adquire notoriedade e passa a direcionar a pesquisa histórica do sujeito personalizado, com suas impressões de vida, suas particularidades, como representante de um tempo histórico específico.

Em relação ao Gênero Feminino, esse texto busca elucidar as ações de superação do preconceito, demonstrando o enfrentamento das mulheres, símbolos das batalhas por oportunidades iguais, inclusive pelo direito à educação, constatando que, gradualmente, elas conseguiram se inserir nos mais variados cenários sociais. Apesar do histórico de exclusão e invisibilidade das mulheres - características de uma sociedade dominada por homens - elas conseguiram importantes avanços. Assim, essa parte do texto pretende apresentar a trajetória de conquistas das mulheres ao longo do tempo por igualdade intelectual e acadêmica, principalmente. Dessa forma, a pesquisa sobre a historiografia da mulher constitui-se como um campo fecundo, haja vista a recente inserção feminina nos mais diversos cenários da sociedade.

O último tópico traz a História Oral, caracterizada pelas entrevistas, relatos e testemunhos, permitindo-se a investigação de aspectos singulares dentro da própria história. Esse modelo de pesquisa deu voz aos chamados “dominados” e, nesse contexto destacam-se, especialmente, as mulheres. No entanto, a História Oral, para ser qualificada academicamente, deve seguir os mesmos preceitos dos demais métodos científicos, seguindo a sistematização e a passagem pelo crivo dos respectivos pares. Sendo assim, esse tópico do trabalho aponta a História Oral como fonte e metodologia para novas perspectivas para a pesquisa histórica.

1. GÊNERO FEMININO

Após a gradual inserção das mulheres no mundo do trabalho e no meio educacional, surge a necessidade de discussão sobre essa temática através da investigação científica. Desse modo, essas pesquisas possibilitam elementos para que a análise e a compreensão das formas como

esse movimento das mulheres em direção aos cenários, anteriormente ocupados exclusivamente por homens, sejam elucidados. Sobre esses estudos acerca do gênero feminino, Margareth Rago (1995, p. 82), explica que:

As péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual, as inúmeras formas da violência machista foram temas que ocuparam as páginas das obras que se dedicaram à mulher trabalhadora e que acabaram por identificá-la como produto das determinações econômicas e sociais, vítima das injunções do sistema, dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante. Destes estudos, destaco o pioneiro *A mulher na sociedade de classes*, de Heleieth Saffioti publicado em 1969.

Nesse aspecto, ainda nos dias atuais, em meados de 2016 é possível observar diversas manifestações de desvalorização, preconceito e naturalizações em relação às representantes do gênero feminino, pois:

[...] história das mulheres oscilou entre sistemas muito variados de exclusão, de tolerância e de banalização, esse último tema da maior importância no momento. Colocá-los em evidência responde a um duplo objetivo: o de permanecer crítico com respeito às formulações próprias à história das mulheres; o de questionar, por outro lado, a necessária relação entre este campo de estudos e o conjunto da pesquisa histórica. (DAUPHIN et al, 2000, p.1).

Somente a partir da década de 1980 é que as pesquisas começam a se interessar pela temática feminina. Sobre isso, Rago (1995) esclarece que muitas das obras desse período primaram pela investigação das mulheres das classes populares, assim:

[...] registra-se uma forte preocupação em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes da transformação, em mostrar como foram capazes de questionar, na prática, as inúmeras mitologias misóginas elaboradas pelos homens de ciência para justificar sua inferioridade intelectual, mental e física em relação aos homens e sua exclusão da esfera dos negócios e da política. Além disso, estes estudos estiveram voltados para fazer emergir um universo feminino próprio, diferente, mas não inferior, do mundo masculino e regido por outra lógica e racionalidade. Todas estas historiadoras revelam uma aguda percepção do feminino e trazem enorme contribuição para a desconstrução das imagens tradicionais das mulheres como passivas e incapazes de vida racional e de decisões de peso (RAGO, 1995, p.83).

Silva (1987) comenta que os escritos produzidos por mulheres no Brasil são raros, devido ao alto índice de analfabetismo feminino e também pela proibição do exercício de imprensa no país até o início dos anos 1800. No entanto, após a 2ª Guerra Mundial, as mulheres conquistaram oportunidades de ocupar postos de trabalho e de acesso à educação e essa “renovação

na história das mulheres trouxe a categoria de gênero como uma nova forma de olhar para a história, fazendo parte da perspectiva feminista questionadora do paradigma vigente” (GALLI, 2013).

Dessa forma, as pioneiras na produção acadêmica no Brasil surgiram no Rio Grande do Sul na figura da escritora Lydia Moschetti que fundou a Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul (ALFRS), no dia 12 de abril de 1943. Essa instituição surgiu como forma de manifestação contra os empecilhos impostos pelos pares literários do gênero masculino para a publicação de obras de autoria das mulheres. Outra rio-grandense pioneira da inserção em cenários tradicionalmente ocupados por homens foi a professora Lila Ripoll, também nos anos 1940, como participante da Livraria e Editora Globo (PETRÓ, 2012).

Sendo assim, ressalta-se o longo e duro percurso percorrido pelas mulheres em busca de espaço, valorização e conquista de direitos iguais aos dos homens. Desse modo, procurando contextualizar e relacionar os aspectos sócio-econômico-culturais de cada período histórico, pretende-se compreender os fatores que influenciaram e ainda influenciam a trajetória das mulheres no mundo contemporâneo, em especial no campo da educação.

2. GÊNERO BIOGRÁFICO

O gênero biográfico é uma forma de pesquisa que foi criticada durante muito tempo, entretanto, foi conquistando espaço no meio acadêmico, resgatando a biografia no sentido histórico, valorizando o ser humano em sua plenitude (DEL PRIORE, 2007). Nesses termos, Benito Bisso Schmidt (2003) acrescenta que o gênero biográfico pode ser considerado como uma das primeiras formas de registro da história.

As biografias se caracterizam pela predominância do caráter qualitativo sob o quantitativo, pois abordam aspectos subjetivos da vida dos indivíduos, valorizando suas opiniões, impressões, planos, preferências e repugnâncias (BORN, 2001; CARINO, 1999). Esse é um dos motivos da desqualificação desse meio de pesquisa, pois esse caráter impreciso e flexível do gênero biográfico, somado aos rigorosos métodos de pesquisa científicos, baseados na sistematização e na imparcialidade, contribuíram para que essa metodologia fosse classificada como pouco confiável no meio acadêmico (MOTTA, 2000).

Schmidt (2003) também explica que a biografia foi menosprezada durante muito tempo, devido às acusações de que seus escritos serviam para enaltecer os nobres, como políticos, heróis e demais figuras ilustres da sociedade, ignorando a história dos sujeitos comuns, representantes das classes menos abastadas.

Assim, surgiu na França, no ano de 1929, a Escola de *Annales*, numa tentativa de valorização da história individual de cada sujeito, enfatizando o contexto social e todas as nuances que dizem respeito ao ser humano compreendido de modo integral. Dessa forma, esse movimento dos estudiosos franceses se caracteriza como uma nítida demonstração de manifestação contra

a historiografia convencional e, ao mesmo tempo uma aproximação com as ciências humanas (SCHMIDT, 1996).

Seguindo essa vertente, é somente a partir da década de 1980 que a biografia resgata seu espaço como forma de pesquisa relevante para a ciência, pois

[...] pode-se dizer que muitos historiadores, sem renunciar à biografia mas incorporando as críticas que a ela já foram feitas, têm mostrado que esse gênero já tão velho pode ainda renovar-se e apontar para novas possibilidades de se compreender, escrever e construir a história. (SCHMIDT, 2003, p. 69).

Além disso, Pierre Bourdieu (1986) ressalta a importância do conteúdo narrado, enaltecendo o relato individual em sua essência, tanto para o pesquisador quanto para o biografado, afirmando que no que é retratado há a preocupação com a sequência, com a continuidade, com o sentido, com a busca de relações lógicas, constituindo-se como fases para uma compreensão significativa.

Bourdieu (1986) ainda acrescenta que a postura do investigador ao conduzir a pesquisa sobre a história de vida de um indivíduo de forma a lhe dar sentido, direcionamento e valorização, possibilitou ao gênero biográfico o reconhecimento como método de pesquisa válido e confiável.

Sobre isso, Motta (2000, p. 8) acrescenta que:

A questão foi, no entanto, bem mais complexa quanto à reutilização do método biográfico nas ciências sociais e na história. De um modo geral, tal fato se relacionou à revalorização das fontes qualitativas pelas ciências sociais “humanistas”, em franca reação à “excessiva” tendência à quantificação, característica dos métodos estatísticos.

Assim sendo, constata-se que o gênero biográfico ou a biografia, após sofrer por muito tempo desqualificações e menosprezos por parte da comunidade acadêmica, adquiriu, a partir dos anos 1980, após algumas readequações, um caráter de abordagem mais individual, na intenção de resgatar os relatos de vida de forma singular e contextualizada historicamente. Dessa forma, atualmente esse modo de pesquisa permite investigar aspectos pormenorizados dos indivíduos, possibilitando descobrir a trajetória de sujeitos que contribuíram para a construção da história da humanidade nos mais variados cenários.

3. HISTÓRIA ORAL

A história oral permite investigar aspectos internos da própria história, ampliando as possibilidades de análise, reflexão e “interpretação do passado” por meio do “registro de testemunhos”. Essa modalidade de pesquisa está indicada para a investigação da “história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita”. Utiliza-se geralmente

o método de entrevistas, as quais são realizadas seguindo todo um protocolo estipulado em um projeto de pesquisa (ALBERTI, 2005, p. 155). Etienne François (2006, p. 3) argumenta que:

A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vin-
da de baixo” (*Geschichte von unten, Geschichte von innen*), atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões sub-
jetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”.

Vários campos do conhecimento desenvolveram-se a partir da história oral, embora so-
mente na contemporaneidade é que essa metodologia de pesquisa tenha adquirido reconheci-
mento no meio acadêmico, aproximando-se da “corrente historiográfica denominada ‘história
oral’” (LOZANO, 2006, p. 15-16). Nesse aspecto:

O estudo da oralidade veio sendo ensaiado a partir da antropologia, no âmbito da
pesquisa dos processos de transmissão das tradições orais, principalmente aquelas per-
tencentes a sociedades rurais, onde os modos de transmissão e conhecimento ain-
da transitam, de maneira relevante, pelos caminhos da oralidade. A tradição oral foi,
então, um objeto de conhecimento constitutivo do corpus teórico da antropologia e
também um meio de aproximação e interpretação das culturas abordadas. (LOZANO,
2006, p.15).

O autor Lutz Niethammer citado por François (2006, p. 6-7) propõe uma nova con-
cepção de compreensão sobre a história oral, explicando que ela seria caracterizada como uma
“técnica de investigação própria da história do século XX”.

De acordo com Verena Alberti (2005, p. 158), deve-se tomar cuidado no sentido de uti-
lizar as entrevistas ou relatos orais de modo sistematizado, passando pelo crivo da análise crítica
do pesquisador, ou seja, compreendendo que a entrevista constitui-se apenas em uma fonte.
Dessa forma, um relato oral, um testemunho ou uma entrevista não pode ser encarado como
uma “verdade” simplesmente. Do mesmo modo, deve-se evitar as “polarizações”, isto é, o dire-
cionamento das entrevistas a apenas um grupo social, desprezando as demais opiniões presentes
em diferentes contextos (ALBERTI, 2005, p.158-159).

Nesse sentido, Lozano (2006, p. 17) esclarece que:

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição
de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos
sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos
teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos
históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da ex-
periência dos ‘outros’.

A partir da organização de encontros, congressos e associações destinadas especificamente à História Oral no Brasil e no mundo, constata-se atualmente a legitimação dessa metodologia de pesquisa como confiável no meio acadêmico. Além disso, como durante muito tempo a concepção positivista preconizou o “escrito em detrimento do oral”, assim como a Escola de *Annales* desvalorizava a realização de testemunhos e relatos pessoais, além das biografias, justificando que esses procedimentos poderiam distorcer a realidade e não poderiam ser utilizados para caracterizar um grupo ou um período histórico (ALBERTI, 2005, p. 163).

Assim, a partir da década de 1980 ocorre um reapropriação dessa modalidade de análise dentro da História, pois temas contemporâneos foram incluídos dentro da análise e o relato pessoal tornou-se “capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social”. Tudo isso possibilitou uma mudança na compreensão do que “é uma fonte”, partindo das “transformações das sociedades modernas” (ALBERTI, 2005, p. 163-164).

A América Latina seguiu o modelo de países europeus, em especial a França, que a partir da década de 1970 iniciam a organização de institutos de pesquisa, partindo de temáticas políticas, as quais proporcionaram o desenvolvimento de um “projeto historiográfico de história oral”. No Brasil “em 1975 criou-se na Fundação Getúlio Vargas o primeiro programa de história oral destinado a colher depoimentos dos líderes políticos desde 1920 (JOUTARD, 2006, p. 47).

No entanto, deve-se salientar que “uma pesquisa que emprega a metodologia da História oral é muito dispendiosa”, pois deve-se considerar o tempo, o contato com o entrevistado, as tecnologias para gravação, entre outros quesitos. Dessa forma, Alberti (2005, p. 165) reitera que a História oral não pode ser aplicada em todas as situações.

A mesma autora enfatiza que a História oral é composta por, no mínimo, dois indivíduos: o entrevistador e o entrevistado. Lembrando que é o entrevistador, por meio de suas concepções, quem guiará a entrevista, salientando que essa é, também, uma ação intencional (ALBERTI, 2005).

Em relação à metodologia de uso das fontes orais, segundo Alberti (2005, p. 171, grifo da autora), essa constitui-se por três passos: “**preparação das entrevistas**, sua **realização** e seu **tratamento**”. Como componentes do momento da preparação, caracterizam-se a elaboração do projeto de pesquisa e o delineamento dos roteiros das entrevistas, ressaltando que “os entrevistados são tomados como unidades qualitativas” (ALBERTI, 2005, p. 171, 172).

Lozano (2006, p. 16) esclarece que a metodologia de pesquisa da história oral considera a subjetividade da “experiência humana”, referindo-se a essa como “a parte central do trabalho”. Resumidamente, esse mesmo autor explica que:

A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte

constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis.

Lozano (2006, p. 21) apresenta duas grandes vertentes de estilos para a prática da história oral, a saber: 1) Modalidade técnica e 2) Modalidade metódica. As mesmas podem ser subdivididas em mais dois “tipos de resultados” cada uma, possibilitando a variante chamada de arquivista-documentalista e o difusor populista (ambas derivações da modalidade técnica), além das variantes reducionista e analista complexo, decorrentes da faceta metódica. Cada variante deve ser aplicada a partir do objeto específico de investigação de cada pesquisa em particular.

Joutard (2006, p. 43) comenta que embora a história africana seja, tradicionalmente, construída basicamente por via oral, os demais povos e civilizações utilizaram-se, na sua grande maioria, dos registros escritos (considerados documentos) e partiram da “crítica da tradição oral e, mais genericamente, do testemunho”. Além disso, esse mesmo autor enfatiza a relação existente entre a história e a memória. Sobre isso, ele esclarece que deve-se optar pela memória analisada pela ótica do historiador, como segue:

[...] Não a memória bruta, mas a memória moldada pelo historiador, que não age mais exclusivamente como cientista, mas como artista, não hesitando em fazer, segundo a bela expressão de Pierre Vidal-Naquet, ‘uma história-memória, obra de pesquisa, obra de arte’, pois somente o artista pode exprimir, explicar e denunciar o inominável. (JOUTARD, 2006, p. 60).

Dessa forma, constata-se que, a História oral após sofrer com a desconfiança e o descrédito de muitos autores por um longo período de tempo, desenvolveu-se e evoluiu para formas concretas de investigação acadêmica. Sendo assim, atualmente a História oral pode ser compreendida como uma metodologia de pesquisa sistematizada, principalmente na forma de entrevistas, relatos e testemunhos, os quais alcançaram o status de fontes históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a historiografia das mulheres apresenta-se como forma de se compreender os caminhos da humanidade em relação ao percurso - caracterizado por lutas e enfrentamentos - que essas personagens percorreram ao longo da história para chegar até o local onde se encontram atualmente. Dessa forma, a partir do questionamento das naturalizações, preconceitos e papéis pré-definidos por uma sociedade dominada por homens, as mulheres, lenta e gradualmente, conseguiram se inserir em praticamente todos os cenários sociais.

Sendo assim, as metodologias de pesquisa relacionadas ao gênero biográfico proporcionam elementos para se compreender com maior riqueza de detalhes, do ponto de vista histórico,

a trajetória percorrida pelas mulheres ao longo do tempo.

Por fim, para compreender esse processo de inserção progressiva das mulheres na sociedade, tem-se a colaboração dos recursos da história oral. Assim, após produzidas as informações necessárias por meio de entrevistas, principalmente, as mesmas passam por análises e procedimentos de sistematização, qualificando esse método para poder usá-lo como material de pesquisa acadêmica.

Sendo assim, constata-se que nesse tipo de pesquisa sobre a história da vida das mulheres, muitos modos e metodologias de investigação podem ser utilizadas concomitantemente, cada qual com suas particularidades. Essa associação de diferentes enfoques mostra-se muito benéfica para a pesquisa acadêmica, possibilitando maior riqueza de informações para análise e crítica. Sendo assim, percebe-se que um gênero soma-se a outro, complementando-o e contribuindo para a construção da história num dado contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. “Histórias dentro da História”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

BORN, Claudia. “Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos”. In: **Sociologia**, Porto Alegre, ano 3, n.5, p. 240-265, jan.-jun. 2001.

BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap. 13, p. 183-191.

CARINO, Jonaedson. “A biografia e sua instrumentalidade educativa”. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, p.153-181, ago. 1999.

DAUPHIN, Cécile. et al. “A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia”. Gênero. **Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG**, v.2, n.1. Niterói: EdUFF, 2000, p.7-30. Disponível em:<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_das_mulheres_nuteg.pdf>. Acesso em: 11/02/2016.

DEL PRIORI, Mary. “Biografia: quando o indivíduo encontra a história”. In: **Topoi**, v.10, n.19, p. 7-16, jul.-dez. 2009.

FRANÇOIS, Etienne. “A fecundidade da história oral”. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. cap. 1. p. 3-13.

GALLI, Laura Spritzer. S. **A teoria feminista na historiografia: um estudo sobre a produção das historiadoras na revista Cadernos Pagu (1993-2012)**. 2013, 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JOUTARD, Philippe. “História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos”. In: **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. cap. 5. p. 43-62.

LOZANO, Jorge. Eduardo. Aceves. “Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea”. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. cap. 2. p. 15-25.

MOTTA, Marly. Silva da. “O relato biográfico como fonte para a história”. In: **Vidya**, Santa Maria (RS), n. 34, p. 101-122, jul.-dez. 2000.

PETRÓ, Camila. Albani. **A criação da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul: projeto e campo de possibilidades na Porto Alegre da década de 1940**. Porto Alegre, 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RAGO, Margareth. “As mulheres na historiografia brasileira”. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf>. Acesso em 11/02/2016.

SCHMIDT, Benito. Bisso. “O gênero biográfico no campo do conhecimento histórico: trajetória, tendências e impasses atuais e uma proposta de investigação”. In: **Anos 90**, Porto Alegre, n. 6, p. 165-192, dez. 1996.

SCHMIDT, Benito. Bisso. “Biografia e regimes de historicidade”. In: **Métis: história & cultura**. v.2, n.3, jan./jun. 2003, p. 57-72.

SILVA, Maria. Beatriz. Nizza. “A história da mulher no Brasil: tendências e perspectivas”. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. SP, v. 27, p. 75-91, 1987. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69910>>. Acesso em 08/06/2016.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FEMININA DO FILOSOFO SETECENTISTA LUÍS ANTÓNIO VERNEY

TOMÉ, Dyeinne Cristina¹
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o modelo de Educação Feminino descrito na obra: *Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República, e à Igreja – ao estilo e necessidade de Portugal*, pelo padre Luís António Verney (1713-1792). O livro foi publicado em 1746 sob o pseudônimo de Frei Barbadinho da Itália e foi utilizado como base metodológica para pacote de reformas dos métodos de ensino em Portugal no século XVIII. A obra, composta por dezesseis cartas, deixa clara sua proposta de uma educação voltada ao público feminino, contradizendo o pensamento predominante da época, da qual as mulheres não deveriam ser instruídas.

Palavras-chave: Educação Feminina. Luís António Verney. Iluminismo.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva investigar o modelo de Educação Feminino descrito na obra: *Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República, e à Igreja – ao estilo e necessidade de Portugal*, pelo padre Luís António Verney (1713-1792). O livro foi publicado em 1746 sob o pseudônimo de Frei Barbadinho da Itália e foi utilizado como base metodológica para pacote de reformas dos métodos de ensino em Portugal no século XVIII, promovidas pelo então primeiro ministro Marquês de Pombal (1699-1782), um dos principais responsáveis pela introdução das Ciências Naturais no país. A publicação da obra se deu em um contexto de debates em torno da reorganização de ensino, composta por dezesseis cartas, expunha os principais embates sobre ciência e métodos educacionais portugueses durante aquele período.

Dentre as dezesseis cartas de cunho político e ideológico que compõe a obra *Verdadeiro Método de Estudar*, a parte dedicada a educação feminina corresponde a décima sexta carta, intitulada de *Apêndice* e versa discutir, principalmente, a questão da precariedade educacional das mulheres portuguesas setecentistas. Além de demonstrar a necessidade de uma educação feminina que favorecesse e exaltasse suas habilidades naturais.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM (2013) e doutoranda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professora do Quadro Próprio do Magistério da SEED/PR. Integrante do Grupo de Pesquisa "Grupo de Pesquisa História, intelectuais e educação no Brasil e no Paraná de oitocentos e de novecentos" (GEPHIED), e-mail: dyeinnetome@gmail.com.

Para que possamos compreender melhor como se constituiu a dimensão ideológica e ilustrada do pensamento de Luís António Verney, que culminou com a sua proposta de uma educação voltada ao público feminino, em um momento que se acreditava que as mulheres não deveriam ser instruídas, é necessário analisar as discussões pautadas durante o século XVIII e as relações estabelecidas entre o autor e as ideias socialmente predominantes em seu momento histórico.

A obra de Luís António Verney, o *Verdadeiro Método de Estudar* representou uma importante referência para se compreender as discussões pedagógicas desenvolvida em Portugal durante o século XVIII, sobretudo no que diz respeito a educação feminina.

1. VERNEY E A ILUSTRAÇÃO

Luís Antônio Verney nasceu no ano de 1713, em Lisboa, e viveu até 1792. Concluiu seus estudos em Portugal, onde recebeu o título de mestre em Artes pela Universidade de Évora e se tornou doutor em Teologia e Direito. Foi para Roma em agosto de 1736 para cursar novamente Teologia, e depois Jurisprudência Civil na Universidade de Roma. Devido aos seus estudos, viveu quase toda sua vida intelectual na Itália. Em 1742 assumiu seu primeiro cargo eclesiástico, sendo nomeado, pelo Papa Bento XIV (1675-1758) para o cargo de vigário-geral, da sexta cadeira da Catedral de Évora, do qual cabia a incumbência da administração de parte da diocese. Também chegou a ser admitido pela Academia Literária chamada de Arcádia Romana e fez parte da Congregação do Oratório, instituição que chegou a Portugal no ano de 1640 após o fim da União Ibérica (1580-1640) e ficou conhecida como uma das principais ordens opositoras aos jesuítas (RUCKSTADTER, 2012).

Luís Antônio Verney pode ser compreendido como uma importante representante do debate ideológico que se estabeleceu. Ele defendia dia que os métodos utilizados nos colégios portugueses eram muito ultrapassados em relação ao pensamento ilustrado do século XVIII. Tendo isso em vista, conforme declara Atallah (2006), constrói seu método tomando como referência o sistema cultural que fundamentou os escritos de John Locke (1632-1704), que considerava a elevação da inteligência humana como algo essencial. Por conseguinte, a metodologia pensada por Verney abordava antes de tudo a razão como fundamento para a constituição de uma ética baseada no direito natural e na igualdade. O autor publica o *Verdadeiro Método de Estudar*, em 1746, o qual, representou uma ofensiva ao modelo de ensino ministrado até então em Portugal. A obra compreendia que os métodos utilizados pelos colégios portugueses estavam ultrapassados para o período e propunha assim, uma ruptura com este modelo pedagógico tradicional.

A partir desta concepção, podemos observar que a questão principal presente no discurso da modernidade, coloca o homem no centro das preocupações. No campo educacional, esta ideia contribuiu para a consolidação de um discurso pedagógico centrado no indivíduo e no primado da razão humana (BOTO, 1996). Deste modo, é possível perceber, que a modernidade se torna

palco das discussões sobre direito natural, que tem como foco a liberdade do homem frente ao universo e a soberania da razão. Ideia esta, que está implícita na proposta pedagógica de Luís Antônio Verney.

Sendo assim, a preocupação do filósofo em reformar os métodos de estudos estava essencialmente ligada ao imperativo de educar os homens para viver em uma sociedade que se apresentava em reorganização, e assim, que exigia novos comportamentos, tanto no mundo do trabalho quanto no convívio social. Em vista disso, a defesa da educação visava um saber mais prático, menos absorto, uma formação que fosse útil àquela sociedade que se colocava. Neste contexto, a educação das mulheres se tornava uma necessidade.

2. CONDIÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA MULHER

No século XVIII em Portugal, conforme revela Ribeiro (2002) a educação se encontrava a cargo da arbitrariedade de seus mestres, ao passo que não havia uma legislação por parte do Estado que regulamentasse ou obrigasse estes a seguir procedimentos pedagógicos determinados, ou seja, não haviam leis que estabelecessem normas sobre as questões educacionais.

Com relação à educação feminina, além de não haver lei que regulamentasse sua prática, esta também não havia sido contemplada pela reforma pombalina de 6 de novembro de 1772, apesar dos apontamentos acerca da necessidade de se criar escolas para mulheres. “Na verdade, o ensino feminino não mereceu então, dos meios governamentais uma atenção especial, cabendo a ordens religiosas provenientes da França (Ursulinas e Visitação)² o mérito de terem concorrido para a educação de algumas raparigas portuguesas” (Adão³, 1996, p. 87 apud Ribeiro, 2002, p. 34).

Ribeiro (2002) revela que as poucas mulheres que alcançavam uma erudição maior eram motivo de críticas e piadas feitas por homens e mulheres da sociedade. Era muito comum a utilização de um versinho que dizia: “[...] mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada” (RIBEIRO, 2000, p. 79-80).

Alguns folhetos⁴ em circulação na época ironizavam a situação das meninas que estudavam. Um de seus autores José Daniel da Costa, em seu texto “A menina discreta da fábrica nova” de 1789, narra a história de uma garota estudiosa, sobre a qual sua irmã a criticava dizendo: “Olhe mana, eu não sei essas ciências de fábrica nova, mas em lugar dessas suas loucuras com que nos seca, sei muito bem bordar, coser, fazer meia, e tudo o que é preciso a uma pessoa para ser útil à família” (Adão, 1996, p. 85 apud Ribeiro, 2002, p. 35).

2 Convento das Ursulinas (1753), e Visitação (1782).

3 ADÃO, Aureo. *Estado Absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Gulbenkian, 1994.

4 Circularam em Portugal como em outros países, por um período que vai do século XVI ao século XX, pequenos folhetos que se remetem a expressões de uma cultura popular e tradicional. Estes pequenos papéis volantes apresentavam uma grande variedade de temas, assumindo formas variadas como, pequenas peças de teatros, diálogos, cartas, textos em verso, pequenas narrações ou ainda reflexões pessoais, sobre questões diversas (RIBEIRO, 2002, p. 34).

Em seu manual “Educação de uma menina até a idade de tomar estado no reino de Portugal”, de 1754, Ribeiro Sanches⁵, escreve que:

Seria necessário que uma menina ao mesmo tempo que aprendesse o risco, a fiar, a coser e a talhar, que aprendesse a escrever, mas escrever para escrever uma carta, para assentar em um livro que fez tais e tais provisões para viver seis meses na sua casa; para assentar o tempo de serviço dos criados e jornaleiros, e os salários; para escrever nele o preço de todos os comestíveis, de toda a sorte de pano de linho, de panos, de seda, de estamenhas, de móveis da casa; os lugares adonde se fabricam ou vendem mais barato [...] Seria útil e necessário que soubesse tanto de aritmética que soubesse calcular quanto trigo, azeite, vinho, carnes salgadas, doces que serão necessários a uma família; escrever no seu livro os vários modos de fazer doces e a despesa, e prever o proveito ou a perda que pode destas provisões tirar uma casa (SILVA, 1984, p. 185).

Diante de tais narrativa é possível perceber a representação e o papel social atribuída a mulher durante o período, ou seja, o de sem estudo e dedicada aos afazeres domésticos. A mulher que fugisse dos padrões estabelecidos enfrentava dificuldades de aceitação, sobretudo, pelas próprias mulheres.

Segundo Ribeiro (2002), o tema da educação feminina foi retomado somente alguns anos mais tarde, em 1790. Neste ano, é criado um parecer que determina a contratação de 18 mestras pela Corte, designadas para ensinar gratuitamente as meninas. No entanto, o mesmo parecer fixava a inferioridade salarial em relação a remuneração dos professores. Também foi determinado pelo parecer que, as mestras, estariam proibidas de admitirem alunos do sexo masculino. Apesar de todo alvoroço, a proposta para a educação feminina não saiu do papel.

Deste modo, a única educação permitida e ofertada as mulheres era a educação conventual. Nestas instituições, como mostra Ribeiro (2002), a leitura e a escrita ficavam em segundo plano, normalmente ofertadas ao lado das disciplinas principais, que se relacionavam ao funcionamento e administração do futuro lar. Quando eram ministradas, a leitura e a escrita, limitavam-se ao mínimo, ensinadas de forma breve e superficial.

Segundo Santos e Queirós (2012), direcionadas para grupos economicamente diferente, as Visitandinas, ainda que com sérias dificuldades de recrutamento em Portugal, visavam, principalmente, a educação de meninas nobres, enquanto as Ursulinas acolhiam grupos sociais mais diferenciados. Estes direcionamentos contribuíram para a compreensão do universo, pouco conhecido, entre a casa da família e o convento, pois que se dirigem não apenas a futuras religiosas, mas também a meninas educandas de variados estratos culturais e socioeconômicos, difundindo modelos de comportamento feminino que fixavam, para além de ler, escrever e contar, as condutas em público que visavam simultaneamente o controle da palavra e o controle dos gestos,

5 António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783). Em 1760 Ribeiro Sanches escreveu as “Cartas sobre a Educação da Mocidade”, nas quais critica as instituições escolares portuguesas e indica as reformas que, nesse aspecto, devem ser introduzidas. Propõe um plano de estudos que iria desde o Ensino Primário até ao Superior. Marquês de Pombal aproveitou muitas das suas propostas para implantar suas reformas na educação portuguesa (instituída por carta de lei de 7 de março de 1761 e inaugurado em 1766) (CABRITA, 2010, p. 36).

ambos submetidos a uma ótica da contenção, que em muito contribuiu para o papel social atribuídos as mulheres.

Para além disso, o Convento das irmãs Ursulinas, que leva esse nome em homenagem a Santa Úrsula (1535), segundo os estudos de Ribeiro (2002), tinha como objetivo, além da educação feminina a assistência aos enfermos. No entanto, sua principal função era a educação das donzelas, pautada na formação moral e cristã. Segundo a diretora da instituição, em discurso normativo, afirmava que:

Não queremos a mulher escrava; mas também não a queremos licenciosa. [...] e para isso é preciso educá-la e instruí-la. Mulher livre é somente aquela, que, educada e instruída no amor de Deus e ao próximo, sabe ser donzela honesta, filha obediente, irmã extremosa, esposa fiel, e mãe carinhosa. Enquanto essa que corre solta e sem pejo pela estrada do vício, é escrava do pecado e do demônio, que são os maiores tiranos da alma e do corpo (ADÃO, 1996, p. 189 apud RIBEIRO, 2002, p. 52).

Com relação ao conteúdo pedagógico, ele era ofertado de modo diferenciado para as alunas pensionistas e para as alunas internas, esta ultima categoria fazia parte as camadas sociais mais abastadas, as externas (pensionistas), correspondia ao grupo de recursos financeiros mais baixos. Ambas aprendiam a ler, escrever, contar, costurar, bordar, elementos de civilidade, doutrina cristã, latim e inglês. As meninas mais ricas, além desses conteúdos aprendiam também o francês, o italiano, o canto e o manejo de algum instrumento musical (RIBEIRO, 2002). De modo geral, independentemente de sua posse, as meninas seriam preparadas para serem futuras e cultas donas de casa e boas esposas e mães, sou seja, preparadas para assumirem seus papéis na sociedade lusitana setecentista.

As meninas vinham de várias partes do reino para estudar nas instituições e eram avaliadas por meio de sabatina. As garotas também eram responsáveis por cuidar de suas próprias roupas. “Era uma educação útil, tanto que ensinavam formas de cumprimento, maneiras de portarem-se diante da comida, da bebida, além de outras boas maneiras, que apesar de minuciosas, revelam a boa ou má educação de quem as pratica” (ADÃO, 1996, p. 189 apud RIBEIRO, 2002, p. 53).

A Ordem da Visitação criado em 1782, tinha como objetivo a educação das meninas da nobreza. A história das visitandinas em Portugal, transcrita em apêndice documental no livro da História da Visitação, ocupa-se justamente tratar dos conteúdos pedagógicos que se intitula: Do seminário das meninas. Representa, de acordo com Santos (2004), o primeiro programa completo de educação feminina, em termos de aplicação prática. O programa era organizado em temas independentes, como: Da educação; Do vestido e do toucado; Dos castigos; Da sua modéstia e gravidade; Do seu fervor e devoção; Da disposição para aprenderem; Da proteção do Anjo da Guarda e Da proteção de S. Francisco de Sales, além disso o manuscrito reserva uma breve parte do *Ratiostudiorum* que se refere as disciplinas ensinadas e as estratégias pedagógicas, reserva também uma parte substancial para as cerimônias relativas a primeira comunhão. Assim,

as educandas deveriam ser instruídas “nas boas artes, que lhes são próprias, e instilando-lhes os mais puros sentimentos de piedade, e de religião” (ADÃO, 1996, p. 189 apud RIBEIRO, 2002, p. 53).

Segundo Ribeiro (2002), a Congregação das Ursulinas foi considerado uma das mais importantes e eficiente instituições de ensino de meninas devido ao tipo de educação ministrada e os métodos e programas de ensino, além de ser o primeiro a ofertar aulas públicas para o sexo feminino. Além destas instituições, haviam também as mestras que davam aula particular, porém os conteúdos pedagógicos ministrados por elas eram bastante semelhantes aos ministrados nos conventos.

Luís António Verney, em sua proposta de reforma educativa, não fugiu desta perspectiva de educação moral e cristã, que tinha como base a instrução para os bons costumes, para o lar e para a família. Assim, ao analisar a defesa da educação das mulheres feita pelo autor, não podemos perder de vista que um de seus objetivos, com seu plano de reformas, era formar os quadros administrativos do Estado. Nesta concepção, a educação das femininas defendida por ele, visava sua atuação apenas no ambiente doméstico, sobretudo na formação inicial dos futuros homens virtuosos, tanto no âmbito civil quanto no âmbito privado.

3. O MODELO DE EDUCAÇÃO FEMININA DE VERNEY

A questão central dos debates filosóficos durante o século XVIII era o problema dos métodos educacionais. Com a modernidade, as metodologias até então utilizadas, já não bastavam para os estudos a partir das descobertas do século XVI e XVII. Dentro desse novo universo da pesquisa e da mensuração que se expandia, se fazia necessário uma nova forma de tratar a educação, com novos métodos de aplicação. Sobretudo, se torva necessário a criação de um método que tratasse da educação formal das mulheres, já que até o momento nenhum pensador havia proposto uma metodologia que atendessem a educação feminina.

Na segunda metade do século XVIII, poucas eram as obras que tratam exclusivamente da educação das meninas; algumas destinavam-se somente a formação e aconselhamento das casadoiras e, por conseguinte, não abordavam o ensino que deveria ser dado às mais novas (ADÃO, 1996, p. 261 apud RIBEIRO, 2002, p. 37).

De acordo com Ribeiro (2002), até o início do século XVIII a educação feminina foi negligenciada, porém a partir da segunda metade do século, foram florescendo pensamento favoráveis sobre a necessidade de educar as mulheres, Luís António Verney (1746) foi um deles, assim como outros que o sucederam, como Cavaleiro de Oliveira (1751) e Ribeiro Sanches (1760).

A obra: *Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República, e à Igreja – ao estilo e necessidade de Portugal* foi publicada sob o pseudônimo de frei Barbadinho da Itália, em 1746, acerca dos debates sobre os métodos de ensino em Portugal. A obra, composta por dezesseis cartas,

aborda assuntos como teologia, lógica e metafísica e marca o fim do reinado da escolástica em Portugal. Verney escreveu, sobretudo, para atacar as instituições pedagógicas, jesuíticas e medievais, que subsistiam em Portugal, afim de propor a sua substituição (CABRITA, 2010). Para ele, reformar o ensino era reformar a própria cultura, fator que levaria à modernização de Portugal.

Segundo Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2015), o autor e obra são frequentemente mencionados e associados na historiografia e historiografia da educação como um dos pilares das reformas promovidas pelo então primeiro-ministro português Marquês de Pombal (1699-1782) e é compreendido como um exemplo de literatura antijesuítica.

Antes de Verney, nenhum outro autor português produziu um trabalho pedagógico de tamanho alcance. Foi o primeiro trabalho produzido em Portugal a colocar a questão pedagógica com base no ideário iluminista que se espalhou por várias regiões europeias ao longo do século XVIII (NASCIMENTO, 2010, p. 156).

O método proposto por Verney inaugura um capítulo novo da história pedagógica, ao escrever sobre a instrução das mulheres. Em um período, segundo Ribeiro (2002) em que, a realidade portuguesa revelava um verdadeiro desprezo pela educação feminina, que conduzia as mulheres, a um estado de analfabetismo generalizado. De acordo com o próprio Verney, “pouquíssimas sabiam ler e escrever: e muito menos fazer ambas as coisas correctamente” (VERNEY, 1952, carta 16, ap. 10-15 p. 127 apud RIBEIRO, 2002, p. 127).

A preocupação primeira de Verney, em seus escritos sobre a educação feminina, é demonstrar a capacidade intelectual para aprender e sua necessidade de instrução. Deste modo, se opondo a visão predominante dos portugueses, Verney declarava:

Parecera paradoxo a estes Catões Portugueses ouvir dizer que as Mulheres devem estudar; contudo, se examinarem o caso, conhecerão que não é nenhuma novidade ou coisa nova, mas bem usual e racional. Pelo que toca a capacidade, é loucura persuadir-se que as Mulheres tenham menos que os Homens. Elas não são de outra espécie no que toca a alma; e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento. A experiência podia e devia enganar estes homens. Nós ouvimos todos os dias mulheres que discorrem tão bem como os homens; e achamos nas histórias mulheres que souberam as Ciências muito melhor que alguns grandes Leitores que nos ambos conhecemos. Se o acharem-se muitas que discorrem mal fosse argumento bastante para dizer que não são capazes, com mais razão o podíamos dizer de muitos homens. [...] De que nasce esta diferença? Da aplicação e exercício, que um tem e outro não tem. Se das mulheres se aplicassem aos estudos tantas quantos entre os homens, então veríamos quem reinava (VERNEY, 1746 apud AMADO, 2006, p. 23).

Para Verney a falta de conhecimento das mulheres era devido ao fato da educação não se estender até elas, além disso havia o evidente preconceito que o sexo masculino nutria em relação ao sexo oposto. Eram comuns, denúncias sobre as condições de ociosidade da maioria das mulheres do século XVIII. Eram atacadas, sobretudo, pelas futilidades e inutilidades da maioria de suas ocupações.

Diante desse pensamento Verney reforçava a importância da educação feminina, pois segundo ele:

[...] o estudo pode formar os costumes, dando belíssimos ditames para a vida; e uma mulher que tem alguma notícia deles pode, nas horas ociosas, empregar-se em coisa útil e honesta, no mesmo tempo que outras se empregam em leviandades repreensíveis (VERNEY, 1746 apud AMADO, 2006, p. 23).

No entanto, aquelas mulheres que buscassem escapar da condição de analfabetismo demonstrando interesse pela leitura e escrita, não eram bem vistas pela sociedade e sofriam fortes críticas. Sobre isso Pina (1963) descreve a fala de um tripeiro chamado Ramalho Ortigão, do qual aluda a respeito das mulheres letradas em sua obra “Crônicas portuenses”:

A Mulher que publica um livro, diz Alphonse Karr, produz dois calamitosos desmanchos na sociedade: o primeiro é dar-lhe um livro; o segundo é empalmar-lhe uma mulher. Estou pelo dito do francês, livrinho escrito por senhora, cá para mim, significa sempre um duplo desaire. A mulher que faz livros transcura a sua missão, desfita o alvo de seu existir, transvia-se da sua trilha, rescinde os seus direitos, deixa de ser mulher, fica sendo tão somente a fêmea do homem, ou antes um homem-fêmea. Quem perde neste jogo é a triste humanidade! Eu de mim aconselharei sempre às mulheres que não escrevam... (ORTIGÃO, 1944 apud PINA, 1963, p. 22)

O autor da proposta de estudo para mulheres ao se opor a esta ideia predominante na sociedade portuguesa da época, afirmava que:

Muito mais, porque não acho texto algum da Lei, ou Sagrada, ou Profana, que obrigue as Mulheres a serem tolas, e não saberem falar. As Freiras já se sabe que devem saber mais alguma coisa, porque hão-de ler livros latinos. Mas eu digo que ainda as casadas e donzelas podem achar grande utilidade na notícia dos livros. (VERNEY, 1746 apud AMADO, 2006, p. 23).

Apesar de Verney ser favorável a educação da mulher, de acordo Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2015), a instrução feminina defendida por ele visava sua atuação apenas no ambiente familiar, sobretudo na formação inicial dos futuros homens virtuosos, tanto no âmbito civil quanto no âmbito privado. Nesse sentido Verney salienta:

Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos da nossa vida: elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras ideias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizem? Certamente que os prejuízos [preconceitos] que nos metem na cabeça na nossa primeira meninice são sumamente prejudiciais em todos os estados da vida; e quer-se um grande estudo e reflexão para se despir deles. Além disso, elas governam a casa, e a direcção do econômico fica na esfera da sua jurisdição. E que coisa boa pode fazer uma mulher que não tem alguma ideia da economia? [...] (VERNEY, 1746 apud AMADO, 2006, p. 23).

A citação acima deixa claro que o desejo de Verney acerca da educação feminina, era de que as mulheres deveriam estudar para se tornarem boas mestras e responsáveis pela primeira educação do futuro homem da sociedade e para aprimorar as suas funções domésticas. Isso revela que, as mulheres do período já tinham seu papel estabelecido e determinado na sociedade portuguesa do século XVIII.

Tendo isso em vista, Ribeiro (2002) afirma que a educação proposta por Verney nada apresentou de novo para a transformação da vida feminina em sociedade. Porém, o verdadeiro mérito de Verney foi em afirmar que a mulher tinha a mesma capacidade intelectual que a do homem e necessitava ser educada, só que, no entanto, somente deveria aprender o necessário para exercer as funções reservadas a sua natureza. Devido a isso, o espaço destinado a educação feminina em seu *Verdadeiro Método de Estudar* se refere a uma diminuta seção, intitulada *Apêndice*, que corresponde a uma parte anexa, não merecendo a mesma atenção dada ao restante da obra.

Os conteúdos elencados pelo *Verdadeiro Método de Estudar* com relação à instrução feminina eram fundamentados pelos primeiros elementos da escrita, leitura e aritmética, que deveria ocorrer de forma integrada a vida cotidiana das meninas e se relacionar de maneira estreita com as lições de catecismo e iconografia religiosa. As garotas também receberiam aulas de artes domésticas, estudo considerado mais próprio do sexo feminino, simultaneamente aos conteúdos históricos (gregos, romanos e portugueses), que evocaria famosos exemplos de virtudes morais próprios para regular suas ações. Com relação a música, poderiam aprender o canto, a execução de algum instrumento e a dançar. A dança, sobretudo, por possibilitar o exercício do corpo. No entanto, o acesso à educação seria realizado em casa, bem diferente da ofertada aos meninos daquela época que era realizado nas escolas (RIBEIRO, 2002).

Por fim, Ribeiro (2002) mostra, que seria ministrado as meninas estudos especializados em economia doméstica, aqueles que diretamente estavam relacionados ao papel da mulher na sociedade portuguesa, aqueles que forneciam um conhecimento completo da administração da casa, e eram muito valorizados por tirar o ócio. A economia doméstica incluía também conhecimentos de como utilizar o dinheiro, pois uma senhora casada deveria saber usar o dinheiro de seu marido, para não correr o risco de comprometer a economia da casa. Sobre isso Verney relata:

Vemos todos os dias muitas Senhoras arruinarem as suas casas e rendas com coisas que talvez não são supérfluas, mas porque não sabem gastar quando se deve, e como deve. Quando vejo deitar o dinheiro na rua, e gastá-lo sem reflexão, chama-lhe soleníssima loucura (VERNEY, 1952, Ap. 10, p. 139 apud RIBEIRO, 2002, p. 45).

O que podemos compreender com o modelo de instrução feminino proposto por Luís António Verney, em sua obra o *Verdadeiro Método de Estudar*, é que o autor reconhecia a necessidade de uma educação que contemplasse o sexo feminino, mas por esta, de modo indireto favorecer os homens. Insto é, a mulher deveria aprender, muito mais pelos seus filhos, pelo seu

marido e pela sua casa, do que para si própria. No entanto, a proposta de Verney foi audaciosa, por defender publicamente um projeto de ensino que se encontrava na contramão do pensamento predominante na sociedade portuguesa daquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Verney, acerca da educação feminina, assim como todo seu projeto, foi elaborado como um plano idealizado dentro de um conjunto de reformas que faziam parte de um parâmetro pedagógico inserido no movimento da Ilustração portuguesa, considerado em suas especificidades e características.

Assim, o presente estudo possibilitou-nos resgatar uma série de pensamento e informações significativas a respeito do papel atribuído a mulher, e qual educação deveria ser ofertada a ela, na sociedade portuguesa do século XVIII. Assim como, foi possível analisar brevemente, qual os avanços e permanências da proposta de instrução feminina idealizada por Luís António durante no período.

Luís António Verney, ao tratar da educação feminina no *Apêndice* de seu *Verdadeiro Método de Estudar*, o fez com o objetivo de reafirmar o papel social atribuída as mulheres portuguesas daquele período. Ao receberem uma educação mais completa, privilegiaria o sexo masculino, ao formar os filhos para serem os futuros homens públicos. Já que ser uma mulher pública naquela época era considerado uma vergonha: “Para as mulheres a casa, para os homens, o público, o político” (RIBEIRO, 2002, p. 151). Contudo, Luís António Verney avançou, ao trazer ao público uma proposta de educação mais elaborada ao sexo feminino, em um momento em que se acreditava na incapacidade da inteligência feminina.

Apesar de toda crença na educação como forma de desenvolvimento e modernização social, abraçados por Verney em sua proposta de reforma educativa, pouca coisa mudou na vida da mulher setecentista portuguesa, sua condição de anonimato e submissão persistiria muitos anos ainda. Porém, aos poucos, o sexo masculino teve que reformular suas representações e concepções sobre as mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Casimiro Manuel Martins. *História da Pedagogia e da Educação* – Guião para acompanhamento das aulas, II Parte, Universidade de Évora, 2006. Disponível em: <home.dpe.uevora.pt/~casimiro/Guiao%20HPE%20Portugal%20seculo%20XVIII%20e...>. Acesso em: 20 out. 2016.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Para ser Útil à República, e à Igreja: Luís Antônio Verney e o programa de reforma dos métodos em Portugal (século XVIII)**. Congresso Brasileiro de História da Educação: Matrizes Interpretativas e Internacionalização. Universidade Estadual de Maringá. 29 de junho a 02 de Julho de 2015. Disponível em: <8cbhe.com.br/anais/download/area/13/id/NTEEx> Acesso em: 21 out, 2016.

ATALLAH, Claudia Cristina Azevedo. “Luís Antônio Verney e as reformas culturais portuguesas: uma questão pedagógica”. In: **Vértices**, v. 8, n. 1/3, p. 55-66, jan./dez. 2006. Disponível em: <essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.../51>. Acesso em: 7 out. 2016.

BOTO, Carlota. “Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX”. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 22, n. 1, 1996, p. 169-191.

CABRITA, Lígia Maria Sánchez Coelho da Silva. **A Representação da mulher no pensamento dos Filósofos iluministas portugueses**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Românticos) – Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras. Orientadora: Dra. Vanda Anastácio. Lisboa, 2010.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Duas cartas de Luís Antonio Verney: o Verdadeiro Método de Estudar e a reforma pombalina”. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010, p. 147-163.

PINA, Luís de. **Plano para a educação de uma menina portuguesa no século XVIII** (no II centenário da publicação do Método de Ribeiro Sanches). Cale. Porto, vol I, 1968, p. 9-50.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da Educação Feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. “Mulheres Educadas na Colônia”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Luís Antônio Verney e o Projeto Pedagógico Modernizador do Reino Português: uma análise do Verdadeiro Método de Estudar (1746)**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Cezar de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2012.



SANTOS, Zulmira C.; QUEIRÓS, Helena. **Letras e gestos: programas de educação feminina em Portugal nos séculos XVIII-XIX.** Universidade do Porto. CITCEM. VS 19, 2012, p.59-122.

SANTOS, Zulmira C. **Para a história da educação feminina em Portugal no século XVIII: a fundação e os programas pedagógicos das visitandinas.** Estudos em Homenagem a Luís António de Oliveira Ramos. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 985-1001.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial.** São Paulo: T. A. Queiroz/ Edusp, 1984.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AS DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (2010-2015)

GONÇALVES, Estefane Francisca¹
LIMA, Sara Talitiane Viana Machado Leandro de²
MACHADO, Maria Cristina Gomes³
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

A pesquisa teve por finalidade caracterizar as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, que abrangeram em sua temática a História da Educação no Brasil. O recorte temporal da pesquisa corresponde aos anos de 2010 e 2015. O início da pesquisa deu-se pelo interesse em conhecer as dissertações defendidas na linha de pesquisa na qual se insere nosso trabalho dissertativo. A pesquisa é de cunho documental e caráter descritivo. Propõe-se apresentar de maneira sucinta, os temas privilegiados, os recortes temporais, periódicos e espaciais, além da formação dos pesquisadores e as instituições da qual são provenientes. Pretende-se contribuir com a construção da história do PPE, além de evidenciar sua contribuição com a produção de conhecimento na área de História da Educação.

Palavras-chave: História e Historiografia da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade caracterizar as produções recentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, da Universidade Estadual de Maringá. Objetiva-se identificar na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, as dissertações sobre a História da Educação no Brasil. O recorte delimitado neste trabalho corresponde às dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2015.

A escolha por esse tema deu-se pelo interesse em conhecer as pesquisas que foram produzidas pelos discentes do programa, mais especificamente na linha de pesquisa História e His-

1 Graduada em História pela UENP, Mestranda em Educação PPE-UEM, e-mail: estefanefranciscagonsalves@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela UEM, Mestranda em Educação PPE-UEM, e-mail: talitiane.tali@gmail.com.

3 Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora no PPE-UEM, e-mail: mcgm.uem@gmail.com.

toriografia da Educação, por ser a linha na qual nossas pesquisas estão inseridas.

Ao delimitar o tema identificamos a relevância de falar sobre a criação do PPE. Para isso recorremos a duas dissertações do próprio programa defendidas em 2009, que privilegiam a década de 1990, quando se tem a criação do segundo programa de Mestrado em Educação no Paraná e o primeiro do interior do estado. As dissertações possibilitaram o conhecimento da criação do programa, bem como contribuíram para se pensar esta pesquisa.

A historiografia da educação é espaço de produção de debates sobre a escrita da história da educação, incorporando os métodos científicos, o contexto social de elaboração das fontes, que estão ligados a interesses pessoais, ideológicos e políticos do pesquisador (MACHADO; DORIGÃO; COELHO, 2016). Nessa perspectiva, buscamos mapear o que foi produzido, as temáticas privilegiadas, os recortes espaciais e temporais e a formação dos discentes. Por meio desta pesquisa inicial, pretendemos contribuir com a construção da história do PPE, além de evidenciar sua contribuição com a produção de conhecimento.

1. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

Ao iniciarmos o mapeamento das produções dos discentes do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, entre os anos de 2010 e 2015, consideramos relevante falar sobre sua consolidação enquanto espaço de produção de conhecimento.

Para apresentar o PPE-UEM tornou-se fundamental recorrer a duas dissertações dos discentes do programa. A primeira pesquisa intitulada *Produção Discente do Mestrado em Educação da UEM (1993–1999)*, defendida por Simone Burioli Ivashita, 2009. A segunda pesquisa *Categorização da Produção Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM) no Período de Consolidação (1990–1999)*⁴, de Carmen Torresan também defendida no ano de 2009.

As pesquisas mencionadas anteriormente são relevantes, pois possibilitam a compreensão da importância do programa para o conhecimento científico e para o aperfeiçoamento dos professores da região.

A Universidade Estadual de Maringá foi criada no ano de 1969, e o curso de Pedagogia nasceu quatro anos mais tarde, em 1973. Antes do oferecimento dos cursos de especialização e posteriormente mestrado em Educação, os docentes do departamento de Educação tinham a necessidade de realizar sua formação em outras instituições (IVASHITA, 2009, p.30).

4 A pesquisa de Carmen Torresan faz parte de uma integração e cooperação com outros programas/ instituições; foi aprovado pela Resolução nº221/2006-CEP o Projeto de Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Educação, entre a UEM e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) (TORRESAN, 2009).

Implantado na década de 1990, o PPE-UEM surge a partir de um convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sendo o primeiro do interior e o segundo do estado do Paraná. O primeiro programa de Mestrado em Educação foi criado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na década de 1970.

Após a criação do Programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1974 e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 1990, surge a criação de outros Programas de Mestrado em Educação no Paraná, sendo eles: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) em 1992; Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1994; Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) em 1999; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2001 e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2006.

O projeto inicial do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, segundo Simone Ivashita (2009), foi redigido em 1988 por uma comissão composta por três professores – Jean Vicent Marie Guhur, Lízia Helena Nagel (Coordenadora do projeto) e Zélia Leonel, membros do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE).

Inicialmente, o corpo docente do mestrado em tela era constituído por professores da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por vários departamentos (DED, DCS, DHI) e por professores da UNICAMP, especialmente do Departamento de Filosofia (IVASHITA, 2009, 32).

Para Carmen Torresan (2009), o processo de criação do programa de Mestrado em Educação de Maringá é reflexo da política de expansão do ensino superior na década de 1990, vinculada a necessidade de atender a demanda por formação de recursos humanos no interior do estado do Paraná.

Na página do PPE-UEM está disponível uma apresentação do programa, as linhas de pesquisa, os objetivos gerais, a organização estrutural e a posição no sistema de avaliação da CAPES, na qual o programa pontua com nota 5. Na *Apresentação* do programa aparece como finalidades do curso

Contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento. Com base na compreensão de que a educação é um ato humano que amplia as funções psíquicas superiores dos sujeitos e os prepara para atuar em sociedade e, portanto, abrange aspectos formais e não formais do processo educativo, a proposta tem como um de seus objetivos principais formar pesquisadores capazes de professar o conhecimento em uma perspectiva universal (PPE/UEM, 2016, s/p).

Na década de 1990, o PPE-UEM contava com uma única área de concentração: Fundamentos da Educação. Dez anos depois, o curso passa a ter duas áreas de concentração: Fundamentos da Educação e Aprendizagem e Ação Docente.

Pode-se observar que a partir da apresentação do programa que o “formato atual” possui

uma única área de concentração denominada “Educação”, com três linhas de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores (ENS), História e Historiografia da Educação e Políticas e Gestão em Educação (POL) (PPE/UEM, 2016).

Na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, há 11 Grupos de Pesquisa, sendo eles: Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação; Educação Infantil; Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar; Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar; Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola Família e Sociedade; Formação de Professores; Infância, Adolescência e Juventude; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade Sexual; O idoso e o processo de envelhecimento; Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura; Trabalho Educativo e Escolarização (PPE/UEM, 2016).

A linha de pesquisa História e Historiografia da Educação possui 9 Grupos de Pesquisa: Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII, XVIII; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares; História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar; História e Educação nos Séculos XIX e XX; Laboratório de Estudos do Império Português; Política, Religião e Educação na Modernidade; Transformações Sociais e Pensamento Educacional; Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade (PPE/UEM, 2016).

A linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação (POL) abrange 7 grupos de pesquisas, sendo eles: Educação, Cultura, e Emancipação Humana; Educação Básica e Superior; Estado, Políticas Educacionais e Infância; História, Educação e Estado; Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe; Políticas Públicas e Gestão Educacional; Políticas e Gestão Educacional (PPE/UEM, 2016).

O programa conta atualmente com um corpo docente de 35 professores. A linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação* possui 11 professores. O programa possui como objetivos gerais e objetivos específicos:

1. Formar pesquisadores que respondam às necessidades de investigação do campo educacional em articulação com as diversas áreas do conhecimento;
2. Viabilizar, por meio das linhas de pesquisa do Programa, a produção de conhecimento científico na área de Educação.

A esses objetivos correspondem outros, não menos importantes:

1. analisar o fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho;
2. discriminar ou reconhecer os parâmetros teóricos que têm subsidiado as explicações do fenômeno educativo no processo histórico;
3. analisar as contradições inerentes às matrizes teórico-metodológicas utilizadas, avaliando seus encaminhamentos práticos;
4. investigar as concepções e práticas pedagógicas na contemporaneidade;
5. compreender a formação de professores em suas relações com a educação escolar;
6. analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano em suas relações com o ensino escolar;

7. Discutir os fundamentos da política, com ênfase na educacional, focalizando o planejamento e a gestão em educação e suas relações com o contexto histórico (PPE/UEM, 2016).

O Programa de Pós- Graduação em Educação da UEM organiza-se estruturalmente em uma área de Concentração denominada Educação, possui como prazo mínimo para conclusão do curso 12 meses e como prazo máximo 24 meses. O programa possui conceito 5 na avaliação da CAPES.

2. HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: AS DISSERTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nessa seção caracterizaremos as dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2015, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, destacando alguns aspectos considerados relevantes. As amostragens aqui apresentadas são decorrentes das leituras realizadas dos títulos e resumos das dissertações.

Apresentamos na tabela n. 1 as dissertações identificadas como pesquisa sobre a História da Educação no Brasil. Foi identificado um total de 41 dissertações.

TABELA 1 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS ENTRE 2010 E 2015 NO PPE-UEM

ANO	TÍTULO	AUTOR
2010	EDUARDO CARLOS PEREIRA (1855-1923) E O PROJETO EDUCACIONAL PRESBITERIANO NO BRASIL	EDISON APARECIDO GUTIERRES
2010	EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DOS ÍNDIOS NO BRASIL COLONIAL: AS CONCEPÇÕES DE MANOEL DA NÓBREGA E JOSÉ DE ANCHIETA	MARIZA DOMINGOS DA COSTA
2010	EM TRAÇOS DE MODERNIDADE: A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GRUPO ESCOLAR “HUGO SIMAS” (LONDRINA-PR, 1937- 1972)	THAIS BENTO FARIA
2010	DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM SARANDI - PR (1953-19681)	VITORINA CÂNDIDA CORRÊA BERTONHA
2010	OS DEBATES PARLAMENTARES ACERCA DA INTERVENÇÃO DA UNIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1890 A 1905	ARIELLA LÚCIA SACHERTT SEKI
2011	HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1955-1969)	RODRIGO PINTO DE ANDRADE
2011	GINÁSIO MARINGÁ (1952-1963): HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	ALDIVINA AMÉRICO DE LIMA

2011	INVULNERABILIDADES REPUBLICANAS O PROJETO DE TAVARES LYRA E SUA PROPOSTA PARA REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1891-1908)	LIGIANE APARECIDA DA SILVA
2011	A ESCOLA NORMAL REGIONAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DOIS RETRATOS DE UM MESMO CENÁRIO NO INTERIOR DO PARANÁ	LUCIANA HERVANTINI
2011	BE A BA, BE É BE, BEI BI, O AMANALQUE FONTOURA: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LEITURAS ESCOLARES E O PROJETO EDUCACIONAL REPUBLICANO, UMA REPRESENTAÇÃO DO SERTANEJO (1914-1920)	MARCELO OLIANO MACHADO
2011	A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ROSILENE DE LIMA
2011	A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE E OBJETO PARA UMA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUGERIDA AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELA REVISTA CRIANÇA (1996-2006)	WANESSA GORRI DE OLIVEIRA
2012	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NO BRASIL DO SÉCULO XVII: PADRE ANTONIO VIEIRA E A ESCRAVIDÃO	AMANDA MELISSA BARIANO DE OLIVEIRA
2012	COLÉGIO REGINA MUNDI: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE (1967-1970)	CARLA ADRIANE ARRIEIRA DOS SANTOS
2012	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ: DOCUMENTOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	MARIA APARECIDA FONSECA DE OLIVEIRA
2012	REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ ENTRE 1990-2011	MEIRI CRISTINA FALCIONI MALVEZZI
2012	A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO DISCURSO ACERCA DOS TEMAS DA INFÂNCIA E DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA - (1995-2010)	MICHELE JULIANA DE CARLI ANSELMO DA SILVA
2012	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANDAGUARI - PR (1949-1988)	SILVANA RODRIGUES MALHEIRO HUSS
2012	ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARANAENSE NOS DISCURSOS OFICIAL E JORNALÍSTICOS: REPUBLICALIZAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E PROGRESSO EM NUANCES DE MODERNIZAÇÃO (1920-1930)	SIMONE CARLOS DE SOUZA
2013	MIGUEL DO SACRAMENTO LOPES GAMA E O JORNAL O CARAPUCEIRO (1832-1842): O DEBATE EDUCATIVO, POLÍTICO E SOCIAL NA IMPRENSA PERNAMBUCANA NO SÉCULO XIX	ADRIENE SANTANNA
2013	MODAS E MODOS DOMÉSTICOS: OS MANUAIS DE INSTRUÇÃO FEMININOS E A EDUCAÇÃO DA MULHER – DÉCADAS DE 1950 E 1960	DYEINNE CRISTINA TOMÉ

2013	A CULTURA ESCOLAR: COLÉGIO PAROQUIAL SANTO INÁCIO, SUAS FESTAS E COMEMORAÇÕES (1957-1965)	GESLAINE CRISTINA TAMIÃO PIOLA
2013	GUSTAVO CAPANEMA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1934-1945	RAQUEL DOS SANTOS QUADROS
2013	CAMPO DISCIPLINAR E CULTURA ESCOLAR: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO, NO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA (NOVA ESPERANÇA, PR, 1971 - 1997)	ROSIMARA ALBUQUERQUE MELLO
2013	ESCRAVOS E CRIADOS NAS ESCOLAS NOTURNAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1872-1888)	VICENTE MOREIRA DA SILVA
2013	EDUCAÇÃO E CATEQUESE NO TEATRO ANCHIETANO	VINICIUS FURLAN
2014	A VIDA E A MERCÊNCIA JESUÍTICA NA AMÉRICA PORTUGUESA <i>QUINHENTISTA</i> : UM ESTUDO A PARTIR DE UM INVENTÁRIO DAS CARTAS ENVIADAS DO BRASIL NO SÉCULO XVI	ANDERSON DOS SANTOS DE OLIVEIRA
2014	A REVISTA NOVA ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA: EM CIRCULAÇÃO UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO NÃO FORMAL (1997 A 2006)	ELISANGELA ALVES DOS REIS SILVA
2014	EDUCAÇÃO EM CAMBÉ: HISTORIA E MEMÓRIA DA ESCOLA BRATISLAVA (1934-1949)	ISABEL FRANCISCO DE OLIVEIRA BARION
2014	MONTEIRO LOBATO E A EDUCAÇÃO: DA CRÍTICA À PRODUÇÃO DE UMA NOVA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA	LAÍS PACIFICO MARTINELLI
2014	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE (1969 - 1974)	PRISCILA VIVIANE DE SOUZA FILIPIM
2014	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: PERCALÇOS DE UM PERCURSO	ADRIANA PAULA CHERON ZANIN
2014	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL	SILVANA APARECIDA GUIETTI DE OLIVEIRA
2014	COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL (1953-1975): UMA HISTÓRIA NO ENSINO MARINGAENSE	VIVIANE DE OLIVEIRA BERLOFFA CARAÇATO
2014	A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES	TALITA TARDIVO RAINHA
2015	A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA APRESENTAÇÃO NOS MÓDULOS DE ENSINO DO PROJETO LOGOS II: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA (1970 A 1980)	ALLINE MIKAELA PEREIRA
2015	O "POETA DO LÁPIS": O JORNAL DIABO COXO E A AÇÃO EDUCATIVA DA IMPRENSA NOS ANOS DE 1864-1865	ANALICE CZYZEWSKI

2015	CONTRIBUIÇÕES DE ERASMO PILOTTO PARA EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARANÁ: ENSINO RURAL, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1940-1970)	CICÍLIA RODRIGUES MONTEIRO
2015	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL DE ASTORGA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA RURAL ÁGUA ASTORGA (1957-1980)	ELENA PERICINGOMES CORNICELLI
2015	A REVISTA “O TICO-TICO” E A ESCRITA INFANTIL EM CIRCULAÇÃO NO ENCARTE “MEU JORNAL”: SEUS AUTORES E LEITORES (1935-1940)	PATRICIA MARIA GARCIA ALENCAR
2015	HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM CIANORTE-PR (1950-1990)	ROSANGELA DE LIMA

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas informações coletadas no site do programa (2016)

Os títulos dos trabalhos em quase sua totalidade explicitam o objeto da pesquisa, a espacialidade e a temporalidade. Entendemos como um aspecto positivo, uma vez que essas informações são importantes para a identificação da pesquisa.

Na tabela n. 2 indicamos as dissertações produzidas no PPE-UEM no período de 2010 a 2015, na linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação* e o recorte temático da pesquisa *História da Educação no Brasil*.

TABELA 2 - DISSERTAÇÕES POR ANO

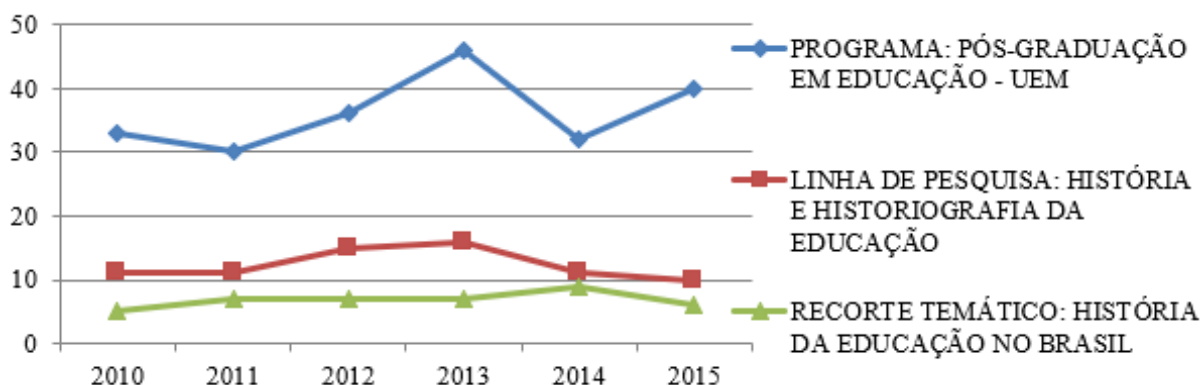
ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
PROGRAMA: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UEM	33	30	36	46	32	40	217
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	11	11	15	16	11	10	74
RECORTE TEMÁTICO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	5	7	7	7	9	6	41

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

No período de 2010 a 2015 foram produzidas 41 dissertações sobre a História da Educação no Brasil, representando 19% das produções do programa, um número significativo se considerarmos que o PPE-UEM possui 3 linhas de pesquisa.

Dentre o período analisado, o ano de 2013 apresentou o maior número de defesas. Em relação a linha de pesquisa, o ano com maior representatividade também foi 2013, com 35% das produções. Já no recorte temático, o ano com mais dissertações é 2014. No gráfico n. 3 representamos as variações das produções.

GRÁFICO 3 - DESENVOLVIMENTO DAS DISSERTAÇÕES

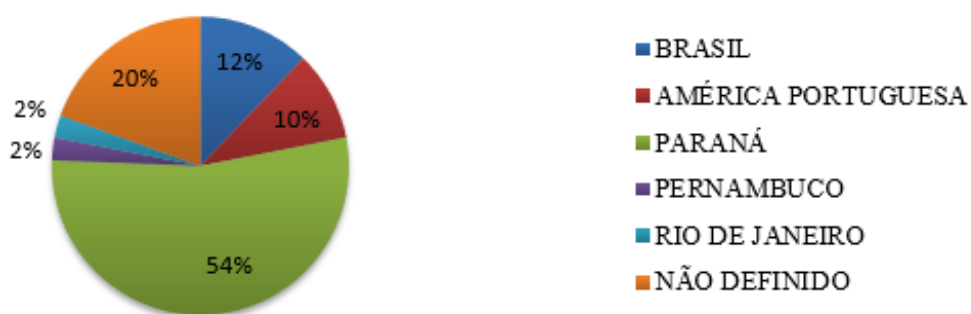


Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

O ano de 2014 apresentou-se com maior número de dissertações defendidas no período, um total de 9 trabalhos. No entanto, se em 2014 as pesquisas sobre a *História da Educação* no Brasil apresentam crescimento em relação ao ano anterior, as defesas do PPE-UEM apresentam uma queda de 44% entre 2013 e 2014. Isso demonstra que o crescimento do recorte temático não acompanhou as defesas do programa.

Em relação a espacialidade das dissertações, o gráfico n. 4 demonstra os locais identificados nas pesquisas.

GRÁFICO 4 - RECORTE ESPACIAL



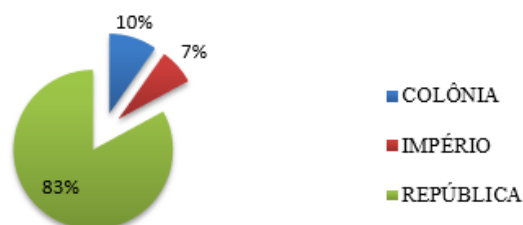
Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

A divisão foi escolhida de acordo com o que era apresentado nas dissertações. A escolha por não agrupar a categoria *Brasil* e *América Portuguesa* se deu pelo fato das dissertações apresentarem esses termos e entendermos que caracterizam espaços diferentes. Até o século XVIII não havia uma cultura tipicamente brasileira, tínhamos uma cultura autóctone, mas não era uma

Mais da metade das dissertações se debruçam sobre o Paraná, totalizando 21 trabalhos. Acreditamos que isso se justifica, em especial, pelo fato do programa localizar-se nesse estado. Como já citado, várias pesquisas focalizam municípios do estado, sendo alguns na cidade de Maringá e cidades circunvizinhas.

O gráfico n. 5 representa a distribuição das dissertações em relação aos períodos históricos. Elegeu-se a periodização tradicional que divide a História do Brasil em *Colônia*, *Império* e *República*.

GRÁFICO 5 - RECORTE PERÍODO HISTÓRICO



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

Com um total de 32 dissertações, o período que corresponde à República representa 83% das produções discentes. O período colonial com 4 pesquisas e o Império 3, demonstrando que a linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação* tem dado maior enfoque a estudos sobre a educação do período republicano.

Em relação às temáticas, as dissertações foram classificadas em 6 categorias. Os trabalhos que se identificavam em mais de uma, foram colocados na de maior afinidade. A tabela n. 6 demonstra os resultados obtidos.

TABELA 6 - DISSERTAÇÕES POR TEMA

TEMAS	Nº DISSERTAÇÕES	PORCENTAGEM
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	17	41,5%
IDEIAS EDUCACIONAIS E INTELECTUAIS	10	24,4%
IMPRESSOS	7	17,1%
DISCIPLINAS ESCOLARES	3	33,3%
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2	4,9%
POLÍTICAS EDUCATIVAS	2	4,9%

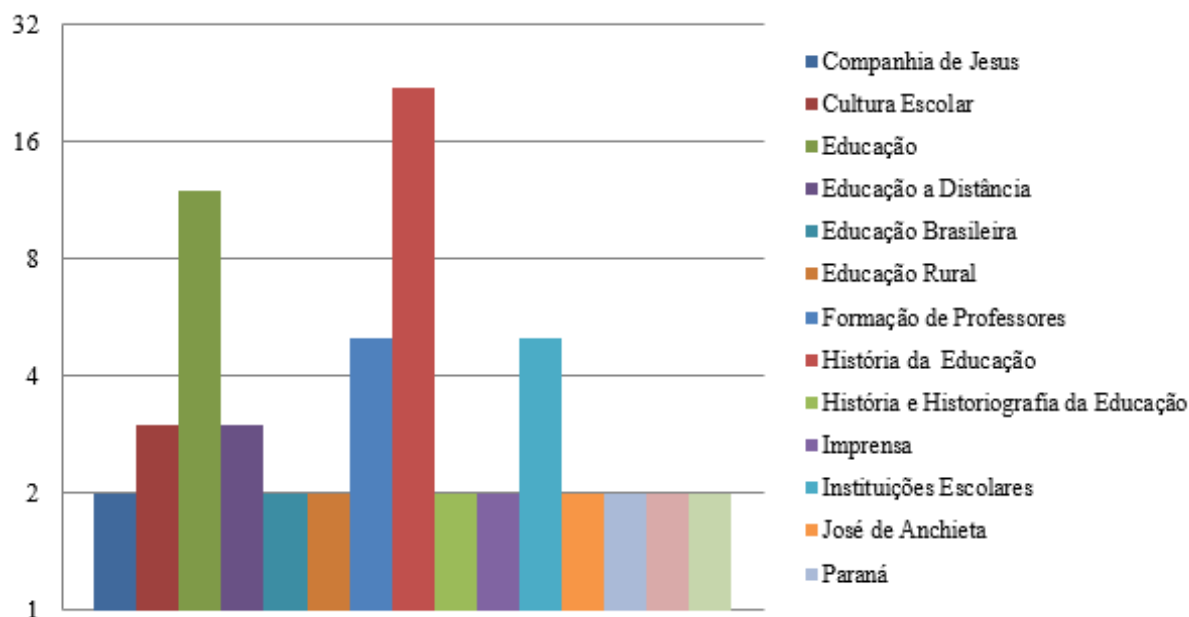
Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

O tema *Instituições Educativas* é o que apresenta maior quantidade de dissertações. Nessa categoria foram produzidos estudos sobre a educação rural, ensino primário, escola noturna, colégio particular, ensino confessional, entre outras. Apresenta desde temas mais amplos, como *Escola Pública Primária Paranaense nos Discursos Oficial e Jornalísticos: Republicanização, Alfabetização e Progresso em Nuances de Modernização (1920-1930)*, de Simone Carlos de Souza (2012), a mais específicos, como *Escravos e Criados nas Escolas Noturnas de Primeiras Letras na Província do Paraná (1872-1888)*, de Vicente Moreira da Silva (2013).

O segundo tema *Ideias Educacionais e Intelectuais* abrange 10 dissertações, que utilizaram como objeto de pesquisa o pensamento de intelectuais que contribuíram com a educação brasileira. O tema *Impressos* compreende às dissertações que utilizaram periódicos como objeto de análise da pesquisa. Nessa pesquisa se destacam os periódicos pedagógicos, que são estudados em 4 dissertações. Já o tema *Disciplinas Escolares* refere-se aos estudos sobre as disciplinas de Arte, História da Educação e Educação Física. O tema *Políticas Educativas* abrange estudos historiográficos sobre as políticas voltadas para a Educação. Por último, o tema *Formação de Professores* com uma pesquisa que dá ênfase à temática.

O gráfico n. 7 demonstra o uso das palavras-chave nas dissertações.

GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS-CHAVE



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

O gráfico n. 7 representa as palavras-chave que apareceram em pelo menos duas dissertações. Identificamos 174 palavras-chaves, sendo que 106 não se repetem. Os termos *História da Educação* e *Educação* são os que apareceram com mais frequência, em 22 e 12 dissertações res-

pectivamente. As palavras-chave exercem importante papel nos bancos de dados, uma vez que são utilizadas como filtros nas pesquisas sobre determinada temática. É necessário cuidado na escolha, pois ao colocar uma definição macro e micro em uma única palavra-chave, há a possibilidade menor do trabalho ser selecionado nos resultados da busca. Observamos palavras-chave semelhantes nas dissertações selecionadas, que por serem muito específicas, podem omitir o trabalho nas buscas dos bancos de dados. Como exemplo, a palavra-chave *História da Educação*, citada em 22 trabalhos; cinco outros trabalhos poderiam ser colocados nessa categoria se não apresentassem o termo micro (*História da Educação de Maringá*; *História da Educação do Paraná*; *História da Educação Física*; *História da Educação no Paraná*; *História da Educação Primária*). É mais interessante que as especificidades do trabalho sejam colocadas em uma palavra-chave separada.

Em relação à formação dos discentes, apresentamos na tabela n. 8 os cursos de graduação cursados. Foram considerados todos os cursos, uma vez que alguns discentes possuem mais de uma graduação. Para esse levantamento foram utilizados os dados fornecidos pelo currículo da Plataforma Lattes. Não foi possível identificar o curso de graduação de 5 discentes.

TABELA 8 - FORMAÇÃO DOS DOCENTES POR CURSO DE GRADUAÇÃO

CURSO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
PEDAGOGIA	32	78%
LETRAS	6	15%
ARTES VISUAIS	1	2%
TEOLOGIA	2	5%
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	1	2%
PROCESSAMENTO DE DADOS	1	2%
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	2%
HISTÓRIA	3	7%
FILOSOFIA	2	5%
GEOGRAFIA	1	2%
CIÊNCIAS SOCIAIS	1	2%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

É possível observar que 78% dos discentes possuem graduação em Pedagogia. Em contraposição, apenas 7% possuem graduação em História. Fato importante de ser destacado, uma vez que a linha de pesquisa em estudo é *História e Historiografia da Educação*. Isso demonstra que no período estudado, os discentes que pesquisam sobre a história da educação brasileira são majoritariamente representados por pedagogos.

Na tabela n. 9 identificamos as instituições que ofertaram os cursos de graduação cursados pelos discentes do PPE-UEM. Novamente foram incluídos todos os cursos realizados pelos discentes.

TABELA 9 - FORMAÇÃO DOS DOCENTES POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
UEM	21	51%
UNICESUMAR	7	17%
UEL	3	7%
INSEP	2	5%
UNIPAR	2	5%
FAFIJAN	1	2%
ULBRA	1	2%
UNESP	1	2%
UNIOESTE	2	5%
FAFIMAN	1	2%
FAFIP	1	2%
UNIASSELVI	1	2%
UNINOVE	1	2%
UNOPAR	1	2%
FATEPAR	1	2%
UNESPAR	2	5%
FAFIJA	1	2%
FECILCAM	1	2%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

Observamos que a instituição universitária com maior número de discentes no programa é a Universidade Estadual de Maringá – UEM, advindos de 19 cursos diferentes. Isso demonstra que a maioria dos discentes que frequentam o PPE são egressos da UEM. As universidades UNICESUMAR e UEL apresentam-se em segundo e terceiro lugar, com 7 e 3 respectivamente. Das instituições listadas, 3 estão localizadas na cidade de Maringá e correspondem juntas a 73% dos cursos de graduação frequentados pelos discentes do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto pretendeu-se apresentar os resultados iniciais obtidos na pesquisa. Buscamos mapear as temáticas das dissertações defendidas entre 2010 e 2015 no PPE-UEM, mais precisamente na linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação*, com o recorte temático sobre as produções referentes a História da Educação no Brasil. O interesse pela pesquisa vem de encontro com o anseio de caracterizar o programa e a linha de pesquisa na qual fazemos parte, bem como perceber os produtos resultantes das últimas pesquisas.



Nesse primeiro momento foi prioridade identificar nas produções algumas características, como espaço, tempo, períodos históricos e temas privilegiados. Também identificar de onde vêm os discentes/mestrandos, por curso de graduação e instituição. A pesquisa encontra-se em estágio inicial, e posteriormente, pretendemos abranger os aspectos voltados às teorias e metodologias utilizadas nas dissertações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IVASHITA, Simone Burioli. **Produção discente do mestrado em educação da UEM (1993-1999)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (Profª Dr. Elaine Rodrigues). Maringá, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; DORIGÃO, Antonio Marcos; COELHO, Gizeli Fermino. “As pesquisas com intelectuais em História da Educação: um campo profícuo”. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 175-188, mar. 2016.

Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br>>. Acesso em 20/10/2016.

TORRESAN, Carmen. **Categorização da Produção Discente do Programa de Pós – Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM) no Período de Consolidação (1990-1999)**. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2009.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR: EXPRESSÃO DE LUTA DA CLASSE TRABALHADORA PARA A SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO DE DOMINAÇÃO

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia¹

ORSO, Paulino José²

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as análises preliminares da pesquisa em desenvolvimento, no Mestrado em Educação da UNIOESTE - Campus de Cascavel, que trata sobre a elaboração e implantação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que possui seus fundamentos na teoria Pedagógica Histórico-Crítica. Iniciamos apresentando a definição de currículo a partir de autores marxistas e estudiosos da pedagogia histórico-crítica que tem como finalidade transmitir aos alunos o conhecimento e a cultura em suas formas mais elaboradas para que a partir da apropriação desses, possam desenvolver-se, compreender as contradições da sociedade e posicionar-se frente a ela de forma crítica e transformadora. Apresentamos também a trajetória histórica da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando-se de pesquisas realizadas na UNIOESTE e na UNICAMP e o percurso da organização, sistematização e implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em Cascavel por meio do Currículo para Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Currículo. Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar uma análise prévia da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Cascavel, na região oeste do Estado do Paraná, na linha de História da Educação. Propomos para esta pesquisa investigar o processo de elaboração e construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel³ que está ancorado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que tem como elemento

1 Pedagoga, professora da rede municipal de ensino de Cascavel, mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste de Cascavel. e-mail: leonetedvmazaro@gmail.com.

2 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br.

3 Doravante denominado como Currículo de Cascavel.

central a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em sua forma mais desenvolvida, ou seja, a transmissão dos conhecimentos por meio de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Tencionando compreender os motivos que conduziram os professores deste município a definir a PHC através da produção do Currículo de Cascavel foi necessário recuperarmos um pouco da trajetória histórica da PHC no Estado do Paraná, expresso no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Essa retomada permitiu vislumbrar o quanto a educação escolar está à margem da classe trabalhadora e à mercê de interesses da burguesia - que se utiliza de discurso atraente e comovedor para convencer os trabalhadores de que precisam trabalhar cada vez mais, a fim de que quem está no poder permaneça - e o quanto ainda precisamos avançar para que a educação escolar direcionada intencionalmente aos interesses da classe trabalhadora se torne a possibilidade da real transformação da sociedade como está, em uma sociedade justa e igualitária.

A PHC está oficialmente presente no Estado do Paraná desde a década de 1990 e na rede municipal de ensino de Cascavel mais fortemente a partir do ano de 2005 e mesmo assim é visível a dificuldade que os professores⁴ possuem tanto em compreender como em incorporar e transpor na ação pedagógica essa teoria. Com base nesta última afirmação questionamos: afinal o que gera essa dificuldade? Quais são as ações da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) para que ocorra a apropriação dos elementos necessários pelos professores para a implementação da PHC na rede municipal de ensino?

Nossa hipótese seria a de que com as mudanças que ocorreram na condução da SEMED, os trabalhos que deveriam ser realizados com os professores ficaram fragmentados e descontínuos. Outra hipótese seria a rotatividade contínua de professores e a fragilidade da formação dos mesmos.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR - PARA ALÉM DO DOCUMENTO

Como estaremos tratando da questão de um currículo a luz da Pedagogia Histórico-Crítica consideramos importante discutir a importância desse documento enquanto instrumento de luta, por isso partimos do pressuposto de que a escola é a instituição formal de ensino que tem como centralidade a socialização do conhecimento que foi e é historicamente elaborado pela humanidade e que a atividade central é o ensino desse conhecimento que foi transformado em conteúdo escolar.

Para Saviani (2005)

4 Afirmamos essa dificuldade por acompanharmos as discussões que ocorrem na escola onde atuamos como professora regente e como coordenadora pedagógica.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2005, p. 15).

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani (2005) define currículo como “conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” e que a escola deve incidir sobre a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Portanto é a “partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola” e esse deve conter elementos primordiais e essenciais como a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade”, por fim oferecer conteúdos fundamentais para o desenvolvimento humano como “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (SAVIANI, 2005, p. 15 -16).

Na mesma direção Malanchen (2016, p. 166) afirma que currículo escolar “é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização” e que esse não é “um agrupamento aleatório de conteúdos”. Orso e Malanchen (2016) complementam a definição ao compreendem o currículo como um “documento que direciona o trabalho político pedagógico, e que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção” e que o mesmo deve ser concebido como um “produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas”.

Desse modo entendemos que é preciso compreender as relações interpostas entre currículo e o trabalho efetivo em sala de aula, assim como os interesses da classe que se imprimem na forma de condução desse currículo. Para isso o professor precisa além de compreender, posicionar-se enquanto classe trabalhadora, enquanto parte desse processo, enquanto indivíduo que luta para alcançar um nível de compreensão mais elevado, pois, somente assim poderá sair da condição de alienado e transitar para um ser humano ativo e consciente com possibilidades e condição para a transmissão dos conhecimentos em sua forma mais elaborada.

Gramsci (2001, p. 33), ao discutir sobre a divisão existentes entre as escolas, afirma ser um “esquema racional” onde “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. Para a classe subalterna não havia motivos para o desenvolvimento intelectual e o que interessava era um futuro profissional. A escola formativa, aquela que trabalha com a formação intelectual, era destinada a uma pequena elite que não precisava se preocupar com o trabalho manual. Para ele essa diferença teria solução a partir do momento em que todos tivessem acesso a uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, P. 33).

Os resquícios referentes à divisão de escolas (uma para a classe dominante e uma para os dominados) e os objetivos para a educação de cada uma ainda são fortes e atuais. A burguesia defende que a classe trabalhadora necessita de uma formação rápida, aligeirada que forme para o trabalho (mão de obra) e para isso precisa de uma escola flexível, com conteúdos mínimos, básicos, pois tem plena consciência que o conhecimento liberta o homem de sua ignorância cultural, que quanto mais o homem aprende, mais ele desenvolve sua intelectualidade e quanto mais se desenvolve mais tem consciência de si e ao ter consciência de si poderá conduzir suas ações na defesa da classe a que pertence.

Diante disso compreendemos que o currículo escolar, em uma perspectiva histórico crítica, deve ser um documento que demonstre intencionalidade e expresse elementos e fundamentos que instrumentalizem a escola, inserida num processo histórico e social, a lutar pela superação da fragmentação e esvaziamento do conhecimento destinado a classe trabalhadora, ou seja, a lutar incansavelmente pela socialização de toda produção cultural, artística e filosófica já produzida pela humanidade e que para além disso ganhe vida e movimento não se esgotando na sala de aula. Não há ilusão de que a partir disso ocorrerá a transformação da sociedade, mas acreditamos que por meio de uma educação escolar direcionada, intencional e organizada com fins e objetivos voltados ao interesse da classe trabalhadora é que os homens serão instrumentalizados e poderão decidir quanto a transformação ou manutenção da sociedade.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ

O Estado do Paraná é conhecido como o Estado que implantou oficialmente em 1990 o Currículo Básico para Rede Pública do Estado do Paraná que afirmava ter seus fundamentos alicerçados na Pedagogia Histórico-Crítica. Alguns pesquisadores têm se debruçado em investigar como ocorreu esse processo desde a sua proposição até as tentativas de implementação. Estas pesquisas são importantes para a compreensão desse movimento para além dos desafios enfrentados tanto na elaboração de uma proposta teórica oficial para a uma rede de ensino estadual, assim como o movimento político e a contextualização do momento em que o país passava de um sistema ditatorial a uma perspectiva de mudança.

Esse movimento está retratado, entre outras nas pesquisas de BACZINSKI (2007/2011) intitulada “A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições”⁵ que em 2007 foi tema da pesquisa desenvolvida no mestrado e posteriormente, em 2011, publicada pela Autores Associados; de MIRANDOLA (2014) com a dissertação “Educação: o Brasil e o estado do Paraná entre os

5 Dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2007 na UNICAMP que traz como objetivo “investigar, analisar e contextualizar a iniciativa do estado do Paraná em otimizar seu sistema educacional pela implantação oficial da pedagogia Histórico crítica nos anos de 1980 e compreender as contradições e consequências dessa política educacional”. Esse trabalho foi publicado no ano de 2011 pela Autores Associados (BACZINSKI, 2007; 2011).

anos de 1960 e 2010”⁶; de TONIDANDEL (2014) com a pesquisa “Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)”⁷ e de MOREIRA (2016) com “A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)”⁸.

Com exceção de BACZINSKI (2007) que realizou sua pesquisa na UNICAMP as demais pesquisas mencionadas acima são resultados de pesquisa realizadas na UNIOESTE, todas orientadas pelo professor Paulino José Orso. Estas pesquisas nos permitem compreender a trajetória da PHC no Estado do Paraná que inicia por volta de 1980 até o ano de 2010. Como já apontado, Baczinski pesquisa a educação entre os anos de 1983 a 1994, Tonidandel discute o mesmo período histórico ampliando um pouco entre 1980 a 1994, Moreira pesquisa entre os anos de 1995 a 2002 e Mirandola entre os anos de 2003 a 2010. São, portanto, 27 anos da PHC no Estado do Paraná traduzidos em 4 trabalhos. Além disso, também está em desenvolvimento uma nova pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica durante o primeiro Governo Requião, realizada por Kassia Camila Gonçalves.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – DA ORGANIZAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

O município de Cascavel está localizado na região oeste do estado do Paraná. Esta região possui uma Associação entre seus municípios denominada Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP e 52 municípios fazem parte dela.

No início do ano de 2005 ocorreu uma reunião com os secretários de educação da região Oeste do Paraná na AMOP. Nesta, foi estabelecido enquanto uma das metas do plano de ação para o ano de 2005, o “estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais”. (AMOP, 2007). Essa meta foi proposta ante o quadro em que se encontravam as escolas que atendiam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental no estado do Paraná, pois no ano de 2004 a SEED iniciou o processo de reestruturação do Currículo Básico propondo a construção de Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e essas foram pensadas para

6 Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2014, na UNIOESTE, que a partir da investigação documental e bibliográfica tinha o objetivo de “analisar a história da educação escolar no Brasil e no estado do Paraná, entre as décadas de 1960 a 2010” (MIRANDOLA, 2014. Resumo).

7 Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2014, na UNIOESTE, que teve como objeto de estudo “inventariar o processo de construção do ‘Currículo Básico para a Escola pública do Estado do Paraná’ (CBEP), no recorte de 1980-1994 e aferir em que medida este Documento, sistematizado ao longo de década 1980 e publicado no Paraná, em dezembro de 1990, de fato expressa seu compromisso com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)” (TONIDANDEL, 2014, p. vii).

8 Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2016, na UNIOESTE. Esta realizou a pesquisa sobre a PHC no Estado do Paraná no período de 1995 a 2002 questionando se houve um movimento contrário a PHC no governo Jaime Lerner neste estado, sendo este “um dos principais governos neoliberais que o Estado já teve” (MOREIRA, 2016. Resumo).

as especificidades dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, deixando a educação infantil e os anos iniciais a cargo dos municípios. Esse fato justifica a necessidade da produção de um currículo que desse aporte a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Amilton B. Peletti (2012) o município de Cascavel, até o final de 2005 “desenvolveu os trabalhos para a elaboração da proposta curricular em conjunto” com a AMOP onde participaram “aproximadamente 140 pessoas” desse momento. (PELETTI, 2012, p. 102).

Na tentativa de fazer com que todos os professores da rede municipal de Cascavel compreendessem além do trabalho que vinha sendo realizado junto a AMOP a função da escola pública, a SEMED de Cascavel em 2005 realizou grupos de estudos em todas as escolas municipais. Estes discutiram questões sobre sociedade, homem, trabalho e escola com duração de 4 horas e foram realizados e coordenados por assessoras pedagógicas da SEMED.

Nesses encontros foram realizadas

reflexões sobre os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação de professor, escola pública. Essas reflexões foram seguidas pelos seguintes questionamentos [...] a) Que educação temos? b) Que educação queremos? c) Que proposta curricular pretendemos para essa educação? d) Quais são os dificultadores para que essa proposta possa se concretizar? e) Por que e para que queremos essa educação? (PELETTI, 2012, p. 102).

Essas questões após o estudo e discussão eram sistematizadas pelas equipes das escolas e encaminhadas à SEMED e nesse movimento a SEMED percebeu limitação teórica e a inexistência de unidade de concepção na rede, onde alguns apontavam como norteador dos trabalhos o Currículo Básico do Paraná e outros os Parâmetros Curriculares Nacionais. A UNIOESTE nesse momento foi imprescindível para a rede pois deu o suporte teórico necessário por meio de formação continuada aos professores, na indicação de textos para estudo e posteriormente assessorando na produção do Currículo de Cascavel.

A justificativa para desvincular-se da AMOP e produzir seu próprio currículo foi o de que o máximo de professores participasse dessa produção e na AMOP a participação era por representatividade. Decisão tomada nos anos de 2006 e 2007 houve a necessidade de intensificar os trabalhos e para isso foram muitas horas de formações, estudos, sistematização e revisão de textos.

É importante mencionar que, apesar do município ter se retirado da AMOP e optado por elaborar uma proposta curricular sozinho e exclusiva, a dinâmica escolhida para realizá-la e os conteúdos da mesma, seguiram basicamente o trilhado pela AMOP.

Para a sistematização do Currículo de Cascavel foram formados 12 grupos de trabalhos: grupo base, língua estrangeira moderna/língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, educação de jovens e adultos, história, geografia, artes, matemática, edu-

cação especial e educação infantil. Cada grupo de trabalho era composto por integrantes da equipe pedagógica da SEMED, consultor com formação específica na área e por professores da rede municipal.

A assessoria geral dos trabalhos ficou no ano de 2006 sob a responsabilidade da professora doutora Lilian Faria Porto Borges da UNIOESTE. A conclusão do trabalho e a revisão final ficou a cargo do professor doutor Newton Duarte, da UNESP, no ano de 2007.

O grupo denominado como “grupo base” foi responsável pelo estudo e sistematização dos fundamentos teóricos, pressupostos filosóficos, aspectos históricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação e foi composto por 61 professores da rede municipal⁹. Os grupos das áreas específicas do conhecimento ficaram responsável pela sistematização da concepção da disciplina, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação da disciplina. No grupo de sistematização de língua estrangeira moderna/ língua espanhola foram 13 professores, em educação física 09 professores, em língua portuguesa/alfabetização 24 professores, em ciências 12 professores, em história 15 professores, em geografia 12 professores, em arte 09 professores, em matemática 13 professores. Para sistematizar as especificidades da educação de jovens e adultos foram 11 professores, para educação especial 27 professores e para educação infantil 24 professores. Para a realização desse trabalho foram mobilizados 230 professores que compunham os quadros efetivos das 61 escolas e dos 28 Centros Municipais de Educação Infantil. (CASCABEL, 2008).

No ato oficial e lançamento do currículo em junho de 2008 em entrevista a assessoria de comunicação da prefeitura de Cascavel a coordenadora geral da equipe pedagógica da SEMED na época, Júlia Malanchen, esclarece que

O novo sistema de ensino começou a ser implantado desde o início do ano em todas as escolas municipais. O término deste processo ocorrerá no fim do ano, depois de passados os quatro bimestres, uma vez que o material direciona os procedimentos para todas as etapas de ensino, desde a forma de aplicação de conteúdo até as avaliações. (Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13788>>)

O “novo sistema de ensino” mencionado trata-se da implantação do Currículo de Cascavel. A cerimônia oficial de lançamento ocorreu no Teatro Emir Sfair e contou com a presença e palestra do professor Doutor Newton Duarte que realizou a assessoria geral da elaboração desse documento e afirmou que

Foi uma proposta única, em uma abordagem que valoriza o conhecimento e o conteúdo escolar, coisa que vinha se perdendo no país e Cascavel retoma esta valorização. Saem ganhando os professores, a cidade e principalmente os alunos, que contarão ago-

9 O nome de cada professor que fez parte diretamente desse processo, em cada grupo, consta nas primeiras páginas do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, disponível também pelo endereço: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_publica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais_-_capa.pdf>.

ra com um currículo escolar atualizado e dentro de um contexto moderno de educação.
(Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13811>>)

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL

O Currículo de Cascavel foi formatado em três volumes distintos: Volume I Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Educação Infantil; Volume II Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Volume III Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Educação de Jovens e Adultos-Fase I.

Nas primeiras páginas do documento encontramos o nome dos professores que realizaram a sistematização e que faziam parte dos grupos: base, Língua estrangeira moderna/língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, educação de jovens e adultos, história, geografia, artes, matemática, educação especial, educação infantil. É descrito também os nomes dos consultores que prestaram assessoria geral, das disciplinas e modalidades de ensino, nos anos de 2006 e 2007.

Os textos referentes aos “fundamentos teóricos” foram sistematizados pelos integrantes do grupo base e está dividido em cinco partes: “pressupostos filosóficos”, “aspectos históricos e legais do ensino fundamental (anos iniciais)”, “concepção de desenvolvimento humano”, “pressupostos pedagógicos” e “concepção de avaliação”.

Os pressupostos filosóficos estão subdivididos em outros três textos: “Educação e concepção teórica”, “Concepção de homem e sociedade” e “Produção do conhecimento e educação como construção social”. O primeiro texto trata sobre a Educação e concepção teórica e aponta os objetivos e justificativas do documento e afirma que

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, consequentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora (CASCAVEL, 2008, p. 11).

Podemos afirmar que houve coragem do grupo ao se posicionar quanto ao método adotado assim como a defesa que é realizada em relação a escola e a função do professor.

O segundo texto ao discutir a “concepção de homem e sociedade” define quem é esse ho-

mem e que o mesmo “não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio”. Em relação à sociedade aponta-a como “resultado do trabalho da ação humana” e que ao longo da história foi assumindo diferentes formas de se organizar de acordo com a produção e reprodução da “materialidade da vida humana”. (CASCABEL, 2008, p. 13 e 15).

De acordo com esse texto a escola inserida nessa sociedade, que foi se constituindo enquanto capitalista e que se apropria dos meios de produção pela propriedade privada possui papel “político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico” para que o indivíduo possa enriquecer-se intelectualmente e assim se aproximar da “produção cultural mais elevada” para assim emancipar-se. (CASCABEL, 2008, p. 17).

“Produção do conhecimento e educação como construção social” além de ser o terceiro texto encontra-se também subdividido em outras três partes e afirma que é por meio da educação que ocorre a transmissão e a apropriação da cultura e que por meio desta possibilita aos homens “adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social”, ou seja “possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade”. (CASCABEL, 2008, p. 18).

Quando trata sobre a “Educação Escolar” o texto inicia colocando que é a humanidade que constrói o saber sistematizado ao longo de sua história e que é esse saber que deve servir de referência para o “planejamento, a organização e a realização das atividades escolares” (CASCABEL, 2008, p. 19), novamente encontramos finalidades descritas para a escola que é o de “determinar os métodos e processo de ensino” (CASCABEL, 2008, p. 21) e que o elemento central para a organização do ensino é o conhecimento. Essa última é uma afirmação que no decorrer das páginas se repete, enfatizando cada vez mais a proposição de uma escola pública voltada aos interesses da classe trabalhadora e que propicie a esta o que de mais desenvolvido foi produzido pela humanidade ao longo da história.

Na sequência, ao tratar sobre a “Escola pública”, o que fica em evidência é novamente a afirmação de que a função da escola pública é “assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos” e para isso essa escola “deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos mais elaborados”. (CASCABEL, 2008, p. 22). Ao reafirmar em vários momentos do texto que o ensino dos conteúdos deve ocorrer em sua forma mais desenvolvida, nos leva a pensar que isso ocorre por mais de um motivo. Como o grupo que produziu os fundamentos foi composto por 61 professores os mesmos foram divididos em pequenos grupos e cada grupo produziu um texto, percebemos que a intenção é de que ficasse mais do que explícito qual a função da escola pública ou ainda que ao se repetir tantas vezes o compromisso da escola com a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos a internalização dessa intencionalidade ocorresse de forma eficaz.

Na conclusão sobre os “pressupostos filosóficos” o texto “Estado e Classes Sociais” traz a definição de estado com base no pensamento marxista que entende sua função principal como a de “controle da tensão entre as classes.” É um texto que aponta a escola pública como o “espaço

de construção de consciência” de classe e isso só ocorrerá se a mesma cumprir com seu papel de transmissora dos conhecimentos. (CASCABEL, 2008, p. 22 e 24).

São textos carregados de conceitos firmados no materialismo histórico dialético. É perceptível a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, assim como a atribuição que o professor precisa ter para garantir que o conhecimento, em sua forma mais evoluída, seja socializado de maneira que os interesses sejam os da classe trabalhadora a partir do desenvolvimento e da construção de uma consciência coletiva.

Houve a preocupação também em apresentar aspectos tanto históricos quanto legais referentes ao ensino fundamental mais especificamente os anos iniciais e para demonstrar isso o texto “aspectos históricos e legais do ensino fundamental” faz um rápido resgate da história do ensino fundamental no Brasil passando pela educação jesuíta, a expulsão dos Jesuítas em 1759 por Marques de Pombal, a Carta Magna de 1824, o Decreto Imperial de 1827 que cria escolas em todas as cidades mais populosas, o Ato Adicional de 1834 que “legaliza a omissão do governo central, ao indicar, como responsabilidade das províncias, legislar sobre a instrução pública”, a Reforma Couto Ferraz em 1854, a revolução de 1930, o governo militar, a constituição de 1967, a Lei 5692/71, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN Nº 9394/96 até o ano de 2007 com a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Cascavel (CASCABEL, 2008, p. 25-33).

Quanto à “compreensão de desenvolvimento humano” e sua concepção o texto afirma que “o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às mudanças históricas que ocorrem na sociedade” e que os indivíduos passam por períodos de desenvolvimento conforme sua idade e interação com o meio¹⁰. Essa compreensão tem como direção os estudos realizados pelos autores: Leontiev, Vigotski e Elkonin (CASCABEL, 2008, p. 33 -34).

Ao avançarmos aos textos sobre os “pressupostos pedagógicos” é evidente a relação íntima que esses trazem com a psicologia, pois os conceitos sobre “mediação”, “abstração”, “signos”, “formação de conceitos” e “nível de desenvolvimento intelectual” são apresentados e fundamentados a partir dos pressupostos psicológicos de Leontiev e Vigotski¹¹ (CASCABEL, 2008, p.40 e 42). O mesmo ocorre, em uma intensidade menor, ao apresentar textos sobre a apropriação e a transmissão do conhecimento assim como da relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O Currículo de Cascavel assinala que a apropriação é uma “das formas mais desenvolvidas do saber objetivo” da produção humana ocorre por meio do processo da educação escolar e que é função da escola a mediação dessa formação com “a produção da cultura universal humana”. (CASCABEL, 2008, p. 39).

O termo apropriação quando pesquisado no dicionário poder ter a definição de “ato de apropriar; acomodação; adaptação”, apropriar-se é “apoderar-se, tornar próprio ou adequado; adaptar; acomodar” e conhecimento é a “ciência, experiência, informação” (BUENO, s/d). Pode-

10 Para saber mais sobre a periodização ver ELKONIN, D. B. *A psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

11 LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas II*. Madrid, Centro de publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1993.

ríamos então afirmar que apropriar-se do conhecimento é apoderar-se, tomar para si a ciência. E isso ocorreria por meio da mediação, do ensino, da educação escolar. Para Newton Duarte (2013) “o processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano e não os da espécie”. (DUARTE, 2013, p.39).

No processo educacional encontram-se envolvidos dois sujeitos distintos, professor e aluno. Para conduzir o trabalho coerentemente ao professor compete “conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino” e ao aluno “aprender os conteúdos”. Esse movimento deve garantir que os conceitos sejam apropriados pelos alunos de modo a desencadear nesses o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”. (CASCABEL, 2008, p.40).

Em relação à transmissão do conhecimento o texto procura relacionar os elementos necessários para que o processo de transmissão do conhecimento seja compreendido pelo professor de tal modo que o mesmo após a apropriação desses conduza seu trabalho de forma que o aluno supere a cotidianidade pela cientificidade. Um exemplo disso é quando aponta que “o professor deve atuar de forma cientificamente fundamentada e tem a função de tornar a produção cultural humana acessível ao grupo de alunos pelo qual é responsável”. (CASCABEL, 2008, p. 45).

O Currículo de Cascavel ainda destaca que para que tanto a transmissão quanto a apropriação do saber ocorram faz-se necessário ao professor estudar, “planejar encaminhamentos pedagógicos adequados” e organizar suas ações articulando os conhecimentos já acumulados pelos alunos com os “novos conceitos científicos”. E para isso é indispensável a “utilização de instrumentos”, que são os recursos externos criados e utilizados para que a transmissão dos conceitos ocorra. Exemplos desses são os “recursos tecnológicos, mídias, jogos, livros didáticos, paradidáticos, entre outros”. (CASCABEL, 2008, p.44-45).

Na tentativa em explicar a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, na relação que deve existir entre professor e aluno o texto deixa claro que o vínculo afetivo que o professor precisa ter é com a sua atividade profissional e deve ser “um profissional coerente, consistente e ético no exercício de sua atividade” e “ter uma postura firme e controlada e agir com objetividade”. (CASCABEL, 2008, p. 46).

Isso não significa que deva agir indiferente ao aluno, pois este precisa de toda atenção, respeito e cuidado. Respeito aqui é compreendido como “atitude ético-profissional” onde o professor deve ser comprometido com “o ato de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” respeitando assim o aluno em seu direito ao acesso a um ensino de qualidade. (CASCABEL, 2008, p. 47).

Ao discutir o “conceito de avaliação”, a escola é compreendida “como um espaço de contradição” e por isso a avaliação deve ser concebida a partir de “critérios e objetivos bem definidos” sendo esta, “parte fundamental do processo ensino-aprendizagem”. Deve ser o instrumento que orienta a ação do professor a fim de verificar se “o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo” e que a partir dos resultados o mesmo possa redimensionar sua prática pedagógica objetivando que no final do processo todos os alunos tenham alcançado o mesmo nível de desenvolvimento. (CASCABEL, 2008, p. 48-49).

Em relação a progressão dos estudos é apresentada duas formas distintas de progressão neste documento. O 1º e 2º ano do ensino fundamental de nove anos serão avaliados por parecer descritivo, por meio de fichas avaliativas elaboradas pela SEMED. As turmas do 3º ao 5º ano terão nota que deve ser resultado das avaliações “processual e diagnóstica” que foram sendo aplicadas ao longo do ano letivo.

O documento chama atenção para que o professor não encare a avaliação

como um momento estanque, pronto e acabado, criado para ser usado somente para investigação do que o aluno aprendeu, mas sim, verificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser retomados em sua ação pedagógica (CASCVEL, 2008, p. 53).

Essa primeira parte do Currículo de Cascavel mostra uma densidade de conceitos, de intencionalidade e a definição ideológica calcada em um determinado método e teoria pedagógica. O método é explicitado já na introdução quando afirma que os fundamentos teóricos deste documento estão “embasados no método materialista histórico-dialético” e que a concepção de desenvolvimento humano está “fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural” (CASCVEL, 2008, p. 7), mas não há menção direta de que a teoria proclamada e defendida seja a PHC. Mesmo não fazendo menção direta a esta podemos afirmar a partir dos conceitos encontrados que a PHC é a teoria pedagógica que sustenta esse currículo. Dermeval Saviani (2005) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p.88).

Em outras palavras não há necessidade da escrita da nomenclatura da teoria pedagógica que sustenta um currículo, mas sim de compreender as relações materiais que existem e são ao mesmo tempo necessárias e contraditórias e que a partir dessas condições o homem não só existe, mas resiste ao tempo e a história. Outrossim é de que, ao se trabalhar a partir da perspectiva da PHC, o posicionamento é na defesa por uma escola de qualidade e na luta constante por uma sociedade igualitária, socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que o trabalho do professor não é tarefa fácil, é antes de tudo um movimento de luta diária, por questões desde condições dignas de trabalho até pela liberdade

em ensinar de acordo com os pressupostos defendidos e para essa luta é preciso que esse profissional seja instrumentalizado, ou em outras palavras, o professor deveria apropriar-se de toda cultura desenvolvida para posteriormente transmitir aquilo que sabe e a nosso ver essa apropriação ocorre por meio da formação inicial e principalmente a continuada.

As armadilhas da burguesia estão dispostas por todos os lados e a única forma de compreendê-las e tentar superá-las é através do conhecimento. E aqui não falamos do conhecimento cotidiano, empírico, nos reportamos ao que foi produzido cientificamente pela humanidade, aqueles conteúdos que promovem o desenvolvimento do indivíduo e de suas funções psíquicas e que a partir desse desenvolvimento o mesmo adquira consciência de seus atos e suas atitudes sejam na defesa da classe a que pertence, ou seja, na defesa da classe trabalhadora, para que um dia saíamos da condição de subordinação alienada rumo a consciência coletiva. Essa deve ser a bandeira levantada e para isso temos como instrumento a educação escolar, por isso nossa defesa em relação à educação a luz da PHC, pois esta é a teoria que advoga o papel da escola enquanto transmissão do conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental-anos iniciais.** Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradição.** Dissertação datada de 2007.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradição.** Campinas: SP. Autores Associados, 2011.

BUENO, Prof. Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Editora FTD S.A. s/d.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL-anos iniciais.** Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCADEL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Cascavel: Prefeitura Municipal, 2015.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Educação lança Currículo da Rede Municipal de Ensino na quarta (11). Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13788>>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <<http://www.hlage.com.br/E-Books-Livros-PPS/Comunismo-NazismoEtc/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%C3%A1rcere%20-20vol%20II.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

MALACHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: O Brasil e o Estado do Paraná entre os Anos de 1960 E 2010**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, Pr: UNIOESTE, 2014.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A Pedagogia Histórico-Crítica Durante O Governo Jaime Lerner No Paraná (1995-2002)**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, Pr: UNIOESTE, 2016.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. **Pedagogia Histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. Campinas, SP, 2016.

PELETTI, Amilton Benedito. **O Currículo do Município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, Pr: UNIOESTE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991; 1995.

SEMEC-Cultura recebe volumes do novo currículo municipal. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13811>>.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, Pr: UNIOESTE, 2014.

CULTURA ESCOLAR: UM UNIVERSO EM MOVIMENTO¹

FARIA, Jordana Ferreira de²

FRANCO, Letícia Cristina³

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo objetiva trazer algumas reflexões sobre cultura escolar e sobre a escola com um modelo de forma escolar que dita e normatiza às ações dentro deste espaço, que cria, recria e produz uma cultura que é própria deste universo em movimento. A pesquisa de caráter bibliográfico trouxe para a discussão as concepções de alguns autores sobre cultura escolar, um tema que tem sido lócus de interesse de investigação de vários pesquisadores e também sobre a forma escolar como modo estrutural de organização das instituições escolares. Compreender as ações e práticas dentro da escola nos permite ir além de apenas uma análise de sua forma estrutural, mas analisar como os sujeitos movimentam e modificam essa trama complexa que é o espaço escolar e de que forma recebem o que lhes é imposto. Direcionando os estudos para a cultura escolar, compreendemos de que forma a identidade de determinado espaço escolar se constitui e representa os atores que a compõe e de que forma isso reflete em sua dinâmica interna.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Forma Escolar. Homogeneização. Normas. Padrão.

INTRODUÇÃO

Muitas são as interrogações que envolvem o conceito de cultura, muitas definições podem ser encontradas a partir dos estudos de diversos autores⁴ no universo desta temática. E neste universo temos ainda uma cultura que movimenta e dita um espaço específico que muito conhecemos e que faz parte de nossa trajetória de vida: a escola.

A cultura escolar também é um conceito que tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores⁵ na área da educação, um conceito amplo, capaz de revelar muito sobre o movimento

1 Algumas ideias deste artigo fizeram parte da avaliação da disciplina “Tópicos Especiais em Educação I – História Cultural e Educação, sendo requisito básico para aprovação na mesma. As professoras-doutoras Ednéia Regina Rossi e Elaine Rodrigues foram ministrantes da disciplina que faz parte dos créditos do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, realizada no 2º semestre de 2016.

2 Graduada em Pedagogia/UEM, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM, e-mail: farijafaria22@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia/UEM, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM, e-mail: lele_franco_25@hotmail.com.

4 Ver: GEERTZ (2008); LARAIA (2001); HALL (2006, 1997) e entre outros.

5 Ver: CHERVEL (1998); JULIA (2001); VIÑAO FRAGO (2000); FARIA FILHO (2004); VIDAL (2004; 2009) e entre outros.

dos atores dentro dessa trama complexa, com suas normas, seus padrões, seus objetivos, que é a escola. Como exemplifica metaforicamente Dominique Julia (p. 13, 2001), “a cultura escolar é a caixa preta da escola, fazendo menção a este compartimento dos aviões, traz a identidade e que faz com que a escola seja o que ela é”. Pesquisar sobre cultura escolar é ir à busca do que guarda esta “caixa preta”, que em seus múltiplos elementos torna a escola esta instituição específica.

Pensando na escola com um modelo de forma escolar que padroniza, que traz sua cultura de homogeneidade e que vive um paradoxo, pois muito se discute hoje sobre diversidade no espaço escolar e a escola continua com o mesmo modelo de forma escolar, com suas normas, regras e relações de poder. Desta forma, como nos aponta os pesquisadores franceses,

A escola – como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto a alunos quanto aos mestres. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30)

Todos os sujeitos que movimentam esse universo estão ligados por situações de poder, que vai muito além da relação professor- aluno, professor-equipe pedagógica. Na organização escolar os alunos precisam seguir as regras impostas pelo professor que por sua vez as impõe para manter a organização estrutural do espaço de ensino coletivo.

Por meio da contribuição de diversos autores, essas breves reflexões propõem adentrar sobre o tema de cultura escolar e sobre a escola, que nesse modelo graduado traz uma organização padrão tanto para alunos como para professores e contribui de certa forma para a visão dos sujeitos de uma forma linear, sem levar em conta a diversidade que compõe todo esse espaço escolar.

1. CULTURA ESCOLAR: UM UNIVERSO EM MOVIMENTO; UM UNIVERSO PARTICULAR

Diversos autores têm se debruçado a buscar definições e compreender o conceito de cultura escolar. Nesse sentido, João Barroso, autor português, nos traz uma questão muito importante para refletirmos: “a mudança em educação tem de ser uma mudança cultural” (BARROSO, p. 01, 2013).

A escola precisa ser pensada pelas pessoas que fazem dela este espaço coletivo de saberes e práticas, que compõem este espaço e vivem cotidianamente esta forma escolar.

Vários sujeitos com suas subjetividades, seus hábitos e comportamentos movimentam e dão significado ao que é produzido dentro da escola. Identificamos assim esse tipo de cultura específica que é produzida dentro da escola e transmitida por ela, ou seja, a escola produz um tipo de cultura específica criada por ela mesma pelos sujeitos que a fazem ser esta instituição

específica. Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 39), nesse sentido, abordam que

A articulação entre o conceito de forma escolar e o de cultura escolar, ao que tudo indica, pode ser possibilitada por meio de uma abordagem que contemple um tempo histórico mais longo, quando será possível apreender os vários modos de socialização escolar na sua relação com os demais modos de socialização que acontecem na sociedade.

Quando se trata de cultura escolar, mesmo na perspectiva de diferentes autores, alguns conceitos e ações são sempre citados, como por exemplo: normas, comportamento, inculcar, operar, condutas, padrões, o que influencia o modo organizacional do trabalho pedagógico e se estabelece em estratégias e ações dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, JULIA (p. 09, 2001) nos traz que a cultura escolar é “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”

Aproveitando esses apontamentos do historiador francês, podemos compreender que a escola incorpora comportamentos nos indivíduos e faz com que se movimentem nessa trama de acordo com esses conjuntos de práticas.

Os indivíduos fazem parte de uma cultura que traz também um conjunto de práticas, normas e dentro da escola acabam produzindo e incorporando outras práticas que não se limitam em permanecer dentro deste espaço escolar, sendo assim, todo esse movimento não fica isolado dentro da instituição e da forma escolar, eles transitam para dentro e fora deste universo.

Barroso (2013, p. 02) em seu texto “Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola” também apresenta três tipos de abordagem em relação a dimensões da cultura escolar.

O autor coloca em pauta as abordagens funcionalista, estruturalista e interacionista. Podemos descrever a abordagem *funcionalista* como o entendimento da cultura de uma forma geral, a escola como veículo transmissor desta cultura, uma cultura que é externa à escola, instituída por formas de poder. Na abordagem *estruturalista* a cultura é produzida pela forma escolar de educação, sua estrutura e organização escolar, ou seja, uma cultura de escola. A *interacionista* produz cultura por meio de relações entre os indivíduos da escola, entre seus atores, produz uma cultura organizacional da escola, onde cada uma dessas instituições escolares produz sua identidade como espaço escolar.

Como percebemos com a exemplificação acima, a escola acaba não se limitando em apenas reproduzir uma cultura externa a ela, mas produz uma cultura própria, o que difere do pensamento de muitas pessoas que relacionam que o papel da escola é o de transmitir uma cultura geral que foi passada de geração em geração (BARROSO, p. 04, 2013). Com esta visão, o papel da escola torna-se restrito como se ela apenas fosse um veículo incapaz de inferir e modificar o comportamento dos indivíduos.

Quando nos propomos a estudar e pesquisar sobre cultura escolar precisamos compreender que

Conduzir um estudo que tome a cultura escolar como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando **estratégias**. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando **astúcias** e atentando à formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante. (VIDAL, 2005, p. 15-16, grifo nosso)

Diana Vidal (2005) em sua contribuição sobre cultura e práticas escolares traz dois termos trabalhados pelo historiador francês Michel de Certeau (1998) em seu livro “A Invenção do Cotidiano – artes de fazer”: estratégias e astúcias. Nesse sentido, quando nos propomos a investigar sobre cultura escolar podemos, como nos apresentou Vidal (2005), esmiuçar as astúcias.

Nos documentos escolares as estratégias são muito marcantes, evidenciando apenas o que é imposto. Investigar as astúcias possibilita verificar de que forma os sujeitos agem em relação a essas estratégias e de que forma recebem do que lhes é imposto. É uma tarefa árdua e difícil para o pesquisador, pois a maioria dos documentos guardados nos arquivos são parte de estratégias e práticas de manutenção de poder.

E como nos alertou Certeau (1998) com sua pesquisa em território francês, é verificando as formas de escape que podemos encontrar elementos reveladores, neste caso, sobre cultura escolar.

Nestas considerações iniciais, colocamos em pauta a cultura escolar como uma possibilidade de investigação, compreendendo-a como um elemento chave para compreender o que é o espaço escolar. Nas próximas linhas, traremos sinteticamente a questão da forma escolar que temos em nosso modelo de escola graduada e de que forma esta organização interfere nas relações dentro da mesma.

2. CULTURA ESCOLAR E A FORMA ESCOLAR DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Outra questão relevante em relação à cultura escolar é a forma escolar como forma de homogeneidade. Fica evidente que vivemos um paradoxo dentro da escola nos dias atuais, pois busca-se valorizar e acolher as diferenças, mas a forma escolar que temos hoje nas escolas traz a homogeneidade do ensino.

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.10)

O que foi organizado na escola em determinado tempo histórico permanece até os dias atuais, como por exemplo, os alunos andam em fila, na sala de aula as carteiras são todas enfileiradas, os conteúdos são organizados de acordo com um padrão para todos os alunos, a escola sendo pensada sempre para um tipo de aluno ideal. Acaba tornando-se uma ilusão pensar que apenas trocando a carteira dos alunos de lugar que a estrutura será diferente. Como já apontamos inicialmente, a mudança em educação precisa ser cultural.

A própria visão do professor como um ser que não tem vida fora da sala de aula, apenas a “missão” de ensinar, o professor que precisa saber tudo e condizer com uma postura exemplar perante os olhares da comunidade escolar.

Assim sendo, a forma escolar, ao constituir-se, enquanto tal, inaugura novas situações nas relações cotidianas vivenciadas pelos elementos-chaves que compõem o cenário educativo, fazendo com que a escola seja inventada como uma unidade com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, impondo-se como “referência, como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante.” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 39)

Barroso (2013) critica que muitas reformas normativas são feitas como nova forma de organização das instituições escolares, mas dentro da escola, em sua dinâmica cotidiana, nada muda. Os sujeitos que fazem parte deste contexto escolar não participam dessas mudanças o que faz com que a estrutura continue da mesma forma. Essas mudanças não se concretizaram devido ao fato de que as mesmas advêm de fora da sala de aula. É uma ação de “fora para dentro” e não de “dentro para fora”.

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38)

A forma escolar que temos hoje, nesta estrutura graduada, é uma criação do século XX no caso do Brasil e final do século XIX em Portugal. Passamos por diversos métodos de ensino (mútuo, individual, simultâneo), ensinar tudo ao maior número de pessoas. Rosa Fátima de Souza ao estudar a organização e instituição dos grupos escolares em São Paulo aponta que

Em realidade, na origem da escola graduada encontra-se um processo de profundas transformações sofridas pela escola primária: da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandarizado e de caráter estatal; de uma escola de ler-escrever-contar para uma escola de educação integral com

um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado. O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário. Configurar uma organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo foi um desafio enfrentado por todos os países que iniciaram a constituição dos sistemas de ensino nessa época. (SOUZA, 1998, p. 31-32)

Também em relação com a estrutura da escola graduada Barroso (2013, p. 08) apresenta que de uma forma geral,

a organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo “unicelular”, para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objetivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da ação educativa.

Esta estrutura traz a escola uma cultura de homogeneidade (homogeneidade de pessoas e dos espaços) fazendo contraponto com a heterogeneidade de culturas trazidas pelos alunos, como escreve Barroso (2013). O autor português exemplifica também, que a “Escola Nova” foi um movimento que levantou esta bandeira de mudança, propondo outra alternativa de organização escolar. Mesmo com essa iniciativa, muita coisa não mudou desde então na educação brasileira.

João Barroso (2013) nos traz também o conceito de “gramática da escola”, conceito este trabalhado por Tyack e Cuban (1995), enquanto forma escolar, pertencendo a uma cultura de homogeneidade. Podemos compreender que

[...]“gramática da escola”, constitui um elemento estruturante de uma cultura própria da escola (enquanto instituição educativa), construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados. (BARROSO, p. 05, 2013)

A escola como grande invenção e tradição⁶ da modernidade produz sua cultura e a conserva, criando e recriando práticas. Além de uma cultura escolar, podemos dizer que há uma cultura de escola. Barroso (p. 15, 2013) explica que

6 Sobre cultura híbrida e tradição ver mais em: BURKE, Peter. “Cultura, tradição, educação”. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: Edufu, 2007, p.13-22.

De fato, a utilização que faço de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão sui generis dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (para utilizar a expressão de Crozier).

Com essas colocações nos fica claro que cada escola possui sua identidade que a reconhece como espaço escolar, e por isso, produz uma cultura de escola, uma cultura própria de cada instituição.

Cada instituição escolar é criada para um determinado tipo de público, em determinado tempo histórico, por um grupo de sujeitos que naquele momento se articularam para a criação deste espaço. Esses fatores fazem com que cada escola produza sua cultura escolar e de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os movimentos e ações dentro da escola é pensar na cultura que é produzida dentro do espaço educativo pelos sujeitos que atuam e fazem este espaço ser o que é. Os indivíduos trazem junto de si as representações que possuem de sua cultura e do mundo, e juntos produzem uma cultura que dita e inculca comportamentos nesses mesmos indivíduos. Percebemos que nos conceitos de cultura escolar sempre estão presentes palavras que procuram produzir comportamentos e normatizar o que é realizado dentro da escola.

Lançar as redes nesse vasto oceano só tem a contribuir com o cenário da história da educação brasileira, trazendo elementos capazes de produzir fontes que nos auxiliem a compreender melhor este universo da cultura escolar.

A cultura escolar não é trancafiada dentro da escola e a escola não é apenas reprodutora de uma cultura externa a ela. Esses elementos transitam e formam essa trama complexa que é a escola e nos mostram o quanto a cultura escolar é um universo conhecido e desconhecido ao mesmo tempo.

Precisamos pensar nesta forma escolar de organização da escola com este modelo graduado que temos até hoje, e de que forma esse paradoxo que vivemos entre manter o padrão e pensar a heterogeneidade dos indivíduos provocam e interferem nas relações e ações dentro do espaço escolar.

Vimos a contribuição de vários autores que se debruçam e encaram esta tarefa de investigar este universo da cultura escolar e trazer problematizações pertinentes que criam novas inquietações.

A escola não é apenas um veículo de transmissão e os indivíduos não são passivos dentro desta trama. O que torna mais instigante e revelador investigar de que forma isso se dá e se concretiza dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola*. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BURKE, Peter. “Cultura, tradição, educação”. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: Edufu, 2007, p.13-22.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHERVEL, Andre. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27928/29700>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos”. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. “A centralidade da cultura”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

JULIA, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível: <[file:///C:/Users/jo_ba/Downloads/273-846-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/jo_ba/Downloads/273-846-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910.** São Paulo, SP: Fundação Editora UNESP, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares”. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 03-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. “No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares”. In: **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.9, n.1, jan/jun.2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

VINÃO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação. **Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)**, Rio de Janeiro, nº 7, 2000, pp. 93-110.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sobre a história e teoria da forma escolar”. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA

CAMPOS, Nívio de¹
Eixo Temático: História da Educação

RESUMO

Este texto insere-se no projeto de pesquisa que investiga o processo de expansão do ensino superior das Universidades Estaduais, no período circunscrito entre a década de 1970 e o início da década de 2010. Inscreve-se, também, no horizonte investigativo de pesquisas que se debruçam na história do ensino superior no Paraná. Nesses termos, esta narrativa tem por objetivo elaborar um balanço preliminar da produção acadêmica existente a respeito do ensino superior das instituições estaduais públicas do Paraná, privilegiando busca de dissertações, teses, artigos e livros que tratam das experiências das três primeiras universidades estaduais (UEL, UEM e UEPG) criadas no início dos anos de 1970, bem como da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1987/1988), da Universidade do Centro-Oeste (1990), da Universidade Estadual do Norte Pioneiro (2006) e da Universidade Estadual do Paraná (2013). O conjunto dos dados apresentados permite sustentar a existência de considerável produção a respeito das Universidades Estaduais do Paraná. Além disso, ao observar tais informações é possível afirmar que os estudos indicam recortes analíticos em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se estudos de caráter historiográfico e pesquisas que tomam temáticas específicas para problematizar as condições das Universidades Estaduais paranaenses.

Palavras-chave: Universidades Estaduais do Paraná. Produção acadêmica. Estado da arte.

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se da primeira parte dos resultados do projeto de pesquisa que analisa o processo de expansão do ensino superior no Paraná. O objetivo geral deste projeto é retratar a expansão do ensino superior das Universidades Estaduais, no período circunscrito entre a década de 1970 e o início da década de 2010. Pelo exposto, observa-se que se trata de uma proposta de pesquisa bastante ampla, pois demanda análises de um conjunto de dados que estão na página da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, particularmente as informações oriundas do Censo Acadêmico e dos Boletins Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação, assim

1 Pós-doutor em História, Doutor em Educação, Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e-mail: ndoutorado@yahoo.com.br.

como, dados das próprias Universidades.

É importante assinalar que este projeto insere-se no horizonte investigativo de pesquisas que se debruçam a respeito da história do ensino superior no Paraná. Já há bastante produção acadêmica a respeito do ensino superior neste Estado, do período da primeira metade do século XX, quando havia apenas a Universidade do Paraná (atual UFPR). De outra parte é possível dizer que há considerável produção que retrata a história do ensino superior no Paraná, a partir da segunda metade do século XX. Sem dúvida que investigar esse período exige maior cuidado, pois houve grande expansão do ensino superior no Paraná, seja na iniciativa estatal ou no setor privado.

Não obstante, neste momento, o recorte tem por objetivo elaborar um balanço inicial da produção acadêmica existente a respeito do ensino superior das instituições estaduais públicas do Paraná. Assim sendo, a primeira tarefa consiste em mostrar o que há de produção acadêmica a respeito deste tema/problema. E é desse aspecto que se ocupa esta narrativa ao privilegiar uma apresentação dos escritos que tratam das experiências das três primeiras universidades estaduais (UEL, UEM e UEPG) criadas no início dos anos de 1970 e de produções a respeito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1987/1988), da Universidade do Centro-Oeste (1990), da Universidade Estadual do Norte Pioneiro (2006) e da Universidade Estadual do Paraná (2013).

BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES

A primeira ação de busca se dá no sistema de dissertação e tese da Capes. A partir do recorte “ensino superior no Paraná” localizam-se centenas de dissertações e teses. Observa-se que, nem todas as pesquisas indicadas, tratam da temática, pois o sistema puxa dissertações produzidas em universidades paranaenses. Opta-se por buscar pelo recorte “história das universidades estaduais do Paraná”. Igualmente aparecem centenas de dissertações e teses. A busca apenas por “universidades estaduais do Paraná” mostra-se mais ampla e com menor possibilidade de verticalizar a pesquisa. Diante disso, escolhe-se por checar os títulos dessas centenas de dissertações e teses. Esse refinamento, a partir dos títulos, permite observar as pesquisas que retratam questões gerais do ensino superior, de faculdades e universidades privadas, de faculdades e universidades estaduais e das universidades federais. Em caso de dúvida na definição do título, faz-se leitura da dissertação ou tese.

Após esta metodologia de seleção, são sistematizadas as dissertações e teses que se aproximam do objeto deste artigo e do projeto de pesquisa – expansão do ensino superior estadual público paranaense.

Quadro 1 – Teses e Dissertações que tratam das Universidades Estaduais do Paraná

Autor(a)	Título da tese ou dissertação	Ano
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	O Contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná	1986
Graciete Tozetto Goes	A representação social da Universidade Estadual de Ponta Grossa	1992
Karin Spindler Leite	A Pós-Graduação “Stricto-sensu” nas Universidades Estaduais do Paraná	1994
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960	2000
Luiz Laertes de Freitas	A Autonomia nas IES/Públicas Estaduais Paranaenses: visões e perspectiva dos dirigentes das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná, sobre a implementação da Autonomia Universitária	2000
Maria Gorete Brotti	Autonomia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2000
Luiz Fernando Reis	A autonomia universitária: de princípio fundante às orientações do Banco Mundial e sua relação com as reformas atuais do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná	2002
Celia Regina de Souza e Silva	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de História	2002
Antonio C. Frasson	O ensino superior em Ponta Grossa: o tempo das faculdades	2002
Carla Mara Portela Andrade	Desvelando os Caminhos da Formação de professores na educação Superior Pública Estadual no Paraná	2004
Nelson Colossi	Institucionalização, estrutura e comportamento das universidades públicas estaduais paranaenses	2005
Maria de Lourdes Bernartt	Desenvolvimento e ensino superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos	2006
Eliete dos Santos Camotti	As Universidades Estaduais paranaenses e o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências	2006
Osmar Adriano Santos de Oliveira	O Campus-Sede da Universidade Estadual de Maringá (UEM): um estudo do ambiente construído	2006
Neusa Altoé	As universidades Estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia	2007
Maria Simone Jacomini	Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses	2007
Leni Terezinha Marcelo Pinzan	Unioeste: a histórica luta pela estadualização	2007
Betty Elmer Finatti	Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina	2007
Regina Célia Habib Wipieski Padilha	Reconfiguração das Universidades Estaduais do Paraná – um estudo das mudanças no trabalho docente	2008
Karen de Abreu Anchieta	História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)	2008

Berenice Schelbauer do Prado	O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública; o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná	2008
Surlene Rosa Candido Costa	O ensino superior no Estado do Paraná: financiamento e repercussões nas instituições públicas: a UEM e a UEL em foco	2009
Leandro Turmena	O público, o privado e o Estado sob a lógica do Capital: a expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Paraná	2009
Silvana Maura Batista de Carvalho	A formação do professor de história da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes	2010
Maria Luiza Furlan Costa	Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná	2010
Márcia Luzia Rossi Ravazoli	A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)	2011
Mario Molari	Inclusão Escolar e formação profissional em Educação Física: o caso das Universidades do Estado do Paraná	2011
José Antonio Guazelli de Jesus	Política de informação na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná	2011
Laura Chaves de Souza Peluso	Universidade e cultura: movimento e expressão de uma região	2012
Edilson Carlos Balzzan	Universidade Aberta do Brasil: polo de apoio presencial no município de Foz do Iguaçu- PR	2012
Roseli Vergopolan	O curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória: história, currículo e práticas	2012
Gelson Kruk da Costa	Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação do campo no Estado do Paraná	2013
Vania Silva de Souza Bilert	A Educação Ambiental na Universidade: um estudo nos cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas nas Instituições de Ensino Superior Pública (IES) no Paraná	2013
Simone Maria Martins	O ensino superior a distância na perspectiva da qualidade: o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná	2013
Jozeane Iop	Dinâmicas e movimentos da expansão da educação superior: presença da Pós-Graduação (stricto sensu) no sudoeste do Paraná	2014
Leomar Vornes	A educação superior no Paraná: financiamento e autonomia de gestão financeira nas universidades estaduais do Paraná	2014
Maria Simone Jacomini	Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá	2014
Ana Caroline Goulart	Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na universidade estadual de Londrina – PR	2014
José Tarocco Filho	Impacto econômico da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2006	2014

Adriana Schulz Nunes de Souza	Políticas públicas: o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO	2014
Margarete de Fatima Marcon	Um olhar sobre a relação entre plano de desenvolvimento institucional – PDI e índice geral de cursos – PDI e Índice Geral de Cursos – IGC: um estudo em Universidades Públicas do Paraná	2014
Marta Regina Gimenez Favaro	Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná: institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)	2015

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

OUTRAS PRODUÇÕES: ARTIGOS E LIVROS

A busca seguinte é ao banco de periódicos da Capes. É realizada a busca por: história das universidades estaduais do Paraná; pelos nomes de cada uma das sete universidades estaduais; pelos nomes de faculdades de filosofia de cada uma delas. Além disso, é feita busca diretamente no *google* acadêmico, onde são localizados alguns artigos publicados em eventos científicos e capítulos de livro. A partir disso chega-se ao seguinte resultado:

Quadro 2 – Artigos e livros que tratam da história das Universidades Estaduais do Paraná

Autor(a)	Título do artigo/livro	Ano
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá	2001
Marlize R. Oliveira	Ensino superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná	2002
Célia Regina de Souza e Silva	O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização	2004
Cassio Rolim e Ricardo Kureski	Impacto econômico de curto prazo das universidades estaduais paranaenses	2014
Liliane Canopf, Rosane Calgaro Festinalli e Elisa Yoshie Ichikawa	A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias	2005
Vera Balbinotti e José Kuiava	Unioeste: da estadualização ao reconhecimento	2007
Teresa J. Luporini	Ensino superior no Paraná: a memória da região sudoeste	2008
Paulino J. Orso	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel - PR: a gênese da primeira faculdade do Oeste Paranaense	2008
Paulino J. Orso	A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico	2009
Mario de Souza Martins	Universidades Públicas: território sitiado	2009
Cássio Rolim e Maurício Serra	Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná	2009

Leandro Turmena, Maria José Subtil e Adair Dalarosa	Ensino superior e política educacional: A expansão do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná na década de 1990	2010
Leandro Turmena	Ensino superior e política educacional: a gênese do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná	2011
Luiz Tatto	Estratégias de institucionalização das Universidades Públicas Estaduais Paranaenses	2011
Paulino J.Orso	A Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2011
Ernando Brito Gonçalves Júnior	Educação e Ditadura Militar: memórias da repressão militar na FAFIG (1970-1973)	2012
Tayso Silva, Maurício Fernandes Pereira e Alexandre Marino Costa	Considerações sobre o processo de transição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio – FAFICOP para um campus universitário da UENP em sua comunidade acadêmica	2013
Carlos Eduardo Caldarelli, Claudia Perdigão, Marcia Regina Gabardo da Câmara, João Paulo Alves dos Santos, Solange de Cássia Inforzato de Souza	Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais paranaenses	2014
Maria Beatriz Scheneider, Uso Strassburg, Valdir Galante Galante e Nilton Marques de Oliveira	A economia do conhecimento: da teoria capital humano à economia do conhecimento e o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste	2014
Mari Lucia do Amaral e Carlos Herold Junior	Educação superior no interior do Paraná: o processo de constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG (1960-1970)	2014
Antonio C. Frasson, Ademir Gebara e Luis Pillati	A progênie do ensino superior no interior do Estado do Paraná: a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa	2014
Névio de Campos	Ensino Superior no Paraná: avanço da ação estatal (1950-1970)	2015
Cássio Rolim e Maurício Serra	Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo-prazo	2015
Luiz Fernando Reis, Queila Franciele Fabris Bosio e Roberto A. Deitos	Dívida pública e financiamento do Ensino Superior e Profissional no Paraná (2003 a 2012)	2015
Carlos Eduardo Caldarelli, Marcia Regina Gabardo da Câmara e Claudia Perdigão	Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais Paranaenses	2015
Névio de Campos e Eliezer Felix de Souza	Ensino superior nas páginas do Diário dos Campos (1947-1950)	2016

Fonte: Banco de Periódicos da Capes.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

NOTAS PRELIMINARES

A segunda metade do século XX foi um período de expansão do ensino superior no Brasil e no Paraná. Os dados atuais indicam o predomínio de instituições e de matrículas em faculdades, centros universitários e universidades privadas. Em meados do século XX, houve um movimento de federalização e estadualização do ensino superior. Entretanto, na história da segunda metade do século XX, o ensino superior brasileiro inverteu-se, sendo que aproximadamente 80% da oferta de vagas, atualmente, estão no setor da iniciativa privada (Barreyro, 2008); (Moraes; Torrecillas, 2014); Durhan; Sampaio (1995); Sampaio (1991); Saviani (2010).

Se o panorama atual do ensino superior é o que se afirmou acima, em meados do século XX, apresentava-se outra organização, conforme atestam Eunice Durham e Helena Sampaio (1995, p. 10):

De fato, a partir de 1965 há uma mudança de patamar. Se em 1969 o setor privado absorvia 46.0% das matrículas totais do país, no final da década seguinte, em 1979 ele passa a absorver 62.3%, confirmando, embora apenas parcialmente, a visão prevalente de um favorecimento do setor privado por parte do regime militar. Dizemos parcialmente porque, em números absolutos verifica-se um substancial crescimento do setor público e não apenas do privado. A matrícula no setor público aumentou, nesse período, de 185.060 a 490.078, ou seja, teve um incremento de 260%. Não houve, portanto, privatização do ensino, mas uma expansão mais rápida no setor privado que cresceu, nesse mesmo período 512%. Era uma expansão que já se anunciava, uma vez que entre 1940-1960 o número de matrículas do setor privado passou de 27.671 para 93.202, ou seja, mais do que triplicou.

A história do ensino superior no Brasil é recente, pois remonta ao início do século XIX quando foram criadas as faculdades de medicina, engenharia e direito (Fávero, 2000). O controle estatal sobre o ensino superior é marcante, particularmente no âmbito da esfera do governo federal, deixando às províncias e, mais tarde, aos estados a responsabilidade pela instrução primária. No início do período republicano, houve várias tentativas de reformas que buscavam criar mecanismos legais para abertura de instituições universitárias por meio de iniciativas de grupos particulares e/ou dos estados brasileiros.

O início do ensino superior no Paraná está inserido no contexto do começo da República, pois em 1892, Rocha Pombo idealizou a criação de uma universidade nesse estado. Entretanto, a efetivação desse grau de ensino ocorreu no início da segunda década do século XX (1912), no momento em que um grupo de bacharéis de engenharia, direito e medicina, sob a coordenação de Nilo Cairo e Victor do Amaral, uniu-se e estabeleceu as Faculdades de Engenharia, Medicina e Direito, as quais compuseram a Universidade do Paraná (UP). Em 1915, oficialmente deixou de existir a UP por força legal da Reforma Carlos Maximiliano, ao estabelecer que apenas o governo federal teria o direito de criar universidade. Entrementes, o ensino superior no Paraná continuou a existir, embora na condição de faculdades isoladas, funcionando no mesmo

prédio, à Praça Santos Andrade, na cidade de Curitiba. O processo de reconhecimento federal das três faculdades aconteceu entre 1918 e 1922, pois a Reforma Maximiliano determinou que as faculdades poderiam solicitar sua oficialização junto ao governo federal, após cinco anos de existência. Em 1946, a Universidade do Paraná foi restabelecida, transformando-se em instituição pública federal em 1950². Neste mesmo ano foi criada a Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba, sendo que 1959, em movimento de integração com outras faculdades, originou-se a Universidade Católica do Paraná³.

A partir da década de 1930, no Brasil, ocorreu um processo mais forte de controle estatal do ensino superior, mas ao mesmo tempo um estímulo à existência de faculdades particulares, conforme sintetizam Eunice Durhan e Helena Sampaio (1995, p. 4-5):

Essa reforma [Francisco Campos] atingiu a todos os níveis de ensino e definiu, pela primeira vez, o formato legal ao qual deveriam obedecer as universidades a serem organizadas no Brasil. Nesta legislação ficou reconhecida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, ainda que sob supervisão governamental. Os decretos de número 42/83, 2.076/40 e 3.617/31 da reforma estabeleciam que a criação e a manutenção de cursos de nível superior “era livre e os poderes públicos, pessoas naturais e jurídicas de direito privado poderiam ministrá-los, desde que autorizados pelo governo federal”. A reforma previa, portanto, a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado, pelo governo central.

A segunda metade do século XX contou com grande crescimento do ensino superior no Paraná. A produção existente, indicada nos quadros 1 e 2, evidencia recortes em três possibilidades de agrupamento. Nos quadros seguintes, passamos a mostrar essas possibilidades de classificação.

Quadro 3 – Produção que retrata a história das Universidades Estaduais do Paraná

Autor(a)	Título da tese, dissertação e/ou do artigo	Ano
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná	1986
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960	2000
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá	2001
Celia Regina de Souza e Silva	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de História	2002
Antonio C. Frasson	O ensino superior em Ponta Grossa: o tempo das faculdades	2002
Marlize R. Oliveira	Ensino superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná	2002

2 Consultar Nívio de Campos (2008).

3 Consultar Nívio de Campos (2010; 2011).

Célia Regina de Souza e Silva	O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização	2004
Liliane Canopf, Rosane Calgaro Festinalli e Elisa Yoshie Ichikawa	A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias	2005
Vera Balbinotti e José Kuiava	Unioeste: da estadualização ao reconhecimento	2007
Teresa J. Luporini	Ensino superior no Paraná: a memória da região sudoeste	2008
Paulino J. Orso	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel - PR: a gênese da primeira faculdade do Oeste Paranaense	2008
Paulino J. Orso	A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico	2009
Leandro Turmena	O público, o privado e o Estado sob a lógica do Capital: a expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Paraná	2009
Leandro Turmena, Maria José Subtil e Adair Dalarosa	Ensino superior e política educacional: A expansão do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná na década de 1990	2010
Leandro Turmena	Ensino superior e política educacional: a gênese do ensino superior no Sudoeste do Estado do Paraná	2011
Luiz Tatto	Estratégias de institucionalização das Universidades Públicas Estaduais Paranaenses	2011
Paulino J. Orso	A Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2011
Ernando Brito Gonçalves Júnior	Educação e Ditadura Militar: memórias da repressão militar na FAFIG (1970- 1973)	2012
Tayso Silva, Maurício Fernandes Pereira e Alexandre Marino Costa	Considerações sobre o processo de transição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio – FAFICOP para um campus universitário da UENP em sua comunidade acadêmica	2013
Mari Lucia do Amaral e Carlos Herold Junior	Educação superior no interior do Paraná: o processo de constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG (1960-1970)	2014
Antonio C. Frasson, Ademir Gebara e Luis Pillati	A progênie do ensino superior no interior do Estado do Paraná: a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa	2014
Roseli Vergopolan	O curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória: história, currículo e práticas	2012
Marta Regina Gimenez Favaro	Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná: institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)	2015
Névio de Campos	Ensino Superior no Paraná: avanço da ação estatal (1950-1970)	2015
Névio de Campos e Eliezer Felix de Souza	Ensino superior nas páginas do Diário dos Campos (1947-1950)	2016

Fonte: Banco de Teses, Dissertações e Periódicos da Capes.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

O recorte do quadro 3 indica o conjunto de dissertações, teses, artigos e capítulos de livros que tratam da história das Faculdades ou/e Universidades Estaduais paranaenses. O quadro 4 traz temáticas diversas, circunscritas ao conjunto das Universidades Estaduais.

Quadro 4 – Produção que retrata temáticas do conjunto das Universidades Estaduais

Autor(a)	Título da tese, dissertação e/ou do artigo	Ano
Karin Spindler Leite	A Pós-Graduação "Stricto-sensu" nas Universidades Estaduais do Paraná	1994
Luiz Laertes de Freitas	A Autonomia nas IES/Públicas Estaduais Paranaenses: visões e perspectiva dos dirigentes das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná, sobre a implementação da Autonomia Universitária	2000
Luiz Fernando Reis	A autonomia universitária: de princípio fundante às orientações do Banco Mundial e sua relação com as reformas atuais do ensino superior no Brasil e no Estado do Paraná	2002
Carla Mara Portela Andrade	Desvelando os Caminhos da Formação de professores na educação Superior Pública Estadual no Paraná	2004
Cassio Rolim e Ricardo Kureski	Impacto econômico de curto prazo das universidades estaduais paranaenses	2004
Nelson Colossi	Institucionalização, estrutura e comportamento das universidades públicas estaduais paranaenses	2005
Eliete dos Santos Camotti	As Universidades Estaduais paranaenses e o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências	2006
Neusa Altoé	As universidades Estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia	2007
Maria Simone Jacomini	Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses	2007
Regina Célia Habib Wipieski Padilha	Reconfiguração das Universidades Estaduais do Paraná – um estudo das mudanças no trabalho docente	2008
Mario de Souza Martins	Universidades Públicas: território sitiado	2009
Maria Luiza Furlan Costa	Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná	2010
Mario Molari	Inclusão Escolar e formação profissional em Educação Física: o caso das Universidades do Estado do Paraná	2011
Luiz Tatto	Estratégias de institucionalização das Universidades Públicas Estaduais Paranaenses	2011
Vania Silva de Souza Bilert	A Educação Ambiental na Universidade: um estudo nos cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas nas Instituições de Ensino Superior Pública (IES) no Paraná	2013
Jozeane Iop	Dinâmicas e movimentos da expansão da educação superior: presença da Pós-Graduação (stricto sensu) no sudoeste do Paraná	2014
Margarete de Fatima Marcon	Um olhar sobre a relação entre plano de desenvolvimento institucional – PDI e índice geral de cursos - PDI e Índice Geral de Cursos – IGC: um estudo em Universidades Públicas do Paraná	2014

Leomar Vornes	A educação superior no Paraná: financiamento e autonomia de gestão financeira nas universidades estaduais do Paraná	2014
Carlos Eduardo Caldarelli, Claudia Perdigão, Marcia Regina Gabardo da Câmara, João Paulo Alves dos Santos, Solange de Cássia Inforzato de Souza	Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais paranaenses	2014
Cássio Rolim e Maurício Serra	Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo-prazo	2015
Luiz Fernando Reis, Queila Franciele Fabris Bosio, Roberto Antonio Deitos	Dívida pública e financiamento do Ensino Superior e Profissional no Paraná (2003 a 2012)	2015
Carlos Eduardo Caldarelli, Marcia Regina Gabardo da Camara e Claudia Perdigão	Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais Paranaenses	2015

Fonte: Banco de Teses, Dissertações e Periódicos da Capes.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

Por fim, o quadro 5 apresenta agrupamento da produção referente a temáticas e universidades específicas.

Quadro 5 – Produção que trata de temáticas e de Universidades Estaduais específicas

Autor(a)	Título da tese, dissertação e/ou do artigo	Ano
Graciete Tozetto Goes	A representação social da Universidade Estadual de Ponta Grossa	1992
Maria Gorete Brotti	Autonomia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2000
Osmar Adriano Santos de Oliveira	O Campus-Sede da Universidade Estadual de Maringá (UEM): um estudo do ambiente construído	2006
Betty Elmer Finatti	Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina	2007
Karen de Abreu Anchieta	História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)	2008
Cássio Rolim e Maurício Serra	Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: o caso da Região Norte do Paraná	2009
Surlene Rosa Candido Costa	O ensino superior no Estado do Paraná: financiamento e repercussões nas instituições públicas: a UEM e a UEL em foco	2009
Silvana Maura Batista de Carvalho	A formação do professor de história da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes	2010

Laura Chaves de Souza Peluso	Universidade e cultura: movimento e expressão de uma região	2012
Simone Maria Martins	O ensino superior a distância na perspectiva da qualidade: o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná	2013
Gelson Kruk da Costa	Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação do campo no Estado do Paraná	2013
Maria Simone Jacomini	Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá	2014
Ana Caroline Goulart	Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na universidade estadual de Londrina – PR	2014
José Tarocco Filho	Impacto econômico da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2006	2014
Adriana Schulz Nunes de Souza	Políticas públicas: o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO	2014
Maria Beatriz Scheneider, Uso Strassburg, Valdir Galante Galante, Nilton Marques de Oliveira	A economia do conhecimento: da teoria capital humano à economia do conhecimento e o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste	2014

Fonte: Banco de Teses, Dissertações e Artigos da Capes.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto dos dados apresentados permite sustentar a existência de considerável produção existente a respeito das Universidades Estaduais do Paraná. Ao observar tais informações é possível afirmar que os estudos indicam recortes analíticos em diferentes áreas do conhecimento. Em termos mais específicos, conforme indicação dos quadros 3, 4 e 5, evidencia-se a preponderância de estudos de caráter historiográfico e pesquisas que tomam temáticas específicas para problematizar as condições das universidades estaduais paranaenses.

As produções de natureza historiográfica demarcam suas análises na tentativa de reconstituir as experiências das universidades ou das faculdades estaduais. Tratam-se de estudos fundamentais, pois indicam as particularidades da história das diferentes instituições nos contextos variados do ensino superior no Brasil, trazendo os aspectos singulares das lutas e contradições inerentes ao processo de criação das faculdades e universidades estaduais paranaenses. É importante observar que não foram encontradas produções que retratam a história de todas as Universidades, destacando-se a ausência de estudo referente à Universidade Estadual do Paraná, criada em 2013 e à Unicentro. Não obstante, identificou-se uma dissertação que traz alguns aspectos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – transformada em um dos campi da Universidade Estadual do Paraná. Por outro lado, há pesquisas que tratam das

Universidades Estaduais de Ponta Grossa, de Londrina, de Maringá e da Unioeste. Há também uma pesquisa que trata da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no contexto de criação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e dois artigos que abordam a Faculdade de Filosofia de Guarapuava. Pelo exposto, observa-se número maior de pesquisa da história da UEPG, UEM e UNIOESTE. Notam-se estudos da transformação das faculdades estaduais em UEPG, UEL, UEM e UNIOESTE. Das demais não foram localizados estudos referentes ao processo de transformação das faculdades em universidades.

De outro lado, em grupo variado de estudos é possível observar pesquisas que, têm em seu escopo, reflexões mais verticalizadas, como, por exemplo, a autonomia das Universidades Estaduais Paranaenses. Essa modalidade de estudo faz recorte em determinado contexto com o objetivo de explicar certos problemas que se estabelecem nas experiências das instituições universitárias paranaenses. Nesse grupo as temáticas são diversificadas e importantes, pois se apresentam análises de questões que ganharam grande debate e embate político em diferentes momentos da história das Universidades Estaduais do Paraná. O número de pesquisa mostra-se maior, pois há análises de temáticas que recortam as universidades estaduais e outras que abordam questões específicas de uma universidade. Por exemplo, “Impacto econômico de curto prazo das universidades estaduais paranaenses” discute a partir dos dados referentes às atuais sete Universidades Estaduais do Paraná. Por outro lado, “Impacto econômico da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2006” discute a situação específica desta instituição. Portanto, o contingente é diverso neste grupo de pesquisas.

Em síntese, acredita-se que este artigo atendeu aos seus propósitos à medida que apresentou a produção existente que trata das Universidades Estaduais do Paraná, assim como, indicou duas grandes tipologias de análises que se enquadram na História e nas Ciências Sociais. Não obstante, faz-se necessário continuar as buscas nos bancos da Capes e em outros sítios de armazenamento da produção acadêmica, mas particularmente em promover as leituras completas das dissertações, teses, artigos e livros indicados, no sentido de detectar os pormenores dos achados destas pesquisas e sistematizar as lacunas existentes que deverão promover a continuidade do projeto (expansão das Universidades Estaduais do Paraná) que orienta a organização deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREYRO, Gladys B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

CAMPOS, Nívio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CAMPOS, Nívio de. **Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba: insígnia do ensino superior católico paranaense (1950)**. Contrapontos, v. 11, p. 53-61, 2011.



CAMPOS, Nívio de. “O papel do clero e do laicato católico no processo de constituição da Universidade Católica do Paraná”. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 9, p. 187-205, 2010.

DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena. **Ensino privado no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP, 1995.

FÁVERO, Maria de L. de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000. v. 1.

MORAES, Thiago P. B. de; TERRECILLAS, Geraldo L. da S. “Onde está a demanda por ensino superior no Brasil? Um estudo sobre o padrão de interesse por cursos no país”. In: **RIDB (Revista do Instituto do Direito Brasileiro)**, Lisboa, ano 3, n. 5, p. 3685-3707, 2014.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. São Paulo: NUPES/USP, 1991.

SAVIANI, Dermeval. “A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades”. In: **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v.8, n.2, p.4-17, ago./dez. 2010.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

UMA NOVA FORMA DE ENSINAR PARA UM NOVO TEMPO: UMA LEITURA EM BACON E MARX

RESENDE, Stela Galbardi de¹
SILVA, Roseli Gall do Amadal da²
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

O objetivo deste trabalho de pesquisa é abordar a contribuição de Francis Bacon (1558-1626) e Karl Marx (1818-1883) no que concerne a elaboração do método materialista e, suas implicações para a história da educação e para o ensino. Para tanto, utilizou-se a obra “A Ideologia Alemã”, que ao descortinar a divisão do trabalho, apresenta uma análise da história pelo viés do método materialismo histórico, partindo da produção material para a compreensão das relações sociais, suas condições de existência e a inserção da educação neste processo. Como instrumento de luta, a educação, segundo Marx e Engels configura-se em dois momentos: um de crítica a ideologia burguesa e outro de formulação de uma nova concepção de mundo com vistas aos interesses populares. Para melhor compor a pesquisa, será utilizado as interpretações de Cury no livro “Educação e contradição” a respeito das construções históricas a partir da produção material (trabalho). Marx e Engels, expressaram não somente um método de análise, mas também apontaram caminhos que muito contribuem ainda hoje para as reflexões acerca das questões educacionais e do ensino no que diz respeito a sua instrumentalização.

Palavras-chave: Educação, trabalho, método indutivo, materialismo histórico.

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito das formas de ensinar que atendam um novo mundo de possibilidades tecnológicas no que se refere à formação educacional tem sido tema das preocupações da contemporaneidade, apesar de não ser um assunto originalmente novo. Francis Bacon (1558-1626) ao fazer uma leitura de seu período constatou a necessidade de novas formas de ensino para atender as demandas de um novo mundo em constante mudança. Partindo do princípio que os métodos escolásticos já não respondiam as transformações políticas, econômicas e sociais, operadas pela criação de novos instrumentos que permitiram o homem transformar a natureza, e por meio desta mediação também ser transformado.

1 Mestranda em Educação-UEM, Professora da FFAST-Astorga, e-mail: stela.galbardi@gmail.com.

2 Doutora em História da Educação-UEM / Estudos Clássicos-UC-PT. Professora da UTFPR-Apucarana, e-mail: amarasoseli@gmail.com.

Francis Bacon foi considerado por Marx e Engels como o verdadeiro patriarca do materialismo inglês:

[...] A ciência é a *ciência da experiência*, e consiste em aplicar um *método racional* àquilo que os sentidos nos oferecem. A indução, a análise, a comparação, a observação e a experimentação são as principais condições de um método racional. (MARX, ENGELS, 2003, p.147)

Como patriarca do materialismo inglês e de toda ciência experimental moderna, propôs o materialismo, ainda que escondido nele, ingenuamente estavam os germes de um desenvolvimento *omnilateral* (MARX; ENGELS, 2003, p.147). Fazia-se necessário a construção de métodos que incentivassem a formação de uma consciência crítica, capaz de submeter o objeto ao crivo da ciência. Nesse sentido, Karl Marx (1818-1883) ao expor o método materialismo histórico contribuiu para a formação da consciência crítica do homem, o que implicou em novas formas de ensinar.

Para Cury, a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. (CURY, 1986, p.13). A educação é, portanto, determinada historicamente por um modo de produção dominante, neste caso capitalista, definido como um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria e requereu uma nova divisão do trabalho. Tratar educação sob os ditames do capitalismo, implica na interiorização de uma visão de mundo já interpretada na própria prática social dessa sociedade sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos:

A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos. Essa manifestação-produção que toma a forma da visão hegemônica de mundo é contraditória com a realidade que a sustenta. Ao explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhes validade cognoscitiva da ordem vigente, o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente. (CURY, 1986, p. 53)

Na sociedade capitalista a educação se impõe como manifestação das relações de classe, e a categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética:

A categoria da contradição [...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. [...] Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. (CURY, 1986, p.27)

Diante desta perspectiva, Cury discute o papel da educação:

O papel mediador da educação, sua ligação com a totalidade, a partir das relações sociais, permite pensá-la não refletindo mecânica e linearmente as estruturas de base e nem pairando acima da estrutura social. Ao contrário, permite pensá-la no conjunto do movimento das relações sociais próprias de uma dada sociedade. Se o pressuposto dessa sociedade são as relações sociais inerentes ao capitalismo, ainda que em geral, então a densidade histórica da educação estará em relação com as necessidades da produção social. (CURY, 1986, p.87)

Nesse sentido, para uma melhor compreensão da construção social desta discussão será utilizado as obras *Novum Organon* de Francis Bacon e a *Ideologia Alemã* de Karl Marx e Engels.

1. A ELABORAÇÃO DO MÉTODO MATERIALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A *Ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels, escrita em 1845-1846, no refúgio em Bruxelas, depois de sua expulsão do território francês, pelo ministro da França Guizot, consta de dois volumes, o primeiro contém a crítica da filosofia pós-hegeliana e o segundo a crítica do “socialismo verdadeiro”. Já o título do *Novum Organum* de Francis Bacon - que significa Novo Instrumento - obra publicada no ano de 1620, é uma contraposição à obra *Organon* de Aristóteles, a quem Bacon chamara de detestável sofista. Esta obra é dividida em dois livros, onde o primeiro Bacon escreve na tentativa de desconstruir o que já estava posto na sociedade, a escolástica, e o segundo livro para ensinar como fazer o método proposto por ele.

Etimologicamente, método é uma palavra de origem grega que significa caminho. Nicola Abbagnano (2007, p.668) em seu *Dicionário de Filosofia* ressalta que “[...] método indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos [...] os que designam procedimentos específicos de investigação e verificação”. Para Galliano (1979, p.6) “método é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”.

Usar um método é seguir ordenadamente um caminho pelo qual se busca uma finalidade. As principais finalidades de um método são: conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida; permitir demonstrar e provar uma verdade já conhecida; verificar os conhecimentos para saber se são legítimos e verdadeiros. Um método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos.

O método conduz a forma de ver o mundo e de como expressá-lo, o caminho a ser trilhado em busca da suposta verdade. As construções do século XIX destacaram dois métodos, a concepção positivista da história e a concepção materialista da história. Já ao olhar para a história do pensamento filosófico foram desenvolvidos diferentes métodos de investigação e estudo perante o desafio que representava o acesso ao conhecimento: Empirismo (Bacon), o

Racionalismo (Descartes), Positivismo (Comte), Materialismo Dialético (Marx), foram alguns dos caminhos trilhados.

Nesse trabalho de pesquisa fez-se opção por investigar a história do pensamento filosófico de Bacon e Marx, com o objetivo de abordar a contribuição de Francis Bacon e Karl Marx no que concerne a elaboração do método materialista e, suas implicações para o ensino.

Admitindo que ao buscar conhecer a vida e os caminhos percorridos por um determinado filósofo, torna-se essencial conhecer o seu contexto histórico para compreensão de seu pensamento. Nesse sentido, iniciou-se este estudo com uma exposição sucinta relativamente ao contexto e à biografia de Francis Bacon.

Sabe-se que a partir do século V se estendendo por todo período medieval, feudalista (séculos V a XV) a Igreja Católica Romana influenciou e dominou toda a sociedade europeia não se limitando apenas à religião, mas política, cultura, social e economicamente. Na área educacional, o ensino era voltado principalmente as doutrinas da religião católica. A Igreja era a detentora do saber, os livros pertenciam ao clero e ficavam confinados nas bibliotecas das igrejas, com uso exclusivo de seus membros.

Já próximo a sua decadência, o sistema feudal passou por crises, a crise agrícola, a estagnação do comércio, fome, pestes, guerras e rebeliões. Conviveu com o Renascimento Comercial e Urbano, as reformas do cristianismo e o aparecimento de uma nova classe social, a burguesia.

A partir do século XV, houve muitas e grandes transformações na Europa, que levou a derrocada do mundo medieval e ao surgimento da Modernidade. Na França já não era o governante “o príncipe” quem determinava a religião que o povo deveria seguir, pós reforma desenvolvida também por Calvino; em Portugal havia o crescimento do conhecimento náutico, escolas de navegação, construção de caravelas capazes de atravessar oceanos; a Espanha absorveria os conhecimentos náuticos de Portugal e se tornaria uma grande potência na área de instrumentação e produção deste conhecimento; na Alemanha surge um novo movimento liderado por Lutero somado posteriormente pela guerra dos camponeses; e por fim na Inglaterra, uma das filhas preferidas da Igreja de Roma até então, por meio do seu rei Henrique VIII decreta o Ato de Supremacia Real (1534) declarando ser o rei também líder da igreja, agora Anglicana, rompendo assim com Roma.

Em meio a esta efervescência europeia, nasce na Inglaterra em 22 de janeiro de 1561, Francis Bacon, um dos fundadores da ciência moderna, que ingressa no *Trinity College* da Universidade de Cambridge (1573-1575), em seguida inicia na escola de Direito *Gray's Inn* (1576), viajou para a França e só retornou à Inglaterra em 1579, onde no ano seguinte retornaria à escola de Direito. Bacon é eleito para o Parlamento pela primeira vez (1584) e torna-se professor de Direito na *Gray's Inn* em 1589. Publica os *Ensaio*s (1597). Em 1603 morre a rainha Elisabeth I, ascende ao trono Jaime I e Bacon recebe o título de Cavaleiro de Jaime I. Publica *Da Proficiência e do Progresso do Saber Divino e Humano* (1605). Torna-se procurador geral (1607) e procurador público (1613). Recebe o título de lorde chanceler e barão de *Verulam* (1618). Publica o *Novum Organum* (1620) e a *História Natural* (1622). Bacon morre no dia 9 de abril de 1626. Posteriormente é publicada a *Sylva Sylvarum*, contendo a *Nova Atlântida* (1627).

Toda esta trajetória permite afirmar que este filósofo nasceu e cresceu em meio a muitas transformações, porém também era presente a resistência dos escolásticos, tradicionais medievais, por isso sua fala é contrária aos moldes da Idade Média, como afirma Galvão:

Anteriormente ao pensamento de Bacon prevaleciam, comumente, concepções e métodos teológicos. Os teólogos partiam de dogmas religiosos e pressupostos metafísicos, e a partir destes deduziam conclusões. O pensador inglês contestou a afirmação medieval de que a verdade poderia ser elucidada através de pouca observação e muito raciocínio. “Os homens, até agora, pouco e muito superficialmente se têm dedicado à experiência, mas têm consagrado um tempo infinito a meditações e divagações engenhosas”, afirmava Bacon. (GALVÃO, 2007, p. 34)

A esse respeito vê-se que os escolásticos, na opinião de Bacon, obstruíram o desenvolvimento científico e, para Bacon, era preciso mudar por completo o conhecimento humano e colocá-lo não a serviço da contemplação, mas do homem, é neste contexto e para este fim que o filósofo escreve, para abrir um caminho novo para o conhecimento. Ele comparava os lógicos e teólogos medievais a aranhas que teciam lindas teias de saber, tênues e ao mesmo tempo resistentes, porém enredadas em si mesmas, admiráveis pela delicadeza do fio, mas sem conteúdo. A pesquisa científica de sua época estava prejudicada pela busca incessante das causas finais. O único método que poderia ajudar o homem a dominar a natureza, segundo Bacon, seria o método empírico indutivo.

Bacon não usa, ao contrário de Descartes, o termo *methodus*, transcrição latina do grego, possivelmente para não se comprometer com o seu uso anterior. Prefere *ratio* ou *via* (razão / caminho). O filósofo vê a necessidade de se introduzir um método (instrumento racional) que fosse capaz de permitir o avanço do conhecimento e o bem-estar humano, pois entendendo a natureza, o homem poderia dominá-la e evitar que lhe causasse danos. Pode-se perceber todo o desenvolvimento da sociedade moderna na filosofia de Bacon, também registrada em uma de suas principais obras, o *Novum Organum*, escrita por aforismos. O aforismo XXXVI aponta:

Resta-nos um único e simples método, para alcançar os nossos intentos: levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas. (BACON, 1999, p.39)

Para Bacon então, o método é desfazer-se das noções pré-concebidas de desvelar as noções estabelecidas, o método não das noções, mas nas coisas reais. Critica assim, o método dedutivo, possuidor de uma verdade absoluta onde suas deduções posteriores partem da sua forma mais acabada, defendendo assim o método indutivo, que parte da observação para a descoberta de axiomas da natureza, que tem em suas bases a observação e a experimentação; o filósofo revela no aforismo XVIII que esta investigação de axiomas quando descobertos produz avanços, entre eles o avanço científico que se dá pelo “descortinamento” do óbvio:

Os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que, quase só se apoiam nas noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto. (BACON, 1999, p.36)

Revelando a necessidade de se produzir novos pensamentos que levem à novos saberes que por sua vez induzam a novos instrumentos que gerem novos saberes e novos fazeres. A construção destes axiomas parte dos sentidos e do particular, crescendo a fim de alcançar os axiomas mais gerais. Com este método, indutivo, descobrem-se os particulares por meio da observação e não por autoridade ou por princípios já estabelecidos; resolve-se o problema e determinam-se os princípios.

Mas, segundo Bacon, a natureza é maior do que aquilo que possa se conhecer dela, afirma ainda que o intelecto humano, ferramenta de investigação da natureza se encontrava em sua época ocupado de noções falsas, preconceituosas que bloqueavam a mente humana. A estas noções falsas, chamou ele de ídolos:

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam. (BACON, 1999, p.39)

O autor expõe quatro gêneros de ídolos que bloqueiam a mente humana, e que precisavam ser eliminados, a saber: o Ídolos da Tribo (natureza humana, sentidos); Ídolos da Caverna (Indivíduos – própria opinião); Ídolos do Foro (relações sociais) e Ídolos do Teatro (doutrinas filosóficas). Sobre os quais afirma ser necessário purificar a mente. No aforismo LXIX ele diz: “trataremos mais amplamente quando propusermos o verdadeiro método de interpretação da natureza, depois de cumprida esta espécie de expiação e purgação da mente.” (BACON, 1999, p.55)

Mesmo os resultados até agora alcançados devem-se muito mais ao acaso e a tentativas que à ciência. Com efeito, as ciências que ora possuímos nada mais são que combinações de descobertas anteriores. Não constituem novos métodos de descoberta nem esquemas para novas operações. (BACON, 1999, p. 34)

A ideia pragmática de Bacon está no conhecimento que é instrumental e instrumentador, e só pode ser explicado no limite de sua utilidade, um conhecimento da ciência pela natureza é útil e imortal, ou seja, o conhecimento que não tem utilidade para a vida cotidiana, não tem valor. Aqui vê-se a perspectiva do autor deste método em derrubar a escolástica não só como método, mas também como modo de pensar e agir socialmente, levando à novos procedimentos científicos (inovação) que resultassem não apenas em novos argumentos, mas em novos caminhos:

Não se admirem pois os homens de que o curso das ciências não tenha tido andamento, visto que, ou a experiência foi abandonada, ou nela (os seus fautores) se perderam e vagaram como em um labirinto; ao passo que um método bem estabelecido é o guia para a senda certa que, pela selva da experiência, conduz à planura aberta dos axiomas. (BACON, 1999, p.65)

Assim, a tarefa de investigação sobre o conhecimento da natureza tem que ter reflexo na vida prática. Não idealista, não romantizada, mas natural, fora da senda teológica. Bacon faz a crítica a quem cultua a antiguidade (escolásticos), mas também a quem cultua a novidade por ela mesma, para ele a novidade tem que ser útil para a vida humana.

Francis Bacon, encerra o Livro I que trata da tentativa de desconstruir o que já estava posto na sociedade, a escolástica, afirmando:

Já é tempo de expor a arte de interpretar a natureza. [...] se impusessem duas precauções: uma, a de renunciar às opiniões e noções recebidas; outra, a de coibir, até o momento exato, o ímpeto próprio da mente para os princípios mais gerais e para aqueles que se acham próximos; se assim procedessem, acabariam, [...] por chegar à nossa forma de interpretação [...] a obra verdadeira e natural da mente, depois de liberta de todos os obstáculos. Mas com os nossos preceitos tudo será mais rápido e seguro. (BACON, 1999, p.98)

Reafirmando a ideia de que para um novo mundo, um novo tempo, era necessário um novo método para este novo homem.

Karl Marx (1818-1883), um dos precursores do método materialista dialético, foi bastante influenciado pela obra de Francis Bacon, para ele o pensador inglês havia emancipado a ciência em relação à teologia (OZMON; CRAVER, 2004). O Aforismo X diz: “A natureza supera em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto. Todas aquelas belas meditações e especulações humanas, todas as controvérsias são coisas malsãs. E ninguém disso se apercebe.” Assim percebe-se que as obras de Bacon se filiam a uma perspectiva materialista, a priori, por partir da natureza e dispensar a teologia.

O sistema capitalista, como está posto na atualidade – capital, renda, juros, financiamentos, juros sobre juros, lucros, diversos investimentos aumentando o enriquecimento dos bancos – possui diversos especialistas capazes de explicar como se dá o funcionamento da economia. Porém, no século XIX, o quadro era outro, a lógica do sistema capitalista era um enigma que, em vão, muitos procuravam desvendar. Karl Marx estudou a fundo este sistema e seus ditames, deslindou, registrou e denunciou os economistas e os meandros do capital. Para entender melhor a teoria de Marx é preciso contextualizar historicamente o seu tempo, pois ele foi fruto de sua época.

Karl Heinrich Marx nasceu em Treves, na Alemanha, em 05 de maio de 1818, Marx viveu no contexto de surgimento das grandes indústrias, da economia e também a formação de uma classe social responsável pela produção, que mais tarde ele chamou de classe proletária,

ou seja classe dos trabalhadores urbanos livres e modernos. Karl matricula-se na Universidade de Berlim (1836); escreve *A miséria da filosofia* (1847); Ele e Engels publicam *O manifesto Comunista* (1848); em 1859 Marx publica *Para a Crítica da Economia Política*; apresenta no Saint Martin's Hall o projeto de uma associação internacional dos trabalhadores (1864); Publica o primeiro volume de *O Capital* (1867); em de Março de 1883 morre Karl Marx, em Londres; Publica-se o segundo volume de *O Capital* (1885); e ainda editado por Engels, em 1894 publica-se o terceiro volume de *O Capital*.

Em toda sua trajetória, a compreensão da realidade concreta encontra-se registrada em suas obras, onde afirma que a História da humanidade é a História da luta de classes. A Ideologia Alemã no capítulo I do volume I, que abrange o conteúdo fundamental de toda a obra, pela sua exposição da concepção materialista da história e pelo desvelar de categorias que permitem a compreensão das relações sociais a partir das relações de produção, numa conexão objetiva entre forças produtivas e relações sociais.

A obra representa, segundo Artur Giannotti, em “Os Pensadores” um balanço da consciência filosófica dos autores onde rompem com o pensamento de Feurbach. O objetivo principal da obra é tecer uma crítica profunda da ideologia burguesa e do materialismo pré-marxista, a partir das posições da classe operária e da necessidade da formação de uma ideologia dessa mesma classe. Para isto, logo no prefácio já são questionadas as formas falsas como os homens representam a si próprios e a vida, e a intenção dos autores em libertá-los dessas ficções:

Libertemo-los da ficção do cérebro, das idéias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiam. Rebelem-nos contra o domínio das idéias. Ensinemo-los a trocar estas fantasias por idéias que correspondem à essência do Homem [...] a terem uma atitude crítica face a elas, [...] a expulsá-las da cabeça, [...] e a realidade vigente ruirá. (MARX, 1984, p.7)

No texto, subentende-se que o ensino é a forma pela qual os autores propõem que seja construída essa libertação, o que nos remete ao conceito de educação que fundamenta seus pressupostos: o conhecimento como instrumento que permita desmascarar no processo histórico as relações sociais como construto humano e, portanto, cabível de interferências e mudanças. Entretanto, é ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, o que fica estabelecido é que a educação deve ser um instrumento e que existem tarefas para os educadores como desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida.

Algumas categorias são fundamentais, segundo Marx, para a compreensão de como se organizam e estruturam as construções humanas: o conceito de homem, de história e de trabalho.

A primeira premissa que norteia a exposição da obra é a concepção de homem como ser concreto e situado, portanto como ser histórico. Parte do princípio que o homem é um ser vivo, real, logo, parte da matéria. Este homem produz a vida na medida em que interfere na natureza e cria instrumentos para produção material de suas necessidades básicas, características que o

distingue dos animais. Ao mesmo tempo em que estabelece, através desta relação (homem-natureza) transformações materiais, este homem transforma e sofre transformações que vão refletindo da produção material para a produção subjetiva e intelectual. Logo, à medida que a construção humana caminha, a vida vai sendo estruturada e organizada sob os moldes produtivos e suas relações.

Em essência Marx preocupou-se em desvelar o potencial humano e sua relação com o capital.

Os homens são os produtores das suas representações, das idéias, mas, os homens reais, tais como se encontram condicionados por determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa Câmara obscura, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico da vida. (MARX, 1984, p.22).

Neste trecho, Marx e Engels focalizam a História como instrumento que permite desvendar as contradições inerentes ao processo de construção da vida. Em contraposição ao idealismo de Hegel que parte do mundo das ideias, das construções que descem do “céu a terra”, isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam. Não se investigam os homens narrados, pensados e imaginados para então se compreender aos homens de carne e osso. Em sua análise, Marx e Engels partem dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresentam-se o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. (Marx, 1984). Ao apresentar a concepção materialista da história, Marx, explica as formações das ideias a partir da práxis material e a necessidade de se estabelecer relações entre as construções históricas e a produção material da vida a partir do trabalho.

Uma das principais forças da História apresentada por Marx foi à divisão do trabalho. Assim que o trabalho começa a ser distribuído, cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair. A divisão do trabalho no seio de uma nação começa por provocar a separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, e, a separação da cidade e campo, e a oposição dos interesses de ambos. Ao mesmo tempo com a divisão do trabalho, desenvolvem-se diferentes grupos entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos, e suas posições face aos outros é condicionada pelo modo como esse trabalho é realizado: patriarcalismo, escravatura, ordens, classes. Ligadas às formas de produção estão também determinadas às relações entre os indivíduos no que diz respeito à divisão dos resultados adquiridos pelo trabalho, e as formas de propriedade que o correspondem tribal, comunal, feudal e privada.

Mas, segundo Marx, a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e intelectual. (MARX, 1984, p.34). Com a divisão

do trabalho, nesse nível, está dada a possibilidade de mascarar as contradições inerentes à relação de força de produção, estado de sociedade e a consciência. A repartição quantitativa como qualitativa do trabalho e de seus produtos, a produção e o consumo, cabem a indivíduos diferentes assim como os interesses de cada um sobrepõem-se ao interesse comunitário. E é precisamente por esta contradição do interesse particular e do interesse comunitário que as classes se desenvolvem:

[...] o interesse comunitário assume uma forma autônoma como Estado, separado dos interesses reais dos indivíduos e do todo, e ao mesmo tempo como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes (famílias, tribos, língua) [...] de divisão do trabalho em uma escala maior, e demais interesses, e especialmente, das classes desde logo condicionadas pela divisão do trabalho e que se diferenciam em todas essas massas de homens, e das quais uma domina todas as outras. (Marx, 1984, p.37)

Essa comunidade ilusória, descrita por Marx, que se estabelece como classe dominante, na verdade segundo o autor é a classe que tem o poder material ou, os meios de produção. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção intelectual. Pelo que, lhe estão assim, ao mesmo tempo submetidas à construção das ideais dominantes. “As idéias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias. Portanto, as relações que precisamente tornam uma classe dominante são as idéias do seu domínio” (MARX, 1984, p. 56).

Marx e Engels escrevem a obra “A Ideologia Alemã”, buscando habilitar a classe proletária com instrumentos necessários para elaborarem de forma coerente e crítica a consciência de classe. Para tomar consciência da alienação a que está submetida, a classe operária precisa perceber que age sob os valores impostos pela classe dominante.

Nas teses sobre Feuerbach, Marx explicita:

A questão de saber se o pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, Isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento. (MARX, 1984, p. 107-8).

A contribuição de Marx e Engels nesse sentido constitui-se na concepção histórica e dialética do real, A teoria marxista, ou materialismo histórico, parte do movimento como componente fundamental da matéria e existe independente da consciência; portanto, a consciência é reflexo da produção material. A concepção dialética expressa no materialismo histórico procura compreender e explicar o todo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. Sobre a questão educacional, Marx expõem:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador

tem que ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes - uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou da autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX, 1984, p. 108).

Uma dos primeiros obstáculos que a educação tem que superar é a separação entre concreto e abstrato. O pensamento parte do empírico, mas, tem como suporte o real concreto, pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a teoria é a apropriação pelo pensamento do real-concreto, e quem a domina impõe pela ideologia a sua visão de mundo. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como ponto de chegada é o concreto real. E, o concreto é histórico, ele se dá e se revela pela práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do saber é social, logo, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma sistematizada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Pela divisão do trabalho, e com ele do conhecimento, o trabalhador foi expropriado do conjunto da totalidade, ficando-lhe restrito a percepção do conhecimento enquanto produção coletiva. Restando ao trabalhador apenas parcelas, o conjunto passou a pertencer ao setor dominante que se apropriou da sua elaboração enquanto teoria, devolvendo ao trabalhador apenas a parcela relativa à operação que ele vai desenvolver no processo produtivo.

A grande contribuição de Marx e Engels neste sentido foi a preocupação de indicar o caminho para essa elaboração, o Método Materialismo Histórico, ao levantar na obra “A ideologia Alemã” algumas questões referentes à materialidade das questões teóricas e suas implicações na formação e na compreensão dos processos históricos que as constroem, os autores traçaram um viés que permite a compreensão e crítica da ideologia burguesa e suas implicações no processo educacional.

Na obra Marx, preocupou-se em desmistificar o processo educacional, partindo das relações sociais, tendo o trabalho como elemento de mediação, desvelando as contradições inerentes ao processo de construção da vida pela ótica do capital e de sua influência na produção da mesma. Estabeleceu um novo conceito de homem, partindo da análise da práxis para tecer então uma práxis revolucionária, que segundo ele, deveria começar pela formação do educador. Ao estudar a gênese do capitalismo, e traçar paralelos entre a economia e a organização da vida social, Marx estabeleceu algumas categorias que servem de instrumentos para melhor compreender o momento presente e, permitir ao homem identificar-se como autor e ator histórico.

Ao estabelecer o trabalho, como categoria básica em sua análise desmascarou as contradições e a alienação inerente ao sistema que acentua as desigualdades sociais. Descortinou o processo dinâmico, vivo e sempre sujeito a alterações que pelo trabalho impulsiona transformações históricas nas quais o homem transforma ao mesmo tempo em que é transformado.

No que se refere à educação, sua tarefa primordial segundo Cury (1986), é desvelar as contradições existentes nas relações sociais por meio da prática social, e quanto ao ensino, faz-se necessário capacitar o educando e instrumentalizá-lo teoricamente a fim de que esteja habilitado a fazer a análise de seu contexto político, econômico e educacional em uma dada conjuntura. As possibilidades da educação se expressam a partir da consciência dos seus limites, e de suas possibilidades em desvelar aquilo que é concreto – a consciência de classes, por meio de uma teoria mais elaborada que revele no caráter hegemônico, o princípio mediador e contraditório – trabalho, dessa prática, os elementos decisivos de sua contradição, contribuindo para sua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BACON, Francis. **Novum Organum; Nova Atlântida**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CUNHA, Eliel Silveira; FLORIDO, Janice (org.). **Grandes Filósofos: Biografias e Obras**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

GALLIANO, A.G.O. **Método científico: teoria e prática**. SP: Habra, 1979.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. “Francis Bacon: teoria, método e contribuições para a educação”. In: **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.4, p. 32- 41, jul./dez. 2007.

KHON, W. “Francis Bacon: Filosofia da pesquisa e do progresso”. In: KREIMENDAHL, Løthar (org.) **Filósofos do século XVII**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Moraes Ltda., 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6a ed., São Paulo: Artmed, 2004.

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL: UMA ANÁLISE DIALÉTICA SOBRE A PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO OU CONSERVAÇÃO DA SOCIEDADE

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta¹
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

A educação é uma prática que sempre esteve presente no contexto da humanidade e pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas. Entendendo a educação como um processo não linear onde suas bases não são construídas com interesses homogêneos, mas sim, através de lutas historicamente travadas entre os homens, o objetivo desta pesquisa será discutir sobre o papel da educação e seu movimento na história numa perspectiva de transformação ou conservação da sociedade. Este estudo se desenvolverá a partir de um enfoque teórico, tendo como fonte de informações a pesquisa bibliográfica, visando contribuir para a análise das bases contraditórias do sistema escolar em especial, o brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Ideologia. Sociedade. Estado. Escola.

INTRODUÇÃO

Cada sociedade seja qual for o tipo ou complexidade de sua organização, age sobre os indivíduos para moldá-los à sua imagem, dessa feita não é possível compreender a educação sem o entendimento do sistema educacional vigente. Neste sentido, analisaremos neste estudo alguns teóricos como DURKHEIM, GRAMSCI, ALTHUSSER e FAVORETO, autores que expressam suas concepções de educação escolar no que se refere tanto ao seu papel de incentivadora da transformação social através das lutas de classes e também como conservadora das práticas sociais. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativa, alicerçada na pesquisa bibliográfica que por intermédio da leitura e sistematização dos escritos dos autores mencionados, será delineado um percurso reflexivo e que permita um olhar mais crítico acerca da Educação como processo social, numa perspectiva de transformação ou conservação social.

Este artigo está estruturado em duas partes. O primeiro capítulo traz ao debate o Sistema educacional e o seu papel na sociedade entendendo que, historicamente a educação é exercida

1 Formada em Pedagogia, com licenciatura Plena, atualmente é Discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel, turma 2016-2017, e-mail: zilda.vital@hotmail.com.

através de mecanismos reguladores que acabam por manter a escola como elemento de conservação. A proposta do segundo capítulo é discutir sobre a educação escolar como necessidade produtiva e social, numa tentativa de favorecer a reflexão sobre como o sistema vigente prepara a escola para assegurar a submissão da classe dominada à ideologia da classe dominante, no desempenho de suas tarefas e da reprodução capitalista.

1. O SISTEMA EDUCACIONAL E O SEU PAPEL NA SOCIEDADE

O processo educacional se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social, e como tal, se situa sobre diferentes setores da sociedade, manifestando-se através das contradições históricas entre as classes. Cada sociedade seja qual for o tipo ou complexidade de sua organização, age sobre os indivíduos para moldá-los à sua imagem, dessa feita não é possível compreender a educação sem o entendimento do sistema educacional vigente.

Neste sentido, analisaremos teóricos como DURKHEIM (1858-1917), GRAMSCI (1891-1937), ALTHUSSER (1918-1990) e FAVORETO, autores que expressam suas concepções de educação escolar no que se refere tanto ao seu papel de incentivadora da transformação social através das lutas de classes e também como conservadora das práticas sociais.

As questões que caracterizam o pensamento de Durkheim sobre o processo educacional são baseadas no fato de que a sociedade tem suas leis próprias e estas precisam ser conhecidas pelo indivíduo que está inserido nela, para que dessa forma possa ser possível existir uma moral coletiva, dimensão determinante para o convívio social. No que se refere à educação escolar, o autor considera que esta é um conjunto de práticas que se organizam ao longo do tempo e que devemos considerar as suas mudanças históricas, pois:

Na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais estarão em harmonia. (DURKHEIM, 2012, P.47-48)

Dessa feita, entendemos que historicamente a educação é exercida através de mecanismos reguladores que acabam por manter a escola como elemento de conservação. Os sistemas de educação nesta perspectiva se formam e se desenvolvem através de exigências moral e da defesa de valores inculcados na sociedade. Toda educação seja da classe dominada ou da classe dominante, se manifesta de forma a fixar na consciência de cada um o direito e o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias que se encontram na própria base do nosso espírito nacional (DURKHEIM, 2012), neste sentido, a função da escola é determinar o ideal

de sociedade e vida coletiva, com objetivo de harmonia social e preparação para fins específicos ao qual o indivíduo é destinado, satisfazendo assim as necessidades sociais.

Para Althusser o aparelho ideológico escolar é responsável para formar sujeitos nos moldes capitalistas desde a infância. A escola desempenha o papel dominante neste processo de dominação, e isto acontece, pois:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1998, p. 79)

Neste sentido, a educação é inspirada na necessidade do Estado enquanto instância normativa, reguladora e repressiva da sociedade, no qual a classe dominante se apoia para produzir as relações da produção capitalista e divisão de classes.

Já para a lógica formal do positivismo não existe contradição, a história é linear. Para o pensamento positivista o homem tem que se adequar a sociedade para atingir um ponto de equilíbrio, para atingir o progresso, a transformação. É necessária harmonia entre Estado e sociedade civil, numa espécie de educação moral. Esta condição não contempla um ensino que vá contra a ordem vigente, que possibilite movimentos de revoltas ou rupturas, isto é o que o Estado menos deseja, pois, a ordem geral e formal precisa ser mantida.

Neste sentido, os mecanismos que reproduzem esse resultado vital para o regime capitalista são:

Naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”. (ALTHUSSER, 1998, p. 80)

Ao contrário deste pensamento, para o marxismo, não é o equilíbrio e sim a luta, a contradição entre sociedade civil e Estado é que leva a transformação, logo, a luta de classes é o motor da história.

Sobre essa luta de classes vamos encontrar em Favoreto o seguinte esclarecimento:

Nunca é demais lembrar os princípios teóricos de Marx, já que eles são o ângulo de sua análise educacional. Neste caso, é importante frisar que, de sua perspectiva, a luta de classes é o motor da história e, portanto, é a base de sua concepção e interpretação da transformação social. [...]. Concebendo que a transformação social se faz por meio da

luta de classes, Marx não a entende como um fenômeno linear, evolutivo e constante, mas como um embate, em que toda ação tem uma reação. Neste caso, não há sujeito do processo: o próprio processo é que é sujeito, na medida em que, pelo princípio da contradição, a dialética movimenta a história. (FAVORETO, 2008, p.22)

Para Marx as coisas sempre estão em movimento, esta é a lógica dialética onde a contradição faz parte do objeto. A totalidade está na atividade humana- o trabalho. De acordo com Gramsci a atividade humana com base no trabalho “fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir” (GRAMSCI, 2004, p.43). Através da sua consciência o homem passa a ser sujeito da sua própria história, ou seja, é participante ativo do processo histórico no qual está inserido.

Ainda na opinião de Gramsci a educação se diferencia da instrução:

Na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre os tipos de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. [...]. Assim, retorna-se a participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. (GRAMSCI, 2004, p.44-45)

Para o materialismo a revolução não está na escola e sim no sistema reprodutivo, entretanto ela é quem vai nos trazer possibilidades para compreensão de contradição absoluta, para que ocorra a transformação, para tanto o professor precisa ter concepção e compreensão da realidade circundante, a partir de um movimento dialético entre o ambiente social e a bagagem cultural acumulada historicamente.

No entanto, para Durkheim a sociedade precisa viver de forma coletiva, seguindo regras e a educação neste contexto assume a responsabilidade de coesão social, onde a consciência e a moral coletiva são condições fundamentais para que a sociedade exista de forma harmoniosa, baseado em um consenso que destaca a cooperação entre os indivíduos, fator necessário para a vida social. Assim, a educação, para Émile Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Em resumo, a sociedade nesta perspectiva de educação modela o indivíduo de acordo com a sua necessidade nos mais diferentes sentidos. Porém, isso não é visto de maneira negativa pelos seus membros, ao contrário:

Eles próprios têm interesse nesta submissão, pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. De fato, o homem só é homem porque vive em sociedade. (DURKHEIM, 2012 p. 58)

Do ponto de vista do autor o ser humano entende a sociedade como a base de sua existência e conservação. Esta por sua vez exerce a sua ação sobre o indivíduo através da educação. Podemos então afirmar que “Educação é socialização” (RODRIGUES, 2003, p.32). Dessa feita,

entende-se que, o indivíduo tem que se adequar ao meio moral que cada sociedade compartilha numa lógica formal onde cada membro da sociedade precisar aprender o seu devido lugar.

Ainda sobre o interesse da sociedade pela educação como forma de manutenção da ordem e da moral, nos reportamos para o século XIX, período e que surgiu a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho fabril. A revolução industrial foi o marco para o processo da constituição da sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, como descrito por Favoreto “A escola pública surgia, assim, tanto como problema relativo ao sistema produtivo, quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas” (FAVORETO 2008, p. 30). Ainda segundo a mesma autora, a escola era vista como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado (FAVORETO, 2008). A partir deste processo, iniciou-se uma crise de ordem social, provocando conflitos entre o proletariado como força produtiva e a burguesia como classe dominante. Estas classes antagônicas fazem parte da estrutura da sociedade e vivem em constante contradição, principalmente no que se refere à acumulação do capital.

Assim, a escola na medida em que caminha junto com a história da humanidade, enfrenta vários desafios e obstáculos na tentativa de mudanças no seio da sociedade. Lutas são travadas gerando movimentos revolucionários, entretanto o modo de vida capitalista não dá margem para que ocorra a transformação da estrutura social. A educação permanece com um discurso ideológico que defende a preparação do indivíduo para a lógica da produção capitalista.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO NECESSIDADE PRODUTIVA E SOCIAL

Historicamente a educação está diretamente ligada aos meios de produção. A partir da Revolução Industrial, surge a necessidade de ampliação da mão de obra para garantir a produção capitalista, fator este que, de acordo com Favoreto possibilitou o envio das crianças à escola, entretanto:

Esta necessidade não se fez pelo simples desejo de ter crianças cultas e instruídas, mas porque, na produção capitalista, o trabalhador precisava se tornar apto a produzir e se movimentar na sociedade. Neste sentido, a escola deveria ensinar o conhecimento adequado ao sistema produtivo. (FAVORETO, 2008, p. 34)

Neste sentido, a educação desempenha um papel de satisfazer acima de tudo as necessidades externas, ou seja, sociais (DURKHEIM, 2012). A aproximação entre escola e trabalho deve ser entendida como uma relação determinada pelo capitalismo, ou seja, pelo modo de produção e pela necessidade de trabalhadores aptos a atender a demanda do capital.

Para satisfazer o capitalismo é preciso que o indivíduo saiba ler e escrever para que possa entender do movimento produtivo. O sistema escolar precisa preparar e qualificar a classe tra-

balhadora, não basta assegurar as condições materiais. A força do trabalho deve ser:

Apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada. (ALTHUSSER, 1998, p. 57).

Em outras palavras, a escola deve assegurar a submissão da classe dominada à ideologia da classe dominante, no desempenho de suas tarefas e da reprodução capitalista. Nesse processo a escola surge como necessidade produtiva e social.

Favoreto (2008) destaca que, para Marx e Engels, a superação do capital não poderia ser enfrentada por meio da educação escolar. Para eles, em primeiro lugar deveria ocorrer uma revolução, para depois se realizar a educação comunista que se preocuparia em buscar a relação entre ensino e trabalho, cuja combinação é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. É necessário destacar que esta educação proletária só se realizaria após a retirada do domínio da classe burguesa, ou seja, após a eliminação da propriedade privada.

Para Marx, de acordo com Favoreto, “a escola ou o acesso ao conhecimento não produziria a igualdade e nem determinaria o processo revolucionário” (FAVORETO 2008, p. 44). Marx, não via escola como um elemento de transformação, mas, entendia que era um processo eficiente para formação do sujeito histórico e social.

Diante do que foi dito até agora, devemos nos perguntar como a educação, se encaixa atualmente no modelo capitalista no qual vivemos? Em termos gerais, os conflitos e tensões são latentes entre as classes sociais que acaba provocando um desequilíbrio na sociedade na medida em que a educação escolar é marcada pela tendência a conservação da ideologia da classe dominante.

De maneira geral, a educação no capitalismo exerce uma função material e ideológica, legitimando as desigualdades de classes. Assim, a educação continua transmitindo valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos a todos os indivíduos, mas essa transmissão é feita de acordo com os interesses da burguesia, atendendo de forma eficaz ao processo de expansão e acumulação do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enquanto mediadora entre as classes opostas desempenha um papel contraditório, sendo utilizada em prol dos interesses da classe dominante, segundo as perspectivas do capital. Neste sentido, a educação reproduz as relações de produção, reafirmando as desigualdades sociais. Para Althusser o aparelho ideológico escolar é inspirado na necessidade da lógica da produção capitalista e divisão de classes, porém, a educação é também um movimento duplo onde a realidade é um espaço de lutas. A partir da conscientização da classe dominada, podemos

vislumbrar uma mudança das relações de poder com novas possibilidades de vida em sociedade. Nesta perspectiva o saber torna-se um veículo de oposição à sociedade capitalista, contribuindo para uma nova consciência a todos os indivíduos.

Em síntese, a escola surge enquanto processo de crítica social, no entanto ela na perspectiva da conservação é organizada com um discurso de conteúdo formativo, moral e ético, cujo objetivo é alimentar o capital. Neste sentido, o homem vive em condição de alienado para não tome o conhecimento de sua condição, mantendo assim a ordem.

De fato, para o capitalismo, ler e escrever para entender do movimento do capital é algo necessariamente essencial, deste modo, a escola é estruturada no limite do interesse do capital, portanto, ela não transforma o indivíduo, e sim, reproduz a dominação da burguesia em detrimento do capital. Em termos gerais, podemos afirmar que, a educação atual ainda não promove as condições de superação do homem alienado. A burguesia continua a submeter o proletariado à exploração do capitalismo. Desta feita, a escola como aparelho ideológico do Estado tende a conservar e reproduzir a ideologia dominante.

Acreditamos, no entanto, que, é necessário o estudo de outras variáveis que promova debates e diálogos que explique o fenômeno educação, numa perspectiva de processo de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o aparelho repressor se utiliza do espaço escolar para garantir seus valores e fortalecimento da sociedade capitalista mediante a inculcação massiva da ideologia dominante, da mesma maneira, mas inversamente, a classe dominada procura lutar contra esta dominação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 6. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. UFPR, 2008. (tese de doutoramento).

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A 2003

PROPOSTA EDUCATIVA NO SÉCULO IV-V: O PAPEL SOCIAL ATRIBUÍDO A MULHER NA PERSPECTIVA DE JERÔNIMO DE STRIDON

SANTOS, Lorena Melissa¹

OLIVEIRA, Terezinha²

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Com o presente artigo apresentamos, no âmbito da História da Educação, um estudo sobre o papel formador atribuído à mulher na Idade Média segundo Jerônimo de Stridon (347 d.C, 30 - 420 d.C). Com essa perspectiva, contextualizaremos o processo educativo que se formava no período do séc. IV-V. Com objetivo de examinar algumas das cartas que Jerônimo escrevera diretamente a figura feminina, destacaremos que o autor principiava sua escrita para as mulheres, na condição de torná-las cristãs e serem exemplos à seus filhos. Nesse sentido, além de uma proposta cristã, havia a preocupação com a formação de sujeitos capazes e conscientes de seus papéis sociais. Tendo como fonte o *Epistolário* de San Jerónimo, consideramos a proposta cristã relevante à Educação e à História da Educação, tornando possível a clareza das ações humanas e a compreensão da organização social em diferentes períodos históricos. Portanto, a perspectiva de análise faz parte da totalidade representada pela sociedade no século IV-V, seguindo o caminho da História Social sob a perspectiva da longa duração preconizada por Fernand Braudel.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Cristã. O papel social da Mulher. Formação da Mulher Cristã. Virtudes.

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentamos, no âmbito da História da Educação, reflexões sobre o papel formador atribuído à mulher na Alta Idade Média, segundo Jerônimo de Stridon (séc. IV-V). Com essa perspectiva, contextualizaremos o processo de educação que se formava neste período. A educação, para os padres da Igreja, neste momento, tinha como premissa formar pessoas ca-

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestranda em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: lorenamelissaps@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação na faculdade de Educação da USP. Professora titular na Universidade Estadual de Maringá- UEM, e-mail: teleoliv@gmail.com.

pazes e conscientes de seus papéis sociais.

Uma pessoa aprende um determinado comportamento porque os homens ao seu redor estão constantemente lhe ensinando ‘como e porque’ deve proceder. A educação é eminentemente humana, possível de ser analisada sob os mais diferentes aspectos, tanto do ponto de vista das diferentes épocas históricas, como quanto do comportamento de homens e mulheres.

Nesse sentido, é preciso lembrar a necessidade do conhecimento da história e da preservação da memória como processos essenciais para conhecermos a educação e entendermos seu contexto atual.

A leitura das cartas de Jerônimo de Stridon guiaram nossas reflexões e possibilitaram o entendimento de que o passado é indispensável no processo de compreensão das realidades educacionais assim como de toda a realidade presente na qual estamos imersos.

1. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A Idade Média foi um período bastante singular e complexo da história. Compreendê-la implica considerar que, na história, perpassam contínuas alterações nas formas de ser e de pensar as relações humanas. Em outras palavras, o medievo contém uma riqueza de acontecimentos concomitantes, de construções e desconstruções humanas que, a nosso ver, não podem ser ignorados, sob pena de se chegar a conclusões equivocadas da história.

Os primeiros movimentos migratórios, conforme Pierini (1997), ocorreram nos quatro cantos da Europa entre os séculos IV e V, desencadeando uma série de ondas migratórias que se estenderam até o século X. “A primeira onda – justamente nos séculos IV-V – compreende uma vanguarda oriental constituída por hunos, godos e alanos, e uma vanguarda ocidental composta por vândalos, suevos e burgúndios” (PIERINI, 1997, p. 30).

Pode-se supor, com grande probabilidade de acerto, que a história está mudando quando as populações (pequenas ou grandes) colocam-se em movimento. E se o número dessas populações em movimento é muito maior do que o esperado e os seus deslocamentos se sucedem e se sobrepõem no curso de vários séculos, abrangendo áreas de quase todo o mundo conhecido, deve-se supor que estamos diante de um período histórico caracterizado por grandes e profundas mudanças (PIERINI, 1997, p. 29).

Percebe-se a mudança da população neste movimento histórico que Pierini nos apresenta, ou seja, um momento que o século IV-V esteve diante de transformações e mudanças significativas.

Segundo Anderson, (1982, p. 122) “Na primeira metade do século V, a ordem imperial fora devastada pelo fluxo de bárbaros através de todo o Ocidente”. Todavia, essa não é a perspectiva de Le Goff (1983, p. 48) acerca das ondas de incursões nômades. Para ele, o “[...] mundo medieval resulta do encontro e da fusão de dois mundos que iam evoluindo um para o outro,

de uma convergência de estruturas romanas e de estruturas bárbaras em transformação [...]”, assim, é preciso pensar como uma fusão de culturas de povos que viveram em um período de calamidades:

[...] Quando a evasão do numerário deixa os habitantes das cidades sem poder de compra, quando as rotas do comércio deixam de irrigar os centros urbanos, os habitantes das cidades são obrigados a refugiar-se mais perto dos locais de produção. É a necessidade de alimento que explica, antes do mais, a fuga do rico para as suasterras e o êxodo dos pobres para os domínios fundiários dos ricos. Ainda aqui as invasões bárbaras, desorganizando a rede econômica e desmembrando o sistema das rotas comerciais, precipitam a ruralização das populações, mas não a criam [...] (LE GOFF, 1983, p. 49).

Com efeito, pode-se concluir que a desagregação política do Império Romano foi acompanhada do fortalecimento da Igreja, que atribuía a si, além da difusão do conhecimento cristão que lhe era inerente, a tarefa de reorganizar a sociedade com base nos princípios religiosos.

Todavia, as palavras de Guizot (1907) em *História da Civilização na Europa*, examina as transformações que a Igreja sofreu como instituição entre os séculos I e V: a situação exterior e interior dessa sociedade religiosa, sua organização interna, sua forma própria de governo, suas características institucionais, sua maneira de se relacionar com a sociedade civil, suas relações com o Estado, bem como seu valor social.

A Igreja cristã, no decorrer dos quatro primeiros séculos, com o legado cultural romano, consolidara-se como instituição. Firmou-se de tal modo que, com a desarticulação do poder imperial, pôde assumir a direção da sociedade, substituindo cada vez mais o poder temporal.

Dessa forma, entendemos o papel da Igreja conforme Cambi refere esta ação:

A Igreja, porém, desenvolve uma ação educativa sobre toda a comunidade, substituindo cada vez mais o poder civil, primeiro ligando-se a ele, depois tomando o seu lugar e fazendo o papel de reguladora formativa e administrativa. É esse aspecto que leva também a Igreja de Roma a delinear sua própria supremacia sobre as outras igrejas, enquanto ligada ao centro do Império e ao local de coordenação de seus intercâmbios, de todo tipo. Tudo isso estimula também a Igreja a adotar para si uma cultura de governo, religioso e civil, acolhendo para si os modelos da administração e do direito romano, sobre os quais vai organizando sua própria função (CAMBI, 1999, p. 126).

Inserindo a hegemonia no governo dos homens, as decisões da Igreja ultrapassavam, portanto, o âmbito da religião. Assim, ela se atribuiu a tarefa de instruir os homens desde os segmentos de leitura e escrita às mínimas condições necessárias ao convívio e à organização social.

Oliveira (1999), na introdução ao texto “O estado da sociedade religiosa no século V”, de François Guizot, menciona que a participação da Igreja no desenvolvimento da civilização teve início no mundo romano:

Naquele momento, seu papel começou a se revelar: começou a se destacar pela sua importância social. Assim, enquanto a sociedade se desintegrava, a religião católica assumia, gradualmente, o papel de dirigente dos homens (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

Ressalta-se a função social exercida pelos mosteiros e pelas escolas paroquiais, na medida em que se constituíam em modelo de organização social. Essas instituições tinham como objetivo ensinar a comunidade externa e a interna, preparar os povos para a apropriação da cultura legada pela Igreja, a qual se tornaria patrimônio cultural da humanidade e estenderia suas influências para a formação da Europa.

2. CARTAS

Jerônimo de Stridon (347 d.C, 30 - 420 d.C), na proposta educativa das cartas seguia os princípios da doutrina cristã, logo, Jerônimo tratou de assuntos que relacionavam a prática da vida diária, os hábitos, de comer, vestir, beber, de trabalhar, e sobre as boas e más companhias.

Quando Jerônimo de Stridon escrevia às mulheres não era somente em termos de conteúdo, mas de comportamentos e exemplos, ou seja, Jerônimo percebia que a criança não aprenderia somente aquilo que era intencionalmente ensinado a ela, mas, também aquilo que visse os adultos fazerem.

Dessa forma, Jerônimo de Stridon orientava sobre a valorização do mandamento do amor ao próximo, no entanto, correspondia à necessidade de reorganizar a convivência entre os homens, ou seja, de estabelecer relações sociais pautadas nos paradigmas da educação cristã.

Exemplificaremos cartas que Jerônimo de Stridon escreveu para as matronas³, as virgens, as viúvas, divorciadas, sobre o casamento, a monogamia, educação da alma e entre outros assuntos que recomendam as virtudes.

Jerônimo de Stridon na carta escrita para Asela (Carta 24,4), nos mostra que era revestida de virtudes, pois a carta nos relata que:

[...] No começo que abraçou esta profissão vendeu escondido de seus pais seu colar de ouro, o que se chama vulgarmente se chama *murenilla*, que é uma cadeia de finas estrias de metal que vai se retorcendo. Desta maneira, com o valor dessa preciosa jóia ela se vestiu de uma túnica escura, que jamais havia podido conseguir de sua mãe, e se consagrou repentinamente a Deus. [...] com esse seu vestido havia condenado o mundo [...] (Carta 24, 3). Pois, como havia começado a dizer, sempre Aselase portou com talmodéstia e manteve-se tão oculta em secreto em seu aposento, que jamais se apresentou em público e nem sabia o que era falar com um homem e, o que é mais admirável, amava mais quando via uma irmã virgem. Trabalhava com suas mãos, sabendo que está escrito: *quem não deseja trabalhar também não há de comer* (2 Tessalonicenses 3, 10). (Carta 24, 4).

3 Na Antiguidade romana, matrona era a referência da mulher casada (Ep. 107).

Jerônimo escreveu a Asela determinados valores, a saber, renúncia aos bens, terrenos, modéstia, prudência, vivência de uma vida privada, trabalho manual, vida de oração e leituras das escrituras, testemunho de fé, e, que no decorrer de sua vida praticava jejuns intensos. Tais valores ressaltados pelo autor eram esperados romanas ricas – como a permanência em sua residência (*domiseda*), dedicação a tecelagem e a fiação (*lanificaet lentifica*) e aptidão no bordado (*acupingere*) (MONTERO, 1986, p. 200).

Jerônimo refere-se à Asela como uma mulher honrada e virtuosa, pois essa mulher era portadora de valores ascéticos⁴ e associados a renúncia da carne, e principalmente do desejo sexual. Por isso, o exemplo dessa virgem seria um instrumento para que outras mulheres aceitassem a vida religiosa e um caminho de perfeição.

Nada há de censurarmos de que em nossas cartas louvamos uns e repreendemos outros, pois quando advertimos os maus estamos corrigindo os demais e ao louvar os melhores despertamos o fervor dos bons para a prática das virtudes [...]. Contar-se-á brevemente a vida de nossa querida Asela [...]. Essa carta deve ser lida por moças jovens, a fim de que se formem conforme seus exemplos e tenham vida dela exemplo de vida perfeita (*Carta 24, 1*).

Nessa passagem Jerônimo nos mostra a importância das pessoas que aceitam e seguem ao ascetismo, em especial, as mulheres, como meio de exteriorização da sua fé, pois são considerados virtuosos exemplos para aqueles que praticam o mau, ou outras práticas fora do caminho cristão.

Asela é uma mulher virgem consagrada:

Entre sonhos, em uma copa de nítido cristal, mais puro que qualquer espelho; envolta ainda de roupas da infância, quando apenas passava de dez anos de idade, foi consagrada com honra da beatitude vindoura (*Carta 24,2*).

A educação feminina para Jerônimo representa o feminino da mesma forma como muitas mulheres romanas da alta sociedade eram idealizadas. Numa outra carta, (Epístola 107,9) ‘*Carta a Leta*’, Jerônimo orienta a educação da neta de Santa Paula que, por ter sido consagrada a Cristo, deveria receber uma educação adequada para que sua alma se tornasse templo do Senhor: “[...] Que ela encontre em ti a sua mestra e que sua adolescência se oriente para ti maravilhada. Que nunca veja em ti nem em seu pai atitudes que a levem ao pecado. Recordai que podeis educá-la mais com o exemplo que com a palavra [...]” (*Carta 107, 9*).

A mulher desempenhou um importante papel como educadora, divulgadora de costumes, crenças, valores e normas de comportamento. Tanto as damas quanto as religiosas, ao mesmo tempo em que sofriam as influências das mesmas questões que permeavam a vida dos

4 Jerônimo explica que os ascéticos acreditam que a purificação do corpo ajuda a purificação da alma (*Carta 24,1, p. 33*).

homens e principalmente de seus filhos naqueles séculos, por seu modo de ser, também influenciavam o comportamento dos mesmos.

Como vimos Jerônimo, prezava o comportamento exemplar dos adultos, é importante para uma formação que envolva hábitos, valores e conteúdo. Um dos aspectos que consideramos relevante na leitura das cartas de Jerônimo, especialmente na *Carta a Leta*, é a importância atribuída pelo autor ao conhecimento de leitura e de escrita, que deveriam ser ensinadas desde a infância. Jerônimo tinha um objetivo específico ao escrever a *Carta a Leta*, a respeito da leitura e escrita, seu alcance foi mais amplo que o objetivo primeiro, a filha de Leta servia à vida monástica. Daí os cuidados especiais que a sua educação havia de comportar. Jerônimo orienta a mãe sobre a educação de Paula:

Em seguida, São Jerônimo propõe o tema de sua carta que é escrever a Leta, a pedido dela e de ‘Santa Marcela’, a respeito da educação da ‘nossa Paula’, que foi consagrada a Deus antes de nascer. Ora, diz ele, aquela que nasceu de uma promessa deve receber educação de acordo com o seu nascimento. E aí começa o santo doutor a explicar como deve ser educada uma alma que se tornará templo do Senhor. Ela nada deve aprender a ouvir ou a falar, ensina, que não pertença ao temor de Deus. Não ouça palavras torpes, e ignore as canções do mundo, enquanto a sua terna língua se embeba de suaves salmos. Fiquem longe dela os meninos lascivos. As próprias meninas e serventes sejam conservadas longe do convívio com as pessoas seculares, a fim de que não ensinem de modo pior a ela o que tiverem aprendido de mau (*SAN JERONIMO, Epistolário, L. I, cap.107 § 7*).

Segundo Jerônimo, a educação de Paula deveria ser fundamentada em Quintiliano⁵. Aprender a escrever deveria fazer parte de uma educação que se realizasse de maneira agradável, por meio de estímulos, a fim de que Paula tivesse prazer no aprendizado:

[...] Diz Quintiliano que as crianças devem receber um ensino atraente, correspondente à sua idade, de tal modo que o jogo se torne um jogo agradável, *lusus hic sit*; as crianças recebam perguntas e aplausos, e tenham despertado o seu espírito de concorrência, recebendo, por mérito, prêmios adequados à sua idade. E quando o menino começar a aprender a escrever, aconselha Quintiliano, será muito bom que se sirva de uma tabuinha onde possa gravar as palavras com o estilete através dos sulcos que assegurem o traçado das letras. Isso dará firmeza aos seus dedos e ele não precisará ter a mão do mestre sobre a sua para dirigi-la. Não se trata de um cuidado à toa, uma vez que é de importância capital na educação aprender a escrever bem e depressa [...] (*SAN JERONIMO, Epistolário, L. I, cap.107 § 7*).

Jerônimo de Stridon apresentou uma forma de ensinar na qual o lúdico se constituía em componente à educação de Paula.

5 Marco Fábio Quintiliano foi um orador e professor de retórica romano. Nascido em Calagurris, em 35, Quintiliano estudou em Roma, onde primeiro exerceu a atividade de advogado. Nascimento: 35 d.C., Espanha. Falecimento: 100 d.C. Obra.

Paula deve brincar com as letras, de modo que o jogo se lhe torne instrução. [...]. Paulinha também devem ter companheiras de estudo que lhe sirvam de emulação. Se ela tiver dificuldade para aprender, mais vale animá-la com louvores do que censurá-la. É preciso muito cuidado para que não se aborreça com os estudos, a fim de que essa repugnância não estenda a sua sombra comprida através dos anos. Por outro lado, é preciso cuidar da boa escolha dos nomes que servirão para a junção das sílabas. Eles deverão ser escolhidos com esmero e tirados dos profetas, apóstolos, e dos patriarcas, desde Abraão, conforme as listas apresentadas por Mateus e Lucas. Assim, ela já vai preparando-se para o que irá aprender mais tarde (*SAN JERONIMO, Epistolário, L. I, cap.107, § 9*).

Citou nessa carta inclusive orientações sobre o mestre. Salientou uma lista de atributos que deveria ter aquele se dedicasse a instruir Paula.

O mestre, deve ser escolhido pela sua idade, vida e instrução, e qualquer douto varão não deve envergonhar-se de educar uma nobre virgem menos do que Aristóteles, quando foi convidado para ser preceptor de Alexandre. Essa questão do mestre é muito séria, pois a própria pronúncia das letras e o primeiro ensino saem de um modo da boca do homem douto e de outro da boca do rústico. Além disso, é preciso que não se tenha complacência com a pronúncia dengosa e defeituosa da menina, a imitar os tolos melindres das mulheres, assim como não se deve permitir que ela brinque com o ouro e a púrpura, pois uma coisa prejudica a língua e a outra, o caráter. A boa pronúncia implanta-se desde os mais tenros anos (*SAN JERÓNIMO, Epistolário, L. I, cap.107, § 9*).

Assim, podemos entender o quão importante para Jerônimo seria o exemplo, em que as mulheres dariam aos seus filhos, para que os formassem. Nesta ideia podemos destacar a preocupação de Jerônimo com o exemplo da mulher cristã, ou seja, a educação dos seus filhos desde a infância, se traduzia tanto nas atitudes de compromisso pessoal, quanto na disposição para ensinar os princípios que norteavam suas ações.

Essa mulher, referenciada como exemplo de conduta, apresentou características da educação feminina do período de transição da Antiguidade para a Idade Média. Com sua conduta marcada pela orientação cristã, direcionou a educação de seus filhos e foi exemplo no convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a educação feminina por meio de Cartas de Jerônimo de Stridon, nos deixa clara a importância de entender o homem na sua plenitude e não somente pelos fragmentos. O autor nos ensina compreender o homem na sociedade como um todo, ou seja, a mulher não está isolada na percepção de Jerônimo de Stridon, mas cumpre o papel coletivo para a compreensão das particularidades.

Conhecer como os homens de outros tempos, a preocupação com a educação e formação do sujeito, nos permite uma compreensão mais ampla de *humanitas*, Jerônimo não só faz juízo a conteúdos religiosos, mas, apresenta uma proposta educativa para a vida em sociedade. Os ensinamentos para as mulheres permitiriam a construção de importantes valores a serem seguidos para a preservação e a forma de sociedade que se formava.

Consideramos importante todo estudo referentes à Antiguidade e à Idade Média, especialmente aqueles que buscam uma compreensão mais ampla dos processos históricos. É possível, encontramos tanto o entendimento de que é na própria história que podemos encontrar as respostas para as questões que se colocam diante de nós como a compreensão de que o próprio conceito de fonte se modifica, acompanhando as mudanças verificadas na História.

Portanto, conhecer um autor como Jerônimo de Stridon, autores medievos e o estudo deste período da Antiguidade e Idade Média em especial a proposta a qual analisamos, nos permite refletir sobre a finalidade da sociedade em que estamos inseridos, quais são os conflitos e em que medida resolvemos nossos enfrentamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. Traduzido por Telma Costa. 2.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1982.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Traduzido por Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação.

COMENIUS, J.A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FEBVRE, Lucien. *A Europa: gênese de uma civilização*. Traduzido por Ilka SternCohen. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GUIZOT, F. *História da Civilização na Europa*. Lisboa: Livraria editora e Officinas Typographicas e de Encadernação, 1907.

LE GOFF, Jacques. *A instalação dos Bárbaros. A Civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1983.

LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Traduzido por Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORENO, F. *San Jeronimo: la espiritualidade deldesierto*. Madrid: BAC, 1986.



NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Antiguidade Cristã**. São Paulo: EPU;USP, 1978.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

OLIVEIRA, Terezinha. "Introdução". In: GUIZOT, François. **O estado da sociedade religiosa no século V**. Tradução de Terezinha Oliveira e Claudinei Magno Magre Mendes. Apontamentos 77. Uem, 1999.

PIERINI, Franco. **Curso de História da Igreja**. Traduzido por José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. **Cartas de San Jerónimo**. Introdução, versão e notas por: Daniel Ruiz Bueno. Madrid: La Editorial Católica S.A.. 1962, 1v, 2 v.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A EMANCIPAÇÃO É POSSÍVEL?

Amália Senger Piana¹

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem teórica da educação na sociedade. Para tanto, parte do contexto histórico donde a educação emergiu atrelada ao trabalho, abordando as relações com este e consequentemente com o capital. Observa-se que a educação, instituída pelo Estado e oferecida pelas instituições de ensino está a serviço do capital e mantém sua hegemonia. A educação deveria propiciar uma formação integral, crítica e criativa. Porém, foi organizada em seu conteúdo e em seus métodos para atender aos interesses da classe burguesa. Apesar disso, a educação é vista como instrumento possível na luta contra a barbárie e na promoção de indivíduos com consciência crítica e revolucionária.

Palavras-chave: Educação. Capitalismo. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de refletir historicamente a concepção de educação, buscar sua compreensão, qual o seu papel dada sua importância na atualidade, vista pela sociedade como essencial para a formação dos indivíduos, como um direito fundamental, e assegurada enquanto política social. Para tanto, é necessário apreendermos sua natureza e sua função social, recuar no passado, a fim de identificar as relações sociais que interferiram em diversos momentos históricos e impulsionaram o seu desenvolvimento e sua concreticidade.

A natureza da educação está intrinsecamente ligada ao trabalho, portanto, para entendermos a educação precisamos partir do trabalho, pois é a partir do trabalho que surgem inúmeras dimensões da atividade humana, cada qual com sua natureza e função próprias na reprodução do ser social. Observou-se, neste processo, que a educação tem função essencial de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

O trabalho foi se modificando e avançando ao longo do tempo e exigindo da educação seu acompanhamento e aperfeiçoamento. Assim, estas mudanças são visíveis a partir da década de 1960, onde o desenvolvimento da tecnologia interfere fortemente em todo este contexto.

1 Mestranda em Serviço Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Câmpus Toledo. Atua como Assistente Social no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Toledo, e-mail: amalia@utfpr.edu.br.

Portanto, a educação sempre esteve a serviço do capital e as instituições de ensino são espaços que garantem as relações de exploração do modo de produção capitalista. Apesar disso, a educação é tida como um instrumento fundamental para sairmos da barbárie e buscarmos a emancipação humana.

1. A EDUCAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO

O trabalho é a categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. É um ato social e como ato social implica comunicação, por isso a importância da linguagem neste processo. Os homens não nascem pré-determinados a realizar atividades necessárias à sua subsistência. Ele precisa aprender o que fazer e isso não é biologicamente determinado, precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, ou seja, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc., que permitem o indivíduo se tornar apto para a vida social. Portanto, a educação é a mediação entre os homens e está relacionada com o trabalho (TONET, 2016).

O trabalho, para Marx, é o ato ontológico que fundamenta o ser social. Segundo ele há dois tipos de trabalho: o trabalho do valor de uso e o trabalho criador do valor de troca. Na sociedade capitalista emergiu o trabalho criador do valor de troca, através da relação de dominação e exploração, com o objetivo fundamental não de atender às necessidades humanas, mas sim, de atender à reprodução do capital.

Assim, a educação, não apenas na escola, mas também fora dela, é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social. Se o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, então em cada momento histórico tem-se uma determinada forma de trabalho, que determina uma forma de educação. A educação depende da maneira como os homens se organizam para modificar a natureza (TONET, 2016).

Ainda segundo este autor há uma diferença significativa na educação entre as comunidades primitivas e as comunidades de propriedade privada. Nas comunidades primitivas não havia divisão de classes e nem divisão na educação. A educação acontecia de forma igualitária para todos os membros e estava relacionada aos interesses comuns do grupo. A mediação da educação era tarefa de todos e não de alguns especialistas. Ela acontecia de maneira espontânea, integral e não havia instituições educacionais. Já nas comunidades com propriedade privada, há as classes sociais e a divisão do trabalho manual e intelectual, e o privilégio do trabalho intelectual em relação ao trabalho manual.

Conforme afirma Ponce (1986), o modelo de sociedade primitiva é superado a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes, onde aconteceu a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. O processo educativo sofre tais influências, pois

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica

entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (PONCE, 1986, p. 25).

A desigualdade na educação era visível nos sistemas escravista e feudal, onde a desigualdade era tida como algo natural. Já na sociedade burguesa, se proclama a igualdade natural de todos os homens. Como decorrência, o acesso à educação também deveria ser um direito universal, pois a igualdade natural de todos assegura a cada um, o acesso a esse direito natural da educação. Porém, como afirma Tonet (2016), a educação é subordinada aos interesses do capital, e sendo este a matriz da desigualdade social, seria um absurdo esperar que este sistema pudesse propiciar à todos igualdade de acesso a ela. Portanto, é uma teoria com um discurso vazio, mas conveniente e favorável à reprodução dos interesses da classe dominante.

Analisando o processo histórico, quanto ao surgimento da propriedade privada e das classes sociais, revela-se a exploração e a dominação do homem pelo homem. A partir disso, todas as atividades foram de algum modo, estruturadas para servir ao capital, inclusive a educação. Ela está sempre sob a hegemonia da classe dominante.

No ano de 1789 aconteceu a Revolução Francesa, que decorreu da união do povo francês sob a liderança da burguesia, e teve como principal marco, a derrota do regime Absolutista. A partir desta Revolução, segundo Manacorda (2001), nascem as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. A construção da cidadania e a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa.

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatilidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. (MANACORDA, 2001, p.269).

Assim, podemos considerar a Revolução Francesa como um dos principais marcos do século XVIII, pois através desta os rumos da sociedade foram modificados, inclusive os da educação. A classe burguesa emergente defendia ideias universais para se consolidar como classe dominante. A igualdade jurídica foi usada como mistificadora das relações de exploração (BUFFA, 1996) “trazendo as desigualdades sociais inerentes ao sistema, para o plano individual” (PEREIRA e HERKENHOFF, 2011).

Outro marco, conforme Manacorda (2001), que influenciou a educação foi a Revolução Industrial, que afetou profundamente a vida dos homens, pois além de transformar o modo de produção, abolindo o trabalho artesanal, também trouxe significativas mudanças nas ideias e na moral, recaindo nas formas de instrução, abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Assim, a Revolução Industrial, além de modificar a vida social naquele momento histórico, traz transformações que modificaram a história da humanidade. “[Portanto]

[...] o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos.” (MANACORDA, 2001, p. 358).

A Revolução Industrial trouxe um novo modo de produção, que influenciou a divisão sócio-técnica do trabalho na educação. Junto a esta divisão, iniciou-se também o processo de alienação do homem. O homem torna-se fragmentado, produz mercadorias sem ter consciência do produto final, sendo forçado a não exercitar o trabalho intelectual, utilizando apenas o trabalho físico. A dinâmica da educação se adapta à vida produtiva do real.

O capital, neste processo se torna hegemônico, atribuindo à educação o papel de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, bem como formar para a cidadania e a democracia, ambas relacionadas a uma concepção de mundo, de valores, de ideias que reproduzem a ordem social (TONET, 2106).

Como a educação tem este objetivo fundamental, conforme o modo de produção avança se exige da educação o seu acompanhamento. Assim, “A importância da educação em relação à sua realidade muda historicamente.” (ADORNO, 1995, p. 144).

No próximo tema, analisaremos as mudanças que ocorreram na sociedade capitalista em relação ao modo de produção e às necessidades que este impõe a educação, mais especificamente a partir de 1960.

2. A EDUCAÇÃO E O TRABALHO A PARTIR DE 1960

Para Marx, o ato fundante da sociedade capitalista é o ato de compra e venda da força de trabalho. Este ato é gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho em relação ao capital. Nesta lógica, o trabalhador vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral.

Por volta de 1960 e 1970, a produção era baseada no modelo fordista-taylorista, que se caracterizava por uma produção em série e em larga escala. O trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho.

Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo de sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva. (TONET, 2012, p. 13).

Paralelo a estes modelos, por volta de 1960 no Japão, foi criado um novo sistema de organização voltado para a produção de mercadorias, chamado de Toyotismo. Este novo sistema passou a exigir um trabalhador participativo, qualificado, preparado para a competitividade, polivalente e flexível.

A evolução da tecnologia e da informação recai sobre o mundo do trabalho e o revolucionária, que vai exigir do trabalhador maior conhecimento e formação diferenciada, pois para trabalhar precisa dominar minimamente as novas tecnologias, bem como aprender a pensar, a resolver os diversos problemas e os imprevistos, ou seja, ter uma formação polivalente, que lhe permita realizar diversas tarefas (TONET, 2016).

O desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho. Ocasionalmente, portanto, altos níveis de desemprego estrutural e houve retrocesso da ação sindical. O individualismo encontrou condições sociais favoráveis e trouxe consequências negativas (HARVEY, 1992).

O processo de produção é flexível, que demanda trabalhadores flexíveis. Assim os

Direitos [se tornam] flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado. (ANTUNES, 1997, p. 28).

O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando o fetichismo da mercadoria. Isso causa um estranhamento do ser social que trabalha. A crise atinge o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. O trabalho, de acordo com Marx, é necessidade natural e eterna de efetivar intercâmbio material entre o homem e a natureza. Neste contexto, conforme Antunes (1997), não é mais.

Isso traz consequências importantes no interior da classe trabalhadora, onde, segundo Antunes (1997), ocorre a redução quantitativa do operariado industrial tradicional, bem como uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que impulsiona uma maior qualificação do trabalho, e de outra a desqualificação.

[...] a tendência apontada por Marx [1978] [...] que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social [...] este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor [...], engenheiro, técnico etc., outro, como capataz [...], um com outro operário manual direto [ambos] agentes no conceito imediato de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e produção. (ANTUNES, 1997, p. 50).

Portanto, o que ocorreu foi um processo de intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora, não a eliminação do trabalho. Evidencia-se assim, no mundo do trabalho, uma tendência para a qualificação e também desqualificação dos trabalhadores. Mesmo num pro-

cesso produtivo tecnologicamente avançado, onde ocorrem atividades mais intelectuais e qualificadas, os valores de troca resultariam da articulação entre trabalho vivo e trabalho morto. A redução do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado não negam a lei do valor (ANTUNES, 1997).

Para este autor, os segmentos mais qualificados e mais intelectualizados que se desenvolvem junto com o avanço tecnológico, poderiam ser dotados de maior potencialidade antecapitalista. Contraditoriamente, estes setores mais qualificados são os que têm mais envolvimento integracionista com o capital.

A escola, segundo Althusser (1985), é o espaço de reprodução da ideologia dominante. Os sujeitos são preparados desde a sua infância a serem submissos e ocuparem posições, de acordo com seu grau de formação, na divisão sócio-técnica do trabalho. Portanto, a escola é o principal espaço que garante as relações de exploração do modo de produção capitalista.

Luckesi (1994) compreende a educação como uma mediação, nem salva, nem reproduz. Porém, deve servir de instrumento para a efetivação de uma concepção crítica de sociedade, desvelando as contradições e as possibilidades de mudança. Assim, a educação pode ser um instrumento que deve ser tomado pela classe trabalhadora, para uma leitura crítica das relações sociais, na construção da contra-hegemonia.

É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteada por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital (TONET, 2012, p. 23).

Ainda segundo este autor, a educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de entendimentos a respeito do homem, da sociedade e da história. Portanto, é preciso saber quais objetivos se articulam com a atividade educativa. Se desejamos uma sociedade emancipatória, como a educação pode contribuir para a construção desta sociedade?

3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A educação passa por um processo de constantes críticas de âmbito internacional, pois estaria descompassada frente às exigências e necessidades da sociedade. Isso é fato, se levarmos em conta as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. Segundo Tonet (2016), a educação encontra-se hoje numa encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade. Pensando que a educação deva ir contra a exploração do homem pelo homem, como conduzi-la para que contribua com a superação do capitalismo? Como isto seria possível e em qual medida?

Com a implantação de novas tecnologias junto a novas exigências no processo produtivo,

é possível produzir mais com menos custo, e, portanto, com menos mão-de-obra. Este processo acarreta no aumento do desemprego, na precarização do trabalho, na corrosão dos direitos trabalhistas, na ampliação do trabalho informal, na mercantilização das empresas e serviços públicos, ou seja, uma produção destrutiva onde o Estado é submisso aos interesses do capital. Tudo isso juntamente com o agravamento dos problemas sociais, como miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. As consequências disso não são sentidas somente no plano econômico. Elas afetam o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais, levando a um individualismo e ao empobrecimento da vida humana (TONET, 2016).

Este processo de crise também recai sobre a educação, que se revela inadequada frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais. O capital precisa de novas áreas para intervir, e a educação ganha um caráter mercantil. Disso decorre a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em mercadoria.

A resposta conservadora aponta a necessidade da educação se adequar às novas exigências do modo de produção. “Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isto recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos.” (TONET, 2016, p. 32).

Os progressistas atribuem às políticas neoliberais o agravamento dos problemas da humanidade. Acreditam que outra educação é possível e que não sirva apenas para preparar mão-de-obra para o capital, que sejam trabalhadores e cidadãos conscientes de seus direitos, sem que isto implique numa ruptura radical com o capitalismo. Segundo Tonet (2016), isto é uma falácia, pois a plena cidadania não erradica a desigualdade social.

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõe a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social [...] toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres [...] deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante. (TONET, 2016, p. 34-35).

Segundo este autor, deve-se definir qual a natureza do fim pretendido. A atividade educativa que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se numa perspectiva de emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Acredita que na sociedade capitalista não é possível uma educação emancipadora, mas sim, a realização de atividades educativas emancipadoras.

Marx (1991) distingue emancipação política e emancipação humana. Para ele, a emancipação política é limitada e parcial, por que expressa a perspectiva da classe burguesa. Já a emancipação humana é ilimitada e total na perspectiva que envolve todas as classes e a transformação da humanidade, onde se tem a superação da exploração do homem pelo homem, eliminada a sociedade de classes.

A cidadania moderna surgiu da dissolução e da superação da sociedade feudal, onde a desigualdade social era conhecida como algo natural. Já a sociedade capitalista pressupõe a igualdade como uma condição natural de todos os homens. O modo de produção capitalista tem por sua natureza uma articulação entre desigualdade real e igualdade formal.

Deste modo, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá que os indivíduos sejam plenamente livres. Marx não despreza a luta pela busca dos direitos, pois estes são uma mediação para a emancipação humana, porém nunca irão tomar seu lugar. Portanto, uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania. Faz-se imprescindível rever e refletir toda a problemática da educação, sob o foco da emancipação humana (TONET, 2016).

[um dos requisitos] para uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento. (TONET, 2016, p. 71).

A educação foi organizada em seu conteúdo e em seus métodos para atender aos interesses da classe burguesa. Na sociedade burguesa, onde se tem a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos uma formação integral, com pessoas críticas, participativas e criativas. Quando isto não acontece, as causas não são buscadas no cerne do capitalismo, mas em outros fatores como escassez de recursos, má gestão e administração, desinteresse, etc. A desigualdade real e a igualdade formal fazem parte de uma totalidade. Portanto, o acesso universal e uma formação de qualidade são uma falácia (TONET, 2016).

Para Mészáros (2008), a educação tornou-se um instrumento que fornece conhecimento e pessoal necessário para a expansão do capitalismo, mas também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. Tornou-se um mecanismo de perpetuação e reprodução deste sistema e não mais um instrumento de emancipação humana. Enquanto existir divisão social do trabalho, desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, uma educação voltada para a formação integral do ser humano é impossível de ser alcançada.

Um dos grandes problemas que marca a superação nos últimos anos do capitalismo foi a mudança da centralidade do trabalho para a política, que significou a atribuição ao Estado a tarefa de ser o protagonista da transformação revolucionária do mundo. Quem organiza a educação é o Estado, que é um instrumento de defesa dos interesses da classe burguesa.

Para Tonet (2016), tudo o que envolve a educação, como: conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades estão a serviço da continuidade da hegemonia do capital.

Ainda conforme este autor, o acesso ao conhecimento de que dispõe a classe trabalhadora não é suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. A educação escolar não é elemento chave para a formação da consciência revolucionária. É na luta social que esta consciência se forma. Todo o processo educativo está direcionado para atender aos interesses do capital, não permitindo uma consciência revolucionária. Por isso, para uma educação emancipadora, seria necessário reformular todo o conjunto da educação. Isto, porém, é impossível no âmbito da sociedade capitalista.

Mészáros (2008) enfatiza que ao pensarmos a educação na perspectiva emancipatória, os vínculos entre educação e trabalho devem ser reestabelecidos, “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Mészáros, 2008, p. 17).

Pensar a sociedade tendo como referência o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Esta superação exige ações que vão muito além dos espaços em sala de aula, dos gabinetes e fóruns acadêmicos. A educação precisa se abrir para o mundo, ser uma educação libertadora, que transforme o trabalhador em agente político, que pensa, que age, saindo de sua condição de trabalhador alienado. Necessitamos de uma educação para além do capital, que implica numa sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008),

Isso implica na educação em todos os níveis. No ensino superior, nas áreas como ciências humanas e filosofia, é difícil o acesso ao conhecimento que permite a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, da alienação, das contradições e das classes sociais, etc., bem como da superação desta forma de sociabilidade. “Pode-se imaginar então como isso está longe, nas outras áreas, onde impera o tecnicismo!” (TONET, 2016, p. 152).

Becker em debate com Adorno (1995) coloca que o planejamento educacional deve ser um planejamento de conteúdo quantitativo e qualitativo. Para ele, é urgente incluir na discussão a questão do “o que é a educação” e “para que é a educação”. Nesta mesma discussão, Adorno (1995) enfatiza que a discussão deve ser “para onde a educação deve conduzir”.

O teórico Gramsci (1989) destaca a importância da organização da educação política dos trabalhadores, e os ganhos que esta pode trazer, na medida em que permite uma leitura da realidade, fornecendo a base para uma possível leitura crítica do mundo, abrindo espaço para a contra-hegemonia da classe trabalhadora.

Apesar de o Estado estar a serviço da classe dominante, a educação serve de base à classe trabalhadora para realizar uma leitura crítica da realidade. A escola é também uma conquista da classe trabalhadora através de muitas lutas. Espaço que muitos trabalhadores ainda não têm acesso, o que torna a luta desta classe, pelo ensino público meio mesmo que limitado, importante para o desenvolvimento teórico crítico, para o desmascaramento das desigualdades sociais (PEREIRA e HERKENHOFF, 2011).

Mészáros (2008) deixa claro que precisamos pensar uma educação para além do capital. Para ele as mudanças educacionais não devem acontecer no plano formal, com meros ajustes e reformas. A mudança irá ocorrer a partir do momento que houver a transformação na essência,

na ruptura com a lógica do capital. Devemos assumir a educação como uma forma de enfrentamento das expressões da “questão social”, não na ótica de aquisição de conhecimentos para inserção no mercado produtivo, mas como um mecanismo de ruptura com a lógica do capital. “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” (ADORNO, 1995, p. 156). Neste sentido, o que é possível à educação?

Para Mészáros (2008) a mais ampla das concepções de educação pode fornecer, na busca por uma mudança verdadeiramente radical, instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Não podemos ficar paralisados ou acomodados. Devemos realizar o que é possível na direção certa. A luta por outro projeto educacional não pode estar desarticulada da luta por outro projeto societário, que se coloque além do capital. “Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe.” (MANACORDA, 2001, p. 355).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e refletir constantemente sobre a educação é primordial para que saibamos agir criticamente, identificar com o que estamos engajados e o que estamos defendendo, para assim darmos uma direção as nossas ações e visualizar espaços de luta.

Apesar de o presente artigo nos revelar que a educação está a favor do capital e da sua reprodução, acreditamos que na educação são permitidos espaços de discussão que permitem revelar estas forças e buscar alternativas na luta da contra-hegemonia.

Não seria colocar todo este papel nas “costas” da educação, mas vê-la como um instrumento possível na luta contra a barbárie e na promoção de indivíduos com consciência crítica e revolucionária, na busca da emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-185.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BUFFA, Ester. “Educação e Cidadania Burguesa”. In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48, série Filosofia).

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes Ltda, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

PEREIRA, Célia Barbosa Da Silva e HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. “Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista”. In: **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 35-64, jul./dez. 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1986.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DAS ORIGENS À ATUALIDADE

Amália Senger Piana¹

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem teórica da universidade no Brasil. Para tanto, parte do contexto histórico donde a universidade emergiu, durante a época colonial, abordando as relações políticas, sociais e econômicas imbricadas neste processo. Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil. Foi somente em 1920 que foi instituída a primeira universidade. O decorrer de seu desenvolvimento ocorreu atrelado principalmente aos interesses do capital para manter sua hegemonia. Apesar disso, acreditamos que a educação superior deverá levar o aluno a se comprometer com a busca de soluções para os problemas do povo brasileiro.

Palavras-chave: Universidade. Educação. Política social.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de contextualizar historicamente a universidade no Brasil, vista hoje como essencial para a formação dos indivíduos, como um direito fundamental e assegurada enquanto política social. Para tanto, é necessário apreendermos seu papel e sua função social, recuar no passado, a fim de identificar as relações sociais, políticas e econômicas que interferiram em diversos momentos históricos e impulsionaram o seu desenvolvimento e sua concreticidade.

A relevância da universidade na atualidade é inquestionável e está presente na maioria dos discursos atuais. Frente a isto, destacaremos o ensino superior no Brasil, sua trajetória política, as transformações na sociedade e no modo de produção que influenciaram e nortearam suas mudanças até a atualidade.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Para entendermos o ensino superior e a universidade no Brasil, precisamos nos remeter na história, a partir do período colonial. Ao contrário do que ocorreu nos países hispano-ameri-

1 Mestranda em Serviço Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Câmpus Toledo. Atua como Assistente Social no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Toledo. E-mail: amalia@utfpr.edu.br.

canos, onde no século XVI, já existiam instituições universitárias, no Brasil, a criação de universidades ocorreu somente no início do século XX.

Em 1550, conforme Cunha (2003), os jesuítas começaram a fundar os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Ao todo foram 17 colégios, que não tinham a finalidade exclusiva de formar sacerdotes. Nestes, eram oferecidos o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns colégios, ofereciam o ensino superior em artes, teologia e matemática. Os alunos eram filhos de senhores de engenho, fazendeiros, artesãos e funcionários públicos.

Portugal, além de desestimular, proibiu que universidades fossem instaladas no Brasil. Apenas permitiram que filhos de colonos fossem estudar em Coimbra (única universidade do qual Portugal dispunha no período), por meio de bolsas de estudo, e consentiram que as escolas dos jesuítas oferecessem cursos superiores de filosofia e teologia. Esta proibição tinha o intuito de impedir que estudantes universitários se mobilizassem a fim de requerer a independência da colônia, isto especialmente depois do século XVIII, onde as ideias iluministas estavam aflorando na América (CUNHA, 2003).

Quando, em 1808, ocorre a transferência da sede do reino para o Brasil, surge a necessidade de modificar o ensino superior. Foram criadas, ao invés de universidades, cátedras isoladas de ensino superior: medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e engenharia, embutidas na academia militar, no Rio de Janeiro. Em 1827, instalaram-se os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Assim “[...] completava-se a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior do país: Medicina, Engenharia e Direito.” (CUNHA, 2003, p. 154).

Segundo este mesmo autor, durante o período imperial (1822-1889) o ensino superior se desenvolveu a partir das faculdades isoladas. Nesta época o ensino superior era todo estatal, e o ministro do Império era quem nomeava os catedráticos e os diretores e decretava os currículos de todos os cursos. No período de 1891 a 1910, quando foi proclamada a República, houve uma grande expansão do ensino superior, onde outros cursos foram incorporados às universidades tardiamente, com a inserção de cursos de odontologia, arquitetura, economia, serviço social, jornalismo, filosofia, ciência e letras. Ao todo foram criadas 27 escolas superiores.

No período colonial e imperial não houve nenhuma instituição de ensino superior com *status* de universidade. A primeira instituição de ensino superior no Brasil que assumiu permanentemente o *status* de universidade foi a universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Em 1927, foi instituída a segunda universidade, em Minas Gerais e somente em 1934 foi instituída a terceira, no Rio Grande do Sul (CUNHA, 2003).

Resumidamente, os fatores que influenciaram este atraso na criação das universidades no Brasil foram:

[...] primeiro, a proibição de universidades no Brasil colônia, de modo a se garantir o monopólio da universidade metropolitana e se evitar a temida emergência de sentimentos autonomistas. Segundo, a prevalência do modelo napoleônico, voltado para o ensino profissional, não necessariamente universitário. Terceiro, a influência positivis-

ta, que via na universidade uma instituição estruturalmente comprometida com o *ancien régime*. Quarto, a grande dimensão do país e a dispersão da população, dificultando a existência de instituições que oferecessem vários cursos. (CUNHA, 1989, p. 39).

A intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ocorridos nas décadas de 50 e 60, junto ao populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar. O fator de maior importância que propiciou o crescimento do ensino superior foi “[...] a expansão da escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos do ensino médio.” (CUNHA, 2003, p. 171).

Ressaltamos que foi neste período que houve a equivalência dos cursos profissionalizantes ao secundário, pois notoriamente este era um processo discriminatório onde o ensino secundário era para as elites e o ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas. Segundo Cunha (1989), outro fator que fez crescer a demanda pelo ensino superior foi a crescente presença das mulheres e também a busca pela ascensão das camadas médias, que deixam de investir em negócios individuais para buscar a promoção nas burocracias, onde a graduação era requisito.

Tais medidas constaram na lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. A equivalência fez crescer a demanda pelos cursos superiores, que acarretou na criação de novas faculdades e fez acontecer a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em seguida em universidades. “Em suma, o processo de ‘federalização’ foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes” (CUNHA, 2003, p. 172).

O segmento militar, inicialmente pelo Estado, acionou o processo de modernização do ensino superior, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social. (CUNHA, 2003). Neste período, o governo dos Estados Unidos mobilizava esforços para afastar as universidades latino-americanas da influência marxista. (LEHER, 2001).

Foi no âmbito do movimento estudantil que nasceu e desenvolveu o projeto de reforma universitária, no sentido da democratização. Porém, nas vésperas do golpe militar, em 64, a reforma universitária passa a integrar o rol de reformas de base, passando o projeto para a mão de um grupo de professores. (CUNHA, 2003).

A reforma universitária, que ocorreu em 1968, foi possibilitada pela repressão político-ideológico a professores e estudantes, com ameaça de perda de emprego dos professores e de expulsão dos estudantes. (CUNHA, 2003). Esta reforma foi embasada no modelo norte-americano, onde o governo contou com o apoio da United States Agency for International Development - USAID, no que se referiu a assistência técnica e financiamento dos projetos relacionados a reforma. (CUNHA, 1989).

O Conselho Federal de Ensino – CFE (que contava com a presença de representantes do ensino privado) se empenhou, depois de 68, a propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados de ensino superior. Isso acarretou no crescimento de faculdades iso-

ladas. O CFE pôs fim ao processo de “federalização” das instituições privadas e também apoiou a transferência das faculdades localizadas em diversos pontos da cidade para os *campi*, em geral situados nas periferias urbanas. O *campus* suburbano tinha o intuito de eliminar ou amenizar a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras. Assim, ao mesmo tempo em que as universidades públicas abandonavam os centros urbanos, as universidades privadas aí se instalavam e se expandiam (CUNHA, 2003).

Contraditoriamente, foi no período militar que a universidade recebeu maior impulso. Os dirigentes buscavam autonomia tecnológica em setores estratégicos como energia (nuclear e de biomassa), informática, aeronáutica e telecomunicações (LEHER, 2001).

Foi neste período também que agências de fomento ampliaram recursos destinados à pós-graduação, que resultou em construção de novos laboratórios e prédios. A profissão docente foi institucionalizada (regime de tempo integral e dedicação exclusiva) e houve ampliação considerável do número de estudantes matriculados.

Assim, a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produziram uma mudança qualitativa do magistério universitário, não só nas universidades federais como também, nas estaduais e nas privadas. (CUNHA, 2003, p. 188).

Para Chauí (1999), nos anos 70 havia no Brasil a universidade funcional, onde foi prometido à classe média, prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Para tanto, ocorreu a abertura indiscriminada de cursos superiores, onde houve alteração dos currículos, programas e atividades, com a formação rápida de profissionais qualificados para atender a exigência do capital.

No início da década de 80, esgotado o regime militar, a universidade brasileira foi protagonista e também beneficiária do movimento pela redemocratização do país. Professores e técnicos administrativos criaram seus próprios sindicatos, estudantes recuperaram seu espaço de atuação política e os

[...] programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica (CUNHA, 2003, p. 179).

Outro avanço considerável no que se refere à educação foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. A educação, no art. 6º da Constituição, aparece como um direito social. No que se refere ao ensino superior, no art. 207, a universidade foi caracterizada como autônoma, em suas dimensões didático-científicas, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, este artigo ressalta que a universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e deve obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Apesar dos avanços trazidos pela Constituição de 88, no que se refere a educação, estes estavam no plano formal, e o ensino superior, assim como as demais políticas educacionais e sociais, sofreram, na década de 90 forte influência da política neoliberal, como veremos a seguir.

2. A UNIVERSIDADE PÓS ANOS 90

A política neoliberal, na década de 90, surge como proposta de solução para a crise do capitalismo e traz o pressuposto da reforma do Estado, que pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, que são distribuídas em setores de serviços não exclusivos do Estado.

Esse pressuposto leva a colocar os *direitos* sociais (como saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999, p. 211).

O debate que gira em torno da privatização da universidade diz respeito ao mercado de serviços educacionais, onde são retomadas as negociações dos serviços públicos como mercadoria. No Brasil, em 1998, 62% dos estudantes estavam matriculados em instituições de ensino superior particulares.

[...] genericamente, o termo ‘privatização’ designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privativas do Estado. Isso inclui não apenas a venda de bens e serviços de propriedade ou de prerrogativa exclusiva do Estado, mas também a liberação de serviços até então sob sua responsabilidade, como educação, saúde e meio ambiente, pela desregulamentação e estabelecimento de contratos de gestão de serviços públicos por provedores privados. (LEHER, 2001, p. 152-153).

No que se refere à mercantilização e privatização dos serviços, na universidade pública brasileira temos, segundo Leher (2001), um paradoxo com relação à política de autonomia universitária. O Banco Mundial, inspirado no ideário neoliberal, difunde a defesa da autonomia universitária nos países da América Latina, com o intuito de permitir que o mercado possa determinar as dimensões da universidade, como: cursos, tempo, trabalho, docência, pesquisa, etc.

A privatização é defendida pela ideologia neoliberal, pois é considerada uma medida capaz de reduzir os gastos estatais e ao mesmo tempo, a dívida pública.

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’ (CHAUÍ, 1999, p. 215).

No período da ditadura, uma das bandeiras de luta da universidade foi pela sua autonomia no sentido sócio-político, a fim de que as decisões a respeito da universidade fossem tomadas pelas mesmas em seus órgãos colegiados.

[...] a ideia de autonomia [...] buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado (CHAUÍ, 1999, p. 216).

Para esta autora, a universidade pública, ao ser transformada em organização administrativa, perde a ideia e prática de autonomia, pois sua gestão se resume em receitas e despesas, bem como em metas e indicadores de desempenho. A autonomia significa um gerenciamento empresarial, onde a instituição tem autonomia para captar recursos de outras fontes, estabelecendo parcerias com empresas privadas.

[...] desde meados da década de 80, o Banco Mundial propugna que o ensino elementar é o que oferece a melhor taxa de retorno econômico e que possui inegáveis componentes políticos (a criação de novo espírito capitalista e a difusão da ideologia de que o emprego futuro depende da empregabilidade dos indivíduos obtida no sistema educacional), juntamente com a constituição de iniciativas para massificar a formação profissional, *pari passu* com as necessidades do mercado. A tese do banco pode ser assim sintetizada: os países periféricos devem buscar suas vantagens corporativas não no trabalho associado a alta tecnologia e ao desenvolvimento de produtos com elevado valor agregado, mas na 'competitividade' de sua mão-de-obra. (LEHER, 2001, p. 160).

Somente como dado complementar informativo, “[...] os países periféricos possuem apenas 1% das 35 milhões de patentes mundiais.” (ABOITES, 1999 apud LEHER, 2001).

Os empréstimos do Banco Mundial para a educação estão condicionados a adoção pelo país de determinadas diretrizes. O documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995) cita que o Banco apoiará maior diversificação das instituições e novas modalidades de cursos de curta duração e a distância.

Neste mesmo documento, a diversificação do ensino superior é defendida, pois

[...] permite a adequação do ensino superior ao mercado e aos segmentos sociais: universidades com núcleos de excelência, para formar as classes superiores e prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; universidades de ensino, para formar profissionais liberais e técnicos, basicamente provenientes das classes médias; centros universitários e faculdades isoladas, para formar profissionais de pouca especialização, provenientes das classes baixa e média; e escolas profissionalizantes para egressos do ensino médio ou fundamental vindos das classes subalternas. (LEHER, 2001, p. 164).

Outra ação pretendida pelo governo é transformar as universidades federais autárquicas em fundações, objetivando sua autonomia financeira, onde a universidade deverá criar meca-

nismos de captação de recursos próprios para sua manutenção. Isso seria a falência do ensino superior, onde a mesma não teria onde buscar recursos financeiros para se manter, visto que por exemplo, a empresa nacional não tem condições, e o capital estrangeiro não tem interesse em investir em pesquisa num país periférico (GADOTTI, 2006).

Paralelo a este processo, houve o crescimento desenfreado do setor privado, na década de 90, estimulado pela facilitação nos processos de autorização de funcionamento de cursos e credenciamento de instituições. Este processo acabou resultando na perda de controle sobre a qualidade dos cursos ofertados (SILVAS, 2012).

Em 2003, quando o presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo, tomou algumas medidas em relação ao ensino superior no Brasil. Constituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação do ensino superior no país e apresentar um plano de ação. O resultado foi que as instituições federais de ensino superior estavam em crise, dado o baixo investimento do Estado neste setor. As instituições privadas também se encontravam ameaçadas, dada a inadimplência generalizada e a desconfiança em relação à formação. A solução apresentada pelo Grupo seria a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior e uma reforma universitária (TRÓPIA, 2007).

Como resultado, em 2004 foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, definindo regras para a autorização de cursos e de Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de orientar o processo de avaliação da educação superior. Neste ano também foi implantado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que consiste na concessão de bolsas de estudos para alunos de graduação em universidades privadas que aderirem ao programa e a Lei de Cotas, na qual reserva 50% do total de vagas das IFES para negros, índios e egressos de escola pública. Em 2005, foi regulamentado o ensino a distância no país.

SGUISSARDI (2006) considerou os avanços das propostas acima mencionadas, porém ressaltou que o SINAES não respeitou a autonomia universitária e o PROUNI fortaleceu o ensino privado.

Ao voltar-se para a solução do problema de escassez de vagas no ensino superior por meio do incentivo à iniciativa privada, o ProUni resgata as relações entre público e privado, sobretudo no tocante ao financiamento da educação. Registra a transferência de recursos públicos para as empresas privadas de ensino, mediante isenção de recolhimento de impostos e tributos, incidentes sobre receitas provenientes de atividades desenvolvidas. (APRILE; BARONE, 2009, p. 52).

Analisando dados após este período e de todo este processo, temos em 2007, 74,5% das matrículas do ensino na graduação concentrados no setor privado. O setor público detinha 25,5% das matrículas nos cursos de graduação presencial oferecidos gratuitamente (IPEA, 2007).

Os desafios da educação superior suscitam uma tentativa de promover e oportunizar uma expansão em direção às classes populares, por meio da ampliação da rede pública e de sub-

sídios estatais ao segmento privado. Um dos maiores desafios quando se pensa em ampliação é garantir a qualidade da educação.

Em 2007, ainda no governo Lula, as mudanças no ensino superior foram intensificadas. Foram publicados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o Programa Universidade Aberta, o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e o Sistema de Seleção Unificado – SISU.

O REUNI foi instituído com o objetivo de ampliar as vagas nas universidades federais e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Tem a finalidade de garantir às instituições federais de ensino superior (IFES) condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior.

Apenas, a partir de 2008, o poder público, atendendo a antigas reivindicações das instituições de ensino superior e dos movimentos estudantis, passou a destinar recursos para a assistência estudantil por meio do PNAES, para garantir não somente o acesso, mas também condições básicas de permanência e de manutenção na vida acadêmica. O PNAES inclui um conjunto de ações assistenciais que buscam mudar o quadro de esvaziamento qualitativo e quantitativo que as universidades vinham sofrendo, onde os índices de evasão são extremamente elevados, chegando a alcançar 50%. (ALMEIDA, 2013).

A expansão por meio da interiorização das universidades públicas e o ingresso pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) gera um aumento do número de alunos, promove a diversificação dos perfis e possibilita o acesso de pessoas que vivem em zonas rurais, afastadas dos centros urbanos ou ainda em outros Estados. Com isso, alterasse o perfil dos estudantes, aumentando a demanda da política de assistencial estudantil, visto que trazem consigo dificuldades socioeconômicas que repercutem diretamente na sua manutenção na instituição. Apesar de todos estes esforços, a maioria das matrículas ainda são registradas em instituições de ensino superior privadas. Estes dados remetem a uma política de incentivo maior ao setor privado da educação e a um enxugamento do setor público.

O acesso à educação superior não é universalizado, pois não são todos os que gostariam de ingressar numa universidade usufruem deste direito. O acesso, a permanência e a manutenção dos estudantes durante sua formação acadêmica deveriam resultar em uma condição democrática. Ressalto que o acesso, por si só, não garante a formação deste estudante. Políticas de ações afirmativas devem estar atreladas a políticas de permanência e manutenção durante a vida acadêmica.

As políticas educacionais devem cooperar para a busca de igualdades de oportunidades, de capacidades, de resultados. Para tanto, é primordial a promoção do acesso a grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas, aos benefícios do crescimento econômico e às garantias de um sistema de proteção social (SILVAS, 2012).

Segundo este autor, a democratização da universidade passa necessariamente pela discussão do seu compromisso social, por uma sociedade mais justa e igualitária quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Para Gadotti (2006) a abertura das universidades às classes subalternas não é suficiente para por em risco a hegemonia burguesa, porém o acesso a parcela significativa de trabalhadores ao ensino superior representam um foco de resistência.

[...] as classes subalternas interessa defender o ensino superior público e gratuito, porque esse é mais um veículo de *elaboração de sua cultura de resistência* e de criação de uma contra-ideologia. Representa mais uma possibilidade de maior educação e de *elevação cultural de massa*. (GADOTTI, 2006, p. 126).

Fechamos este capítulo com as palavras de Marilena Chauí, que resumidamente traz a importância da universidade e sua relação com o saber, e que diante disso devemos defendê-la como instituição social e não meramente entidade administrativa.

[...] desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar esta ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista. (CHAUÍ, 1999, p. 217).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em todos os seus níveis, está submetida à lógica do capital, não permitindo espaço para um saber filosófico e científico, voltada quase que exclusivamente para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, na manutenção da hegemonia da classe burguesa.

Apesar de todas as investidas contra a educação, mais especificamente neste artigo, contra o ensino superior, é este ainda um instrumento que gera capacidade reflexiva e crítica que pode conduzir à mobilização social. Ou seja, tem a função de formar uma consciência social ampla e multifacetada, antes de incutir somente um saber técnico. Para Gadotti (2006) a educação tem sido o lugar da denúncia da política educacional, onde ocorre o desvelamento das contradições, das artimanhas, dos casuísmos, etc.

[...] a educação sempre foi e será instrumento de integração do indivíduo com a sociedade, a tomada de consciência para a participação social. A educação superior deverá levar o aluno a se comprometer com a busca de soluções para os problemas do povo brasileiro (GADOTTI, 2006, p. 138-139).

Presenciamos constantemente uma clara intensão política de destruição da universidade pública e gratuita. É necessário e preciso lutar invariavelmente pela defesa da universidade, pela sua ampliação, pela sua melhoria e pelo acesso mais amplo de todos, na busca incessante dos interesses da classe trabalhadora, que produzem riqueza, mas não tem acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional**: Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Serviço-Social-e-política-educacional-Um-breve-balanço-dos-avanços-e-desafios-desta-relação.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. “Educação superior: políticas públicas para inclusão social”. In: **Revista@mbienteeducação**. São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Publicación del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

CHAUÍ, Marilena. “A universidade em ruínas”. In: TRINDADE, Hégio (org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e universidade no Brasil”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 608 p. (Coleção Historial, 6).

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 31).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IPEA, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: Edição especial, n. 13, 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5776&Itemid=9>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LEHER, Roberto. “Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas”. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. “Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, especial out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SILVAS, Juliana Avarenga. “O papel dos programas governamentais nos processos de expansão e democratização das universidades brasileiras”. In: **Revista Educação em Perspectiva**, vol. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/164>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. “A política para o ensino superior do governo Lula: uma análise crítica”. In: **Cadernos da Pedagogia**, ano I, v. 2, ago./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O MATERIALISMO HISTÓRICO

TURMENA, Leandro¹

BIANCHI, Roberto Carlos²

MARTIGNONI, Luciano³

Eixo temático: História da Educação

RESUMO

O texto aborda a questão da pesquisa em fontes e o método científico Materialismo Histórico-Dialético. O estudo se justifica pela necessidade de analisar as fontes numa pesquisa sobre história da educação, tendo por base um aporte teórico, ou seja, um método científico de investigação. Assumindo a característica de pesquisa bibliográfica, o texto está organizado em duas partes: a) discussão sobre o método do Materialismo Histórico-Dialético e a pesquisa em educação; b) estudo e apontamentos sobre pesquisa em fontes. Considera-se que as fontes de pesquisa devem ser analisadas na totalidade, estudadas a partir das conexões (mediações), evidenciando as contradições, dos aspectos gerais/universais e particulares/singulares.

Palavras-chave: Pesquisa. Materialismo Histórico-Dialético. Fontes. História da Educação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a pesquisa em fontes e o método científico Materialismo Histórico-Dialético. Tal temática se justifica pela necessidade de analisar as fontes numa pesquisa em história da educação, tendo como base um aporte teórico e um método científico de investigação. Neste sentido, o texto está organizado em duas partes. Primeiramente, consiste na discussão sobre o método Materialismo Histórico-Dialético e a pesquisa em Educação, a partir dos estudos de Frigotto (2001), Kuenzer (1998), Marx (1983, 1987 e 1996), Marx e Engels (1986 e 2004) e Munhoz (2006). Posteriormente, propõe-se o estudo e apontamentos sobre pesquisa em fontes. Para isso, foram consultados os textos de Castanho (2010), Costa (2010), Melo (2010), Miguel (2004), Nosella e Buffa (2009), Saviani (2004) e Toledo e Gimenez (2009).

1 Doutor em Educação, professor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Dois Vizinhos, e-mail: lturmena@hotmail.com.

2 Mestre em Desenvolvimento Regional, professor, Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Palmas, e-mail: roberto.bianchi@ifpr.edu.br.

3 Mestre em Desenvolvimento Regional, professor, Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Palmas, e-mail: luciano.martignoni@ifpr.edu.br.

1. MATERIALISMO HISTÓRICO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Consideramos que para a realização de pesquisas com fontes, neste caso em específico, em história da educação, é necessário um suporte teórico e um método científico que subsidiem a análise do objeto de investigação, no intuito de analisar a sua essência. De acordo com Costa (2010, p. 197), “sem atribuir juízo de valor, o importante a salientar é a necessidade, sempre, de que o historiador da educação ter um arcabouço teórico, um método científico que lhe permite ler a realidade para além de sua aparência”.

Nesse sentido, apresentaremos – de forma sucinta - neste tópico, o método científico Materialismo Histórico-Dialético, pois entendemos que o mesmo, a partir de algumas categorias de análise – principalmente a categoria da totalidade - contribui significativamente para a pesquisa com fontes em história da educação.

Contrapondo-se ao método dialético-idealista elaborado por Hegel, Marx adentrou no campo da História no intuito de entender as relações que movimentam a mesma e neste terreno, desenvolveu sua teoria científica conhecida como Materialismo Histórico-Dialético ou Materialismo Histórico⁴. A dialética materialista concebe o movimento, possuindo por base a materialidade (totalidade de relações de produção, conforme explicitado na nota 4). Para os idealistas, é o pensamento, a ideia que cria a realidade. O espiritual, o absoluto, são forças que se movem por si mesmas e que movimentavam todo o universo. Já para Marx o movimento do pensamento é um reflexo do real, pois na medida em que é produto do cérebro humano e que o homem é, ele próprio, produto da história, o pensamento não poderia deixar de ser também um produto desta mesma história. A partir de Marx e Engels (1986, p. 20), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

O ponto de partida é a existência real do ser homem e mulher, “(...) partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital” (MARX;ENGELS, 1986, p. 19). O que os indivíduos são depende, incondicionalmente, das condições materiais de como os mesmos produzem sua existência/subsistência. “É na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX;ENGELS, 1986, p. 20). E continua: “A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza” (MARX;ENGELS, 1986, p. 10). Portanto, “toda historiografia

4 Eis a tese do Materialismo Histórico-Dialético: “(...) na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, (1987, p. 29-30).

deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (MARX;ENGELS, 1986, p. 10).

Neste sentido, interessava a Marx explicar a base material da sociedade em que viviam em pleno século XIX. A ele importava saber qual era a base econômica que sustentava essa sociedade: quem produzia, como produzia, com que produzia, para quem produzia e assim por diante, numa perspectiva de transformação social. Foi visando a isso que Marx se lançou ao estudo da economia política, tomando como ponto de partida a escola inglesa, cujos expoentes máximos eram Adam Smith e David Ricardo.

Numa sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista, as relações sociais são relações de classes, pois implicam relações de luta entre os proprietários dos meios de produção, a burguesia e os não-proprietários, o proletariado, os modernos operários, ou seja, a classe dos que vivem do próprio trabalho. Entretanto, na sociedade capitalista as relações econômicas de produção se dão entre os que compram e os que vendem a força de trabalho (mercadoria) o que se constitui na infraestrutura. “Na mesma proporção que se desenvolve a burguesia, [...] o capital desenvolve também o proletariado, a classe dos operários modernos, que vivem apenas na medida em que encontram trabalho e que só encontram trabalho na medida em que o seu trabalho aumente o capital” (MARX;ENGELS, 2004, p. 51).

Sobre esta base econômica (infraestrutura) se levanta segundo Marx, uma superestrutura jurídica e política onde atua o Estado (política, religião, cultura, educação). Dessa forma, as relações sociais de produção da existência são antagônicas. Há um jogo de relações de forças que se articulam ao nível da infra e da superestrutura, na busca da consolidação da hegemonia de uma classe (FRIGOTTO, 2001). A hegemonia na sociedade capitalista é exercida pela classe dominante, a burguesia. “A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (CURY, 1995, p. 48).

Investigar a base econômica do modo de produção capitalista e sua superestrutura onde ambas se articulam dialeticamente, pela ótica materialista, é uma tarefa desafiadora. Remonta ao uso do Materialismo Histórico-Dialético de Marx, bem como as categorias que o engendram, que são imprescindíveis para desvendar a essência do real na perspectiva de transformação social sob a ótica de opção da classe trabalhadora, pelo fato de esta representar a contradição da sociedade capitalista.

A categoria da totalidade é a primeira expressa por Marx no Método da Economia Política onde se parte do real, do concreto, dando a visão de totalidade.

Numa perspectiva de totalidade, não é correto afirmar que, por exemplo, na sociedade, o particular econômico predomina sobre os aspectos sociais, políticos e educacionais. A sociedade é entendida como um todo, como um conjunto de determinações que se integram e minuciosamente se relacionam. Assim, a síntese das múltiplas determinações, é o concreto pensado, ou seja, a unidade do diverso. Dialeticamente, o concreto “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo

e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1996, p. 39-40).

A categoria da totalidade implica numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação, em que há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo e, entre as diversas partes deste todo. Segundo Kuenzer (1998, p.65) “cada fenômeno ao revelar a si mesmo e ao todo, deverá ser compreendido como um momento do todo, que ao mesmo tempo explicita e o esconde”.

Buscando um novo conhecimento, uma nova compreensão da realidade e para se ter uma visão concreta do objeto é preciso a superação da visão da realidade na perspectiva fenomênica. Isso se dá através do movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico. Ou seja, “através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria (...) buscando sua concretude” (KUENZER, 1998, p. 64). Esse movimento de práxis que, a partir do empírico, busca na teoria já produzida os meios para sua compreensão, tende a reconstruir e reformular esta teoria na sua relação com o objeto de investigação, demonstrando o conhecimento verdadeiro. A categoria da práxis na pesquisa educacional assume um papel intencional onde o conhecimento e as críticas estão a serviço da transformação da realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2001).

Nesse processo de investigação da realidade, em sua totalidade e visando à sua transformação, é importante também levar em consideração as categorias de contradição e mediação. A primeira vai desvelar no movimento as contradições “(...) enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (LEFEBRE *apud* KUENZER, 1998, p. 65), dando continuidade ao movimento histórico.

Para o Materialismo Histórico-Dialético, o todo não é a simples junção das partes, mas é a sua junção/relação com as partes. Esta relação do todo com as partes e vice-versa se dá através da mediação. É obvio que para conhecer um determinado objeto se torna necessário fazer uma cisão no todo, isolando alguns fatos particulares. Contudo, esta cisão é apenas um recurso teórico/metodológico para delimitação e análise do problema a ser investigado. De acordo com Kuenzer (1998, p. 65), “no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-os de seu conteúdo”; por isso a importância necessária de se trabalhar na pesquisa com a categoria da mediação.

Nesse sentido, é possível estudar até as ínfimas relações entre o todo e as partes, o simples e o complexo, a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos e vice-versa, e desvendar o conjunto de relações que se estabelece para a superação da aparência (concreto sensível, caótico, abstrato, porque pouco se sabe dele) à essência (concreto pensado, porque dele se conhecem as múltiplas determinações, e também abstrato, mas abstrato, pois se constitui numa construção mental sobre a realidade, determinada por esta mesma realidade). (MUNHOZ, 2006).

Nesta perspectiva, para a análise das fontes coletadas numa pesquisa em história da educação, no intuito de entender seus determinantes reais e concretos, é preciso entender o movimento do geral para o particular, isto é, do macro para o micro e do simples para o com-

plexo, num movimento dialético que leve em consideração a mediação entre o todo e as partes, as contradições inerentes; o concreto (as múltiplas determinações) que são responsáveis pela existência de um fenômeno e, aquilo que Munhoz (2006) chama de *sobredeterminações*, ou seja, aquelas determinações identificadas como mais diretamente responsáveis pela existência de um fenômeno como tal. Isto é, as ínfimas determinações. Para tanto é preciso ter presente o que Kuenzer (1998) chama de “categorias de conteúdo”. Nesta perspectiva, o pesquisador coletará e organizará os dados, caracterizando, assim, num “movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição” (KUENZER, 1998, p. 66).

Importante destacar a distinção feita por Marx entre o método de investigação e de exposição. O pesquisador, na análise investigativa, deve recolher o concreto e o real em suas múltiplas determinações e dimensões; deve apreender o específico, o singular; as mediações das partes com a totalidade; as contradições gerais e as contradições inerentes ao objeto pesquisado. Desta forma, a exposição busca ordenar de forma lógica (dialética), racional e coerente, a apreensão que se fez da realidade estudada (MARX, 1983, p. 20).

Em tese, não se defende a ideia de que a realidade, as fontes coletadas, devem se encaixar incondicionalmente no método; e sim o seu contrário, de que o método – que demonstra a opção teórico/metodológica assumida – tem o papel de dar validade explicativa a estas fontes e aos objetos das pesquisas, visando ao desvendamento do concreto.

2. PESQUISA EM FONTES

Antes da discussão referente à pesquisa em fontes, tema este que iremos abordar neste tópico, é importante destacar que o “fazer história” é distinto de “escrever sobre a história”. “O primeiro é a história propriamente dita, o desenrolar dos fatos. O segundo é a historiografia, ou seja, o ato de se escrever a história” (COSTA, 2010, p. 195).

É do conhecimento de todos que o presente de hoje é o passado de amanhã e, que a memória procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Por isso, atualmente, o ato de escrever sobre a história traz consigo a questão das fontes. No entanto, concordando com Nosella e Buffa (2009), a leitura das fontes não é uma atividade fácil. Depende da ótica teórica e ética e da política do pesquisador.

Castanho (2010), ao considerar que o conceito sobre as fontes se disseminou a partir da escola metódica do século XIX, cuja ênfase circunscreve a obra de Leopold von Ranke que considera o documento (escrito), a fonte por excelência da história, ressalta que Ranke, em sentido amplo, pode ser considerado um positivista, o que também o torna merecedor das críticas feitas pela Escola dos *Annales* à escola tradicional de matriz positivista a partir de 1930. Segundo seus críticos, a história tradicional.

No entanto, mesmo na leitura dos *Annales*, feita pelos autores acima citados, o leque de fonte ainda é restrito. Atualmente tem-se um arsenal de fontes – sejam elas escritas, audiovisuais,

sonoras, pictóricas, iconográficas, arquitetônicas, mobiliárias, orais, dentre outras - que podem ser usadas para pesquisas em História da educação.

Nota-se que o objetivo principal deste texto é o uso de um aporte teórico, ou seja, de um método científico - como já citado, assumimos neste trabalho o Materialismo Histórico-Dialético - para o trato com as diferentes fontes de pesquisa.

Na perspectiva da história e historiografia da educação, o pesquisador, para tirar o máximo de proveito das fontes, deve se preocupar com a totalidade dos fatos que envolvem tais fontes. “Quanto mais claro estiver o contexto social, político, cultural, econômico, etc., mais proveitoso será o diálogo com os autores sociais da época que ‘falam’ por intermédio de nossas fontes” (COSTA, 2010, p. 196).

Nesse sentido, para a história e, para a história da educação, as fontes são construídas num determinado período histórico, ou seja, são produções humanas. Saviani (2004) analisando o conceito de fonte, os sentidos da palavra e as relações com a historiografia da educação, nos alerta para não considerarmos as fontes como origem do fenômeno histórico.

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 05-06).

Essa questão evidencia o caráter de totalidade e as múltiplas determinações que abrangem uma fonte histórica na investigação de um determinado objeto e para a construção da historiografia. Neste sentido, é importante observar segundo o autor, o caráter de inesgotabilidade das fontes históricas. “Sempre que a elas retornamos, tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores” (SAVIANI, 2004, p. 06). Assim, é importante que o pesquisador defina claramente o que deseja pesquisar, recortando/delimitando o objeto e buscando as fontes necessárias que ajudem a problematizar e reconstruir (no âmbito da abstração/do pensamento - concreto pensado) o objeto de investigação e as relações que o envolvem. Pois os objetos investigados só adquirem estatuto de fontes diante do historiador na medida em que este formule um problema de pesquisa e delimite os elementos em que serão buscadas as respostas às questões levantadas. Consequentemente, os objetos selecionados e as respostas alcançadas passam a constituir fontes para a produção do conhecimento histórico (SAVIANI, 2004).

Atualmente no Brasil, especificamente a partir da década de 1990, tem aumentado o número de pesquisas em educação de caráter historiográfico e, consequentemente, o levantamento de fontes para tais. De acordo com Miguel (2004), o crescimento da historiografia se deve às pesquisas inerentes aos programas de pós-graduação e a ações de docentes via grupos de pes-

quisas nas universidades. No entanto, tal produção historiográfica é subsidiada pelas fontes. Algumas fontes estão cuidadosamente preservadas, em arquivos. Outras o cuidado é precário, pois faltam verbas, força de trabalho especializada e local/ambiente apropriado para sua conservação.

Nesta perspectiva, Saviani (2004) chama atenção para a preservação dos materiais de que nos servimos, seja como pesquisadores, seja como educadores tendo em vista a importância destes para estudos futuros. Para tanto o autor propõem em caráter de urgência uma política de fontes para a história da educação brasileira. Esta é uma discussão proposta também por Toledo e Gimenez (2009).

Tal cuidado para com a preservação das fontes se dá pelo fato de que elas são materiais preciosos para a construção da historiografia educacional através de pesquisas que cumpram sua função social de compreender as questões educacionais brasileiras e encontrar soluções para as mesmas.

Segundo Miguel (2004), a relação que se estabelece entre pesquisador, objeto de pesquisa e fontes buscadas e trabalhadas, a interpretação do que elas informam tem uma função social muito clara:

compreender o modo como a educação formal, no caso do sistema escolar, conformou-se historicamente; discernir os elementos que a informaram, isto é, que lhe deram um determinado conteúdo e pensar formas atuais; contribuir para que ela cumpra seu papel social: o de ser uma educação de qualidade para todos os brasileiros (p. 113).

No entanto, as fontes não “falam” por si só. É preciso ler “as linhas e entrelinhas” e não confiar cegamente nos documentos e fontes consultados. Elas só são passíveis de interpretação ao serem contextualizadas. De acordo com Toledo e Gimenez (2009, p. 116), “(...) um pesquisador deve se manter sempre alerta e questionar as fontes e documentos. (...) É necessário analisá-los estruturalmente e historicamente”.

Isso acarreta ao pesquisador a necessidade de análises da totalidade referente ao contexto histórico que envolve o objeto de investigação, levando em consideração as mediações e as contradições inerentes. Pois, “a amplitude do olhar do pesquisador se dá ao levantar as fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões sociais que demarcaram um período” (MIGUEL, 2004, p. 116).

Nesse processo, visando dar conta da totalidade que envolve o objeto de investigação é importante não recorrer a uma única fonte e sim, confrontar várias fontes que problematizem o objeto de investigação possibilitando sua explicação e análise. Todavia, mesmo considerando que “todos os tipos de fontes são válidas para o entendimento do mundo e da vida dos homens, tem-se que convir que o tipo de fonte a ser utilizado decorre, em grande medida, do objeto de investigação” (LOMBARDI, 2004, p. 157). Nem sempre se tornam necessárias todas as fontes. “Em função dos objetivos específicos da pesquisa é possível, e até desejável, privilegiar umas e não outras. (...) o privilegiamento de uma ou outra fonte determina o tipo de história” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 63).

Importante para a pesquisa em história da educação, consideramos a explicação e distinção dada por Toledo e Gimenez (2009) em relação às fontes primárias e secundárias.

Segundo estes autores, as fontes primárias remetem diretamente à própria problematização da pesquisa. São,

(...) aquelas que foram produzidas numa relação direta com o tema estudado. (...), por exemplo, as obras de um autor estudado. Elas devem ser relacionadas ao tema e à temática de pesquisa. (...) os documentos produzidos no período pesquisado e que possuem relação direta com a pesquisa feita, sejam eles os próprios originais depositados em arquivos ou digitalizados (ou copiados) (p.110).

Segundo Costa (2010, p. 193), “uma pesquisa que não se utilize de fontes primárias corre o risco de não ser aceita pela comunidade acadêmica como de História da Educação”.

Em relação às fontes secundárias consideram-se aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta.

São relatos feitos por pessoas que não vivenciaram diretamente os episódios relatados e que se baseiam em outras fontes orais ou documentais, por exemplo. Elas são preciosas fontes de informação e também fornecem bases para uma interpretação. Sua função é fornecer ao pesquisador um lastro de informações (datas e fatos), de compreensão de conceitos e também, de configuração do referencial teórico-metodológico da análise. Entre tantos materiais, podemos relacionar, nesta categoria, os dicionários especializados, as enciclopédias, dados estatísticos, legislações e outras fontes de referência (p. 110-111).

Considerando os aspectos indissociáveis para a realização de uma pesquisa histórica, é preciso, após o recorte/delimitação da temática de investigação, eleger as fontes primárias, relacionar às fontes secundárias e à *literatura de apoio* para nelas sustentar a interpretação (TOLEDO;GIMENEZ, 2009).

Outro aspecto a salientar é o que Costa (2010) considera como parâmetros, para se estabelecer o diálogo interpretativo com as fontes: o contexto em que a fonte está inserida e a temporalidade e historicidade do pesquisador.

Castanho (2010) contribui para nossa discussão afirmando que a teoria da história marxiana é uma reflexão sobre a realidade histórica concreta. “A premissa básica dessa teoria é que o caminho percorrido pela sociedade (...) deve ser detectado com base na análise da realidade social contemporânea do pesquisador” (p. 11).

Tais questões nos alertam para o fato de que para a análise de uma determinada fonte numa pesquisa em história da educação, o estudo do passado está em constante conexão com o presente e que, dependendo do objeto de pesquisa, pode haver distintas abordagens. Eis o fundamento da visão marxiana de que o contemporâneo - mesmo a sociedade não tendo superado os aspectos característicos da modernidade - é o mais desenvolvido, o mais complexo, do que em tempos passados.

As fontes, como material empírico de análise, revelam os fatos ou, vice-versa. Entendemos que a análise das fontes e dos fatos deve ser a partir de um referencial teórico que mostre a totalidade dos mesmos.

Como exemplo, podemos citar a pesquisa histórica de uma instituição de ensino superior. Esta instituição, independente dos fatos que instiguem a problematização e o interesse pela investigação, levarão a diversas fontes de pesquisa que servirão de base para o estudo da mesma. Tais fontes encaminharão procedimentos a partir de um referencial teórico para a explicação dos fatos que envolvem o surgimento da instituição investigada. Essas fontes também poderão instigar a outros fatos – e, consequentemente outras fontes – que a priori não foram hipoteticamente observados. No entanto, as diversas fontes selecionadas para o estudo de uma instituição de ensino deverão contemplar as múltiplas determinações dos aspectos específicos/gerais, singulares/universais que de forma alguma se anulam, mas sim, se relacionam e se complementam pois, segundo Castanho (2010), a história da educação só ganha legitimidade na medida em que se articula com a totalidade histórica.

Para a realização de pesquisas da identidade de instituições escolares, neste caso, a partir do exemplo acima, de ensino superior, o pesquisador deve se lançar nos aspectos micro e macro que envolvem o objeto de investigação. Segundo Sanfelice (2007, p. 79) “Mesmo admitindo que as instituições adquiram uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já foi dito, ‘acomodadas’ dialeticamente no seu interior”.

Tomando o rumo conclusivo deste texto enfatizamos que o método de investigação Materialismo Histórico-Dialético investiga as íntimas conexões, evidenciando as contradições, entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a instituição escolar que cria.

Assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 80).

Acreditamos que o pesquisador que leve em consideração a totalidade de fontes (as diversas fontes que envolvem um objeto de pesquisa, feitos os devidos recortes de análise) e a totalidade que envolve as fontes (os aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais, etc. - do particular, singular, geral e universal), caminha com passos firmes para a explicação do movimento do real, ou seja, da instituição estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo concluímos que, para pesquisas em fontes – neste caso pesquisas em história da educação – partindo do Materialismo Histórico-Dialético, o fundamental

é relacionar as mediações entre o particular/singular (os aspectos relacionados com o dado empírico) com o geral/universal (totalidade social), evidenciando as contradições.

Assim, entendemos que, assumindo o Materialismo Histórico-Dialético como método científico de análise, para o trato com as fontes em história da educação, é possível caminhar rumo ao entendimento do movimento do real. O que implica em explicitar as relações entre o empírico, o abstrato e o concreto. Considerando que o concreto é para Marx, concreto pensado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

COSTA, Célio juvenal. “Fontes Jesuíticas e a educação brasileira”. In: COSTA, C. J.; PEREIRA MELO, J. J; FABIANO, L. H. (Orgs.) **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 193-214).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. v.11. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

KUENZER, Acácia Zeneida. “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.55-75.

LOMBARDI, José Claudinei. “História e historiografia da educação: atentando para as Fontes”. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.) **Fontes, historia e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba/PR: Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas/PR: Centro Universitario Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 141-176.

MARX, Karl. “Pós-fácio à 2 Edição de O capital”. In: **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. “Introdução à Crítica da Economia Política”. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, José Joaquim Pereira. “Fontes e métodos: sua importancia na descoberta das heranças educacionais”. In: COSTA, C. J.; PEREIRA MELO, J. J; FABIANO, L. H. (Orgs.) **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 193-214).

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. “Do levantamento de Fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização”. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.) **Fontes, historia e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba/PR: Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas/PR: Centro Universitario Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 111-120.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. “Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade”. In: **Emancipação**, Ponta Grossa/PR, v.06, n. 01, p. 25-40. 2006.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas/SO: Alínea, 2009.

SANFELICE, José Luis. “História das instituições escolares”. In: NASCIMENTO, M. I. M.; LOMBARDI, J. C. e SANDANO, W. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciencia filosófica. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.



SAVIANI, Dermeval. “Breves considerações sobre Fontes para a história da educação”. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.) **Fontes, historia e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba/PR: Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas/PR: Centro Universitario Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 03-12.

TOLEDO, Cesar de Alencar Arnaut de.; GIMENEZ, José Carlos. “Educação e pesquisa: Fontes e documentos”. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.). **A pesquisa e a preservação de fontes para a educação, cultura e memoria**. Campinas: Alínea, 2009, p. 109-125.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS SOCIAIS DA DÉCADA DE 1990

VAZ, Suzanete Aparecida de Freitas¹

BURAKI, Gislaine²

ZANARDINI, Isaura Monica de Souza³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a configuração da Reforma do Estado Brasileiro de 1995 perante a conjuntura econômica mundial, que visava à globalização dos países conforme a ideologia das políticas neoliberais. Assim, apresentamos os objetivos da Reforma do Estado Brasileiro e as mudanças que ocorreram no país no governo FHC, frente a implantação desta reforma. Partindo desses pressupostos, verificamos que as políticas sociais desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990, incorporam o discurso propalado internacionalmente e perspectiva para a classe trabalhadora para atender ao novo modelo de produção do capital. Portanto, concluímos que a Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990 foi alinhada aos ajustes da ideologia neoliberal, de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização, tornando o Estado mínimo para a classe trabalhadora e máximo para o capitalismo.

Palavras-chave: Sistema capitalista; Reforma do Estado; Política Neoliberal; Políticas sociais.

INTRODUÇÃO

As políticas neoliberais que conduziram a Reforma do Estado, na década de 90 no Brasil, apresentam como objetivo central que empresas privadas comandem e ditem as regras da economia, conforme as regras do mercado, e descentralizar o Estado dessa função.

O sistema capitalista passa por mais uma das suas crises, e conforme Mészáros (2009, p.65), a crise não se reduz a uma questão política, pois ela envolve a totalidade das instituições capitalistas de controle social.

Segundo o referido autor o crescimento e expansão são necessidades iminentes ao sistema capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída e não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças. Foi isso que o capitalismo Imperia-

1 Mestranda em Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel, e-mail: susycampos@hotmail.com.

2 Mestre em Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel, e-mail: gislaineburaki21@gmail.com.

3 Doutora em Educação, Orientadora do trabalho e Professora da UNIOESTE, e-mail: monicazan@uol.com.br.

lista⁴ fez no final dos anos 1970, estabeleceu uma nova fase de desenvolvimento denominada capitalismo contemporâneo, capaz de recuperar a competitividade do mercado mundial, sob o comando do capital financeiro. Diante da fase do capitalismo contemporâneo, a Reforma do Estado se faz necessária, seguindo os ideários da política neoliberal, a partir da qual o Estado restringiu direitos sociais e viabilizou condições para que o Capital organizasse um novo modelo de regulação da força de trabalho e do modo de produção, todos esses ajustes se fazem necessários para que o sistema capitalista continue aumentando sua fatia de lucros.

O Brasil diante dessas novas exigências do capitalismo mundial, buscou responder de forma qualitativa, reconfigurando o papel do Estado conforme a ideologia neoliberal, inserindo o país de vez ao processo de globalização.

A reforma do Estado brasileiro seguiu as orientações da cartilha neoliberal desenvolvida pelos organismos multilaterais. Conforme elucida Zorzeti e Lara (2009), para legitimar essa nova ordem, a reconfiguração do papel estatal fez-se necessária, a partir da incorporação das premissas básicas do ideário neoliberal. Lançou-se a crítica ao Estado de Bem-Estar Social como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes.

Para Netto (1996) a desqualificação do Estado nos discursos neoliberais vem sendo como se sabe, a pedra-de-toque do privatismo⁵, pois é por meio desse discurso que legitima a defesa do Estado Mínimo, da reforma do Estado como alternativa para o país e para a retomada do crescimento no Brasil. Portanto, para o país avançar a ideologia neoliberal prima pela retração do Estado no setor econômico.

1. A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90: NECESSÁRIA E EFICIENTE PARA O CAPITAL

A Reforma do Estado Brasileiro, na década de 90, teve com norteador a ideologia das políticas neoliberais do sistema capitalista. O Estado brasileiro para atender as novas exigências mundiais da estrutura do sistema capital investe na abertura da economia do país, reestruturação do modo de produção e flexibiliza as formas de produção. Se antes, o objetivo dos Estados era proteger suas economias da competição internacional, com a globalização, “seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva” (PEREIRA, 1996, p. 01).

Com a reforma do Estado brasileiro, o país se insere de vez na era da globalização. O Estado passa a ser o responsável por gerenciar as políticas neoliberais da globalização, tendo como

4 Conforme embasamento nas leituras de Lênin (1977), definimos O capitalismo imperialista como a fase superior do capitalismo é a fusão do capitalismo monopolista com o capitalismo financeiro. O imperialismo distingue-se em três fases: primeira fase “clássica”, segunda fase “ano dourados” e a terceira fase o “capitalismo contemporâneo”.

5 Para Boito Júnior (1999), no Brasil, “A política de privatização favorece o imperialismo e uma fração da burguesia brasileira, o capital monopolista” (p. 51).

função: vigiar, manter e reformar a sociedade conforme a nova ideologia do sistema capitalista.

A implantação da política estatal neoliberal teve seu auge nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, que promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional. Foi com esse objetivo que o governo FHC se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico e, desse modo, implementou várias medidas com intuito de desregular a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais.

Segundo Marozene e Lara (2009), o governo FHC para implantar as reformas do Estado cria o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), que em 1995 apresenta a Reforma do Estado Brasileiro, intitulada de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual foi implantado para ampliar a governança do Estado e, conseqüentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente.

Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. (BRASIL, 1995, p. 6).

O governo FHC foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do Fundo Monetário Internacional - FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial (FIORI, 1997, p. 14).

O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, tem como membros na sua aprovação Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil, Luiz Carlos Bresser Pereira - Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Paulo Paiva - Ministro do Trabalho, Pedro Malan - Ministro da Fazenda, José Serra - Ministro do Planejamento e Orçamento e Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel - Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas (BRASIL, 1995).

A Reforma do Aparelho do Estado, na dimensão-gestão⁶, passou a ser realizada através de uma série de projetos conduzidos pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do

6 No Brasil há três modelos de gestão que já foram adotadas pelo Estado. A gestão patrimonialista - seus princípios administrativos era apenas garantir os interesses do administrador. Na gestão burocrática o modelo burocrático weberiano, nesse modelo burocrático o poder emana das normas, das instituições formais, três características são fundamentais nesse modelo: a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo. No modelo gerencial, a prioridade da administração pública não é um Estado produtor de bens e serviços, mas um Estado regulador da economia e da sociedade, onde a eficiência, a eficácia e a competitividade, são os pontos essenciais dessa gestão. O modelo de gestão gerencial não abandonou a gestão burocrática, apenas reformou alguns pontos que julgava necessário para liberar o Estado das suas obrigações sociais.

Estado. O papel do MARE, entretanto, apoiado pelo Comitê Executivo da Reforma do Estado, e orientado pela Câmara da Reforma do Estado, será apenas o de estimulador. O trabalho efetivo de reforma deverá ser feito no nível dos ministérios, que desenvolverão seus próprios projetos, sempre assessorados pelo MARE. (BRASIL, 1995, p. 58).

O êxito na implementação deste Plano Diretor está diretamente relacionado ao comprometimento de todos os ministérios neste grande desafio que é reformar o aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p.67).

A modernização do Aparelho do Estado exigiu, também, a criação de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública, realizado por intermédio do controle social que permitisse garantir serviços de qualidade (BRASIL, 1995, p. 40).

No Plano Diretor fica evidente os apontamentos sobre a crise do Estado, os quais emergem pontos da administração pública que precisam ser alterados para a superação dessa crise pelo Estado brasileiro e para o país corresponder à nova ordem mundial econômica (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Estado considerou as conquistas engendradas com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, sendo apresentada pelo referido documento como um retrocesso burocrático, pois segundo o documento, “o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal” (BRASIL, 1995, p. 21).

Para Bresser-Pereira (1997), a justificativa central da crise econômica vivida nos anos 80, tem sido consequência de um Estado que funciona de forma irregular, que não gerencia de forma qualitativa suas políticas, de um Estado que não consegue se inserir no processo de globalização, consequentemente tem um crescimento distorcido que só contribui para o endividamento público do país aumentar, sendo incapaz de gerenciar suas políticas econômicas e sociais.

Seguindo as orientações das políticas neoliberais, Soares (2003) nos traz que a reforma do Estado brasileiro passou por dois momentos: primeiro quando se iniciou a retomada da ofensiva do neoliberalismo, onde o Estado foi criticado por seu caráter intervencionista. O segundo momento caracterizou-se pelo caos provocado pelas políticas neoliberais de focalização.

Netto (2012) as exigências imediatas do sistema capitalista era para que os Estados adotassem medidas conforme o projeto neoliberal, por isso a reforma estatal seria algo que restauraria a economia do país, essa reforma precisa ter como principais metas a flexibilização, desregulamentação e privatização. Desta maneira, a Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), o presidente Fernando Henrique Cardoso construiu um governo sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, seguindo os preceitos dos organismos

internacionais e do Consenso de Washington(1989), modificou a estrutura do Estado brasileiro, utilizando a reforma do Estado com o objetivo de tornar o país algo rentável e seguro para o sistema capitalista.

Portanto, conforme Soares (1995, p. 429) processa-se no Brasil, a partir do governo FHC, uma série de medidas e proposições de reformas, tanto na Política Econômica como na Política Social, que configuram um quadro muito mais “consistente” de mudanças em direção a um ajuste de contornos neoliberais.

2. AS POLÍTICAS SOCIAIS APÓS A REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 90

Segundo Pereira (2000) quando se fala em política social faz-se referência às modernas funções assumidas pelo Estado capitalista, correspondentes a um padrão de organização política e social que foi se distanciando dos princípios liberais clássicos, desde o final do século XIX, intensificando-se após a Segunda Grande Guerra (PEREIRA, 2000, p.149).

As políticas sociais e econômicas neoliberais objetivam reduzir o âmbito de ação das instituições públicas e ampliar os campos de investimento privado em áreas rentáveis, sob o argumento de liberar o Estado para o cumprimento de suas funções sociais. Desta forma, implanta-se no país um processo de privatizações em diferentes áreas, das quais foram selecionadas as áreas sociais rentáveis e promissoras para serem entregues à burguesia de serviços, essas empresas, por sua vez, recebe inúmeros benefícios do governo para expandir seus negócios.

No Brasil, a intensificação da abertura do mercado para investimentos estrangeiros e a liberalização das importações significaram a destruição de segmentos inteiros na nossa economia, o agravamento do desemprego e o aumento da demanda por serviços públicos de assistência social, previdência, saúde e educação. Esse aumento de demanda agravou ainda mais a situação das políticas sociais, cuja alocação de recursos já era insuficiente (NASCIMENTO, 2002, p. 14).

O modelo das Organizações Sociais (sejam empresas privadas ou Organizações Não Governamentais - ONGs), surgiu com a proposta de Reforma do Estado no governo FHC, cuja necessidade institucional e a política foi apresentada como consequência da globalização.

Esse modelo tem elementos que colocam em questão o caráter universalista das políticas sociais dos campos da saúde e da educação. Na verdade, individualizam os direitos sociais e intensifica-se a mercantilização dos serviços, transferindo para o mercado a realização dessas necessidades. Ao se compactuar de tal modelo, o cidadão deixa de compartilhar direitos iguais e universais, enquanto isso, a disponibilidade financeira determina o direito de ter acesso aos serviços públicos (FALEIROS, 2004; SILVA, 2003).

Os problemas da classe trabalhadora – educação, emprego, saúde – não podem ser enfrentados por programas locais de caridade encabeçadas por ONGs. Esses problemas são políticos é necessário lutar para mudar a natureza da intervenção do Estado, o destino dos incentivos e dos gastos estatais. É preciso reverter o “estatismo” do ne-

oliberalismo. Finalmente, a pobreza e o subemprego são problemas sociais de grande dimensão e alcance, que afetam um grande leque de forças sociais dadas sua natureza “social”, é preciso explicá-los em termos sociais e não psicológicos (PETRAS, 1999, p. 73-74).

De fato, os ajustes econômicos implementada por meio da ações do Estado, são políticas que visam a inserção do país diante da economia globalizada, mas isso trouxe consequências viáveis na área social, onde os recursos limitados e o baixo investimento nas políticas sociais foram compensado por medidas que estimulam a participação voluntária da sociedade civil na provisão dos serviços sociais básicos (LARA; MARONEZE, 2008, p.135).

Para Netto (1999), no plano das políticas sociais, o projeto do governo FHC implementa políticas caracterizadas como uma espécie de pronto-socorro social, focalizando e direcionando quais os grupos beneficiados. Portanto, o Estado vai fornecer políticas sociais apenas para a minoria e para as necessidades básicas dessa minoria.

Lara e Moreira (2012, p. 64) ressaltam que a estratégia política da focalização teve como objetivo político de limitar os recursos do investimento público, o que rompe com o princípio de universalidade dos direitos e valorizam os programas compensatórios para o alívio (e não fim) da pobreza.

Fonseca (1998) as políticas sociais seguiram as orientações e substituições do Banco Mundial que substituiu o termo igualdade de suas políticas, pelo termo equidade, ou seja, a troca do termo igualdade por equidade, apresentando que é a não garantia da igualdade social. O movimento de retomada do alívio da pobreza na década de 1990 fez com que o FMI, de forma inédita, indicasse uma possível preocupação com questões sociais, como resposta às críticas desgastantes referentes à sua direção política que exigia ajustes e produzia ainda mais a miséria nos países mais pobres. A expressão dessa evidência foi o lançamento de plano do FMI, em 1999, para “Erradicar a pobreza e humanizar a globalização” (CONTERNO, 2008, p.214).

Para Vieira (2001), as políticas sociais implantadas no Brasil, conduziram à criação de serviços setorizados, derivados dos pressupostos do *Welfare State*, denominado também como Estado do Bem-Estar Social, que foram difundidas nos países a partir de 1930, como sistema de proteção social ao cidadão, pobre e trabalhador.

Ainda conforme Vieira (2001), as políticas sociais neoliberais implantadas no Brasil, e nos demais países periféricos, representam a substituição das ideias do *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar social. Paulatinamente o Estado de bem-estar está sendo substituído por um estado de contenção social, e diante desse novo cenário as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado atende somente a uma parcela da classe trabalhadora, pois de acordo com a ideologia neoliberal o Estado deixa de ser o principal responsável em fornecer políticas sociais.

Netto e Braz colocaram que a desmontagem (parcial ou total) dos vários tipos de *Welfare State* é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de trabalhadores) e a liquidação de garantias ao trabalho em nome da “flexibilização” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 226).

A competitividade e não a solidariedade é que é valorizada pelas políticas de responsabilização individual pela sua sorte acentuando-se a desigualdade social e a polarização entre mais ricos e mais pobres (FALEIROS, 2000, p. 79).

Faleiros (1991) afirma que as políticas sociais são desenvolvidas também em consonância com as exigências do capital, circunscrevendo-se em mecanismos de articulação de processos políticos e econômicos a fim de valorizar e de reproduzir a força de trabalho, atenuando as lutas sociais e as crises do capitalismo, legitimando intervenções do Estado, solidificando a aparente bondade do sistema e o fracasso individual.

Este processo de responsabilizar os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso é característico do Estado liberal e neoliberal, assim, “a política social, ao mesmo tempo em que estigmatiza e controla, esconde da população as relações dos problemas sentidos com o contexto global da sociedade” (FALEIROS, 2000, p. 63). Desta forma, o Estado iniciou uma série de privatizações, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (NETTO; BRAZ, 2008, p. 228).

Faleiros (1991) acrescentou que as políticas sociais voltadas à assistência social e à força de trabalho excedente, não têm somente a função de legitimação da ordem social, mas também proporcionam a acumulação do capital, assim como as despesas públicas voltadas para a acumulação de capital, muitas vezes, servem para legitimar as ações do Estado.

Portanto, as “[...] relações sociais de exploração são o fundamento da sociedade capitalista. O capital se valoriza através da exploração da força de trabalho que não recebe tudo que produz” (FALEIROS, 1991, p. 33).

A partir dessa reflexão, podemos entender que o desafio das políticas sociais é transformar a população excedente em força de trabalho excedente. Pois conforme Netto e Braz “o capital é um sistema econômico que prefere não produzir em vez de produzir sem lucros” (NETTO; BRAZ, 2008, p.231).

Deitos (2010) elucida que, as políticas sociais compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais.

Uma sociedade capitalista, e seu Estado político de afirmação permanente, jamais poderiam universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida. Nessa ótica, a universalização das políticas sociais seria o caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista. A política social não poderia mais existir como tal, pois, tal como é concebida, é parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 69).

Xavier e Deitos (2006) esclarece, que políticas sociais é o resultado das disputas cons-

tantes entre a classe dominante e a classe dominada, “a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram”. (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 69).

As políticas sociais no Brasil nos últimos anos vem se tornando cada vez mais precárias para a classe trabalhadora. Partindo desse pressuposto, analisamos que na atual conjuntura política fica evidente que a luta é para manter direitos já adquiridos historicamente pela classe trabalhadora perante o sistema capitalista, pois desde a década de 90 o que se vê é um ataque direto nas políticas sociais no país. Embalados pela política neoliberal o Estado justifica sua ausência perante as políticas sociais como algo essencial para superar certas crises do sistema, mantendo dessa forma, as principais metas do capital que é minimizar o Estado ao máximo de suas responsabilidades perante a classe trabalhadora e expandir o lucro do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização desse estudo foi possível perceber a importância dos Estados para o sistema capitalista, por compreendermos que o Estado não é neutro, e que somente em última instância irá fazer concessões em relação a classe trabalhadora, desde de que essas concessões não prejudique o bom caminhar do capital.

Mediante, a Reforma do Estado Brasileiro da década de 90, se reconfigura seguindo as orientações das políticas neoliberais do capitalismo, políticas formuladas pelos organismos multilaterais: FMI, Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO. Essas organizações embasaram a reforma estatal e garantiram as mudanças necessárias no Brasil perante a economia mundial.

As políticas neoliberais implementadas pelo Estado, após os anos 90, são políticas de desmonte das conquistas já adquiridas por meio de lutas da classe trabalhadora. O Estado por meio dos mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização, vem retirando os direitos já conquistados da classe trabalhadora nas áreas de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habilitação e aposentadoria.

Atualmente, a classe trabalhadora luta diante o sistema capitalista para manter o mínimo de direitos já conquistado durante anos de luta, e que na atual conjuntura política o Estado vem alargando o leque em relação ao retrocesso dessas conquistas. O Estado avança com as políticas de ajuste fiscal, onde as políticas sociais legitimam as ações sociais capitalistas, como ações de controle e manutenção da ordem vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial. **O Estado num mundo em Transformação**. N.W. Washington, D.C. 20433. EUA, 1997.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Xamã, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p.123.

BRESSER-PEREIRA, L. C. “Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle”. Brasília: MARE, **Cadernos MARE**, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 10 agosto 2013.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. “O Banco Mundial e a atualização da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990”. 2008, p. 205 – 236. In: **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**/organização de Ireni Marilene Zago Figueiredo, Isaura Monica Souza Zanardini, Roberto Antonio Deitos. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. 308p.

DEITOS, Roberto A. “Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos”. In: **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIROS, V. P. **A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula**. INESC, pp. 35-55, 2004.

_____. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FIORI, José. L. **Os Moedeiros Falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. “O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional”. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: 2 ed. Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação e a construção democrática: Da ditadura civil militar à ditadura do capital”. In: FÁVEROP, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Obras Completas**. Editorial Progreso, Moscú, 1977.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Angela Mara de Barros. “A saúde do professor: reflexões sobre a reforma do estado, o mundo do trabalho e a reforma da educação a partir da década de 1990”. 2008, p. 404-411. In: **Mudança no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais/** Organização de Liliam Faria Porto Borges e Roberto Antonio Deitos. Cascavel: EDUNIOESTE: 2012. p. 129 – 146.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. “A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado”. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 3279-3293.

MÉSZAROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andrea F; ALGEBAILLE, Maria E. “Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais”. In: NEVES, Lúcia (org). **O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NETTO, José Paulo. “A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea”. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, p.91- 110, 1999.

_____. “Crise do capital e consequências societárias”. In **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 111, São Paulo: 2012.

_____. **Economia política: uma introdução crítica**. José Paulo Netto e Marcelo Braz, 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil”. In: **Serviço Social & Sociedade** (São Paulo), ano XVII, n.50, p.87-132, abr. 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. “Da administração pública burocrática à gerencial”. In: **Revista do Serviço Social**, jan/abr. 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso em fev. 17.

PETRAS, J. **Armadilha Neoliberal: e alternativas para América Latina**. Tradução do espanhol: Diego Bianchi; tradução do inglês: Luiz Bernardo Pericás. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1999. 143 p.



SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Eneida Oto Shiroma; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Ilse G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, L. T. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Campinas: São Paulo, 1995.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. “A política e as bases do direito educacional”. In: **Cad. CEDES**. Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Acesso em: 08 nov. 2016.

XAVIER, Maria Elizabete S. P.; DEITOS, Roberto A. “Estado e Política Educacional no Brasil”. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, 17 democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006. Cascavel, Edunioeste, 2006, p.67-71.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS CONSELHOS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR: IMPLANTAÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES

BURAKI, Gislaine¹

ZANARDINI, Isaura Monica de Souza²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente trabalho possui a problemática de investigar a implantação e implementação dos Conselhos Escolares na Rede Pública Municipal de Cascavel – PR, sendo este o órgão de auxílio à efetivação da considerada “Gestão Democrática”. Temos como objetivo compreender o processo de implantação dos Conselhos Escolares, sendo que o processo iniciou-se em 2004, mas somente foi efetivado após a aprovação da Lei Municipal nº 6.116/2012 e investigar a atuação deste órgão. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, documental (legislação) e de campo, por meio de questionários semiestruturados respondidos pelos Diretores que são membros natos nos Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Cascavel. Conforme a análise do conteúdo dos questionários e Atas desvela que existe a ênfase na participação ou na possibilidade de abertura de discussões de alguns assuntos em reuniões. Notamos, assim, que existe ausência de participação e dificuldades para mobilizar a comunidade escolar.

Palavras-chave: Reforma do Estado; Neoliberalismo; Gestão Democrática; Conselho Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa de Mestrado, intitulada “A Gestão Democrática e os Conselhos Escolares na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR: implantação, limites e possibilidades”, realizada no período de 2015 a 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação Nível Mestrado/PPGE da UNIOESTE. Com o objetivo geral de compreender o processo de implantação dos Conselhos Escolares e investigar sua atuação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que diz respeito à Gestão Democrática e à implantação dos Conselhos Escolares, enquanto política educacional prevista na legislação brasileira, compreendemos a necessidade de discutir o papel do Estado e das Políticas Sociais para

1 Mestre em Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel, e-mail: gislaineburaki21@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Orientadora do trabalho e Professora da UNIOESTE, e-mail: monicazan@uol.com.br.

perceber o contexto histórico de implantação do Conselho Escolar nas Escolas Municipais.

Assim, a pesquisa ora apresentada utilizou como metodologia a Pesquisa Bibliográfica e Documental. Ademais, utilizamos também a pesquisa de campo, por meio de questionários semiestruturados entregues aos cinquenta e oito Diretores da gestão de 2014-2016, que atuam enquanto membros natos nos CEs das Escolas Municipais de Cascavel – PR.

O processo de análise dos questionários seguiu a descrição e a compilação dos dados em gráficos e quadros referenciais, proporcionando a comparação no processo de análise e interpretação das questões abertas e fechadas.

De forma geral constatamos que temos ausência de participação da comunidade escolar nas reuniões e falta de conhecimento de suas atribuições, desencadeando uma participação fragmentada, desconcentrada para atualizar dados e fazer a transferência dos recursos descentralizados, acarretando, na grande maioria, em uma atuação que apenas acata as informações e deliberações que já foram tomadas anteriormente pelo Diretor ou pela Secretaria Municipal de Educação.

1. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ESTADO: ALGUNS APONTAMENTOS

Compreendemos o Estado enquanto produto social de uma determinada sociedade em desenvolvimento, atuando sobre os antagonismos inconciliáveis entre as classes (LÊNIN, 2010).

A sociedade capitalista apresenta a divisão de classes, entre a classe trabalhadora e a classe burguesa. Sob esta divisão de classes, o Estado assegura a exploração do proletariado e, por intermédio das Políticas Sociais, contribui para amenizar as reivindicações dos explorados e para manter o sistema voltado ao capital.

De acordo com a análise realizada por Faleiros (1994), o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social garantia o acesso ao mínimo dos direitos sociais, entretanto, ocasiona o agravamento das desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Historicamente, o mercado agravou de tal forma as desigualdades inerentes ao capitalismo, concentrando a produção, a renda e o consumo nas mãos de poucos, que o próprio sistema capitalista foi constantemente sacudido por graves crises econômicas e sociais que puseram em risco não só a força de trabalho, como também o próprio capitalismo (FALEIROS, 1994, p. 34).

David Harvey (2013), em sua análise quanto ao declínio do Estado de Bem-Estar Social, afirma que esse:

[...] teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político econômico, e de que esse conjunto

pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano. O colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza. Não está claro se os novos sistemas de produção e de marketing, caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo garantam ou não o título de um novo regime de acumulação nem se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo, garante ou não o título de um novo modo de regulamentação (HARVEY, 2013, p. 119).

As práticas políticas da expansão do pós-guerra passam a caracterizar o chamado regime de acumulação flexível, oriundo dos pressupostos do liberalismo³ que orientam as necessidades mundiais para a propalação do “Estado Efetivo”, sendo proposto um Estado Mínimo.

Após a crise estrutural da década de 1970, o neoliberalismo⁴ perfaz a reorganização dos pressupostos liberais e “expressa a estratégia das classes capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente” (DUMÉNIL; LEVY, 2004, p. 4).

No Brasil, a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995 a finalidade do Estado brasileiro passa a valorizar os princípios da globalização e da suposta eficiência da máquina governamental, solucionando a tributação, a política fiscal e a ociosidade dos serviços públicos, atendendo as exigências dos organismos internacionais.

Assim, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) o aparelho estatal passa a ser propalado com nova estrutura organizacional e no viés gerencial.

No âmbito escolar o documento Prioridades e Estratégias para a Educação, elaborado pelo Banco Mundial (1995) passa a conduzir as finalidades das reformas na educação básica, ressaltando a importância da participação social.

Para efetivar uma proposta de Gestão Escolar que esteja em permanente contato com o sistema em que se encontra inserida, o documento do Banco Mundial recomenda o envolvimento da comunidade externa com os assuntos que dizem respeito à escola à inclusão dos pais na gestão da unidade escolar. Esta inclusão parte do entendimento de que uma maior participação dos pais pode contribuir para melhorar o desempenho da escola. Para assegurar esta melhoria, na proposta de Gestão Compartilhada – que segue as orientações do BIRD – é atribuído à comunidade um papel mais ativo na direção da instituição escolar (ZANARDINI, 2001, p. 46).

Frente a estas questões, a administração escolar passa a ser direcionada como Gestão Compartilhada, originando a estruturação da implantação de órgãos colegiados, tais como o

3 O liberalismo é uma ideologia formulada no século XVIII, sendo o principal teórico Adam Smith, que “ganhou adesões e refloresceu durante a maior parte do século XIX, sucumbindo então, primeiramente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, e posteriormente com o colapso do capitalismo durante a década de 1930” (PETRAS, 1997, p. 15).

4 O neoliberalismo propõe que o bem-estar humano pode vir a ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidade.

Conselho Escolar – CE, Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, correlacionados à descentralização de recursos e à participação da comunidade escolar nas instituições escolares públicas.

A Gestão Compartilhada passa a ser incorporada no âmbito educacional, a partir da Constituição da República Federal de 1988, e mais tarde pela LDBEN Nº 9394/96, incorporando o princípio da gestão democrática.

Segundo Paro (1988), a Administração Escolar era caracterizada pelo autoritarismo e pela ausência de participação e, com a nova regulamentação, passaria a ser colocada como cooperação recíproca, atuando com compartilhamento e introduzindo práticas democráticas que, em certa medida, contribuem para uma nova Administração Escolar e para a reflexão sobre a atuação do Estado.

Para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas e propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (PARO, 1988, p. 160).

A Administração Escolar passa a ser assumida a partir da definição de gestão compartilhada como sinônimo de gestão democrática, cujos objetivos e valores permanecem atrelados à eficiência e à eficácia do Estado proposta pelos organismos internacionais.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na meta “9” apresentou a criação dos CE nas instituições de ensino público (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), enquanto órgão de gestão compartilhada com a finalidade de contribuir com a Gestão Democrática.

Em 2004, temos a criação do Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, por intermédio da Portaria Ministerial nº 2.896/2004.

Art. 2º O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por meio da elaboração de material didático específico e da formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação, envolvidos com a gestão democrática (BRASIL, 2012, p. 2).

Segundo Rosar (2002), as categorias de descentralização e de autonomia são apresentadas no discurso do MEC em prol da Gestão Democrática. Essas categorias são oriundas da

perspectiva do toyotismo e da perspectiva da Administração Educacional e sua reorganização como Gestão Escolar, com a hegemonia do pensamento neoliberal, sendo relacionadas aos “paradigmas oficiais” (produtividade, competência e concorrência) (ROSAR, 2002, p. 158).

O Plano de Ações Articuladas⁵ configura-se como Planejamento Multidimensional da Política da Educação coordenado pelas Secretarias Municipais de Educação com a participação de gestores, professores e comunidade local. O PAR apresenta o Conselho Escolar como órgão máximo da gestão compartilhada, perfazendo a necessidade de sua implantação para alimentação deste sistema e participação nos Programas⁶ do Governo Federal.

2. A IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR

No município de Cascavel – PR, as discussões e as reflexões sobre a implantação dos CEs ocorreram no ano de 2004, quando os diretores das Escolas do Ensino Fundamental, pertencentes à Rede Pública Municipal, realizaram um grupo de estudos sobre o processo de elaboração do anteprojeto de lei, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, apenas em 2012 foi efetivada a implantação do Conselho Escolar nas Escolas Municipais de Cascavel, por intermédio da aprovação da Lei nº 6.116/2012. É oportuno destacar que, em 2012, ocorreu o I Encontro do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no qual a técnica da SEMED participou das discussões no grupo de trabalho sobre o processo de implantação no Estado do Paraná.

Desta forma, o Grupo Articulador do Estado do Paraná – GAFCE realizou eventos para mobilizar a região Oeste do Paraná sobre o processo de construção do CE.

Em parceria com o MEC, por meio do PNFCE, foi realizado o I Seminário dos Conselhos Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, sendo após este evento instituída a Comissão de Estudo e Implantação dos Conselhos Escolares (CEICE), nomeada pela Portaria nº 04/2012.

A CEICE possibilitou a organização do anteprojeto de lei encaminhado à Câmara Municipal de Cascavel, resultando na Lei nº 6.116/2012, realizando no dia quatorze de novembro de dois mil e doze a eleição dos representantes dos CEs em cinquenta e oito Escolas Municipais para a gestão de 2013/2015.

Para analisar e compreender a implantação dos CEs nas Escolas Municipais, realizamos os questionários semiestruturados que foram respondidos pelos Diretores Escolares.

O processo de entrega dos questionários e do TCLE foi realizado no dia 06 de outubro de 2015, na Reunião da Comissão Central e Comissões Locais de Eleição do Conselho Escolar.

5 Orientações no site: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em out. 16.

6 O PAR é relacionado ao PDDE Interativo. Disponível no endereço eletrônico: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em out. 16.

No dia 07 de outubro de 2015, foram encaminhados e-mails institucionais das Escolas Municipais aos diretores, para que respondessem ao questionário, assinassem o TCLE e retornassem via e-mail.

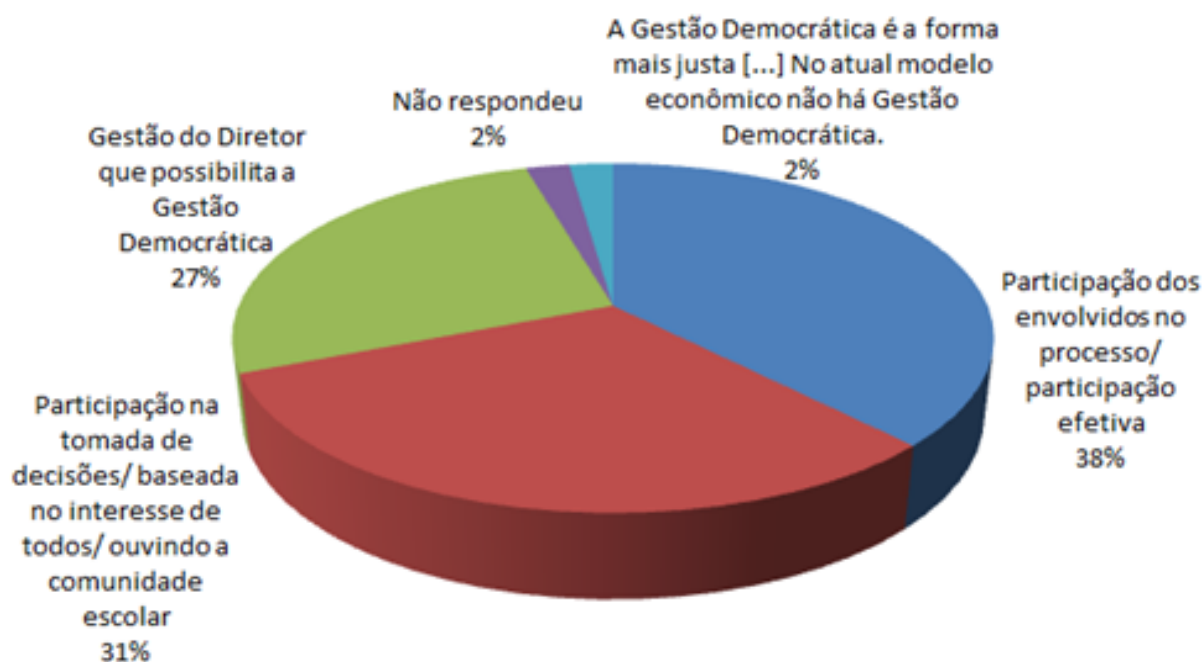
Os dados foram obtidos no período de dois meses (outubro/novembro), totalizando 33 questionários recebidos, perfazendo 56,90% do total de 58 questionários.

Desta forma, os questionários foram interpretados a partir da apresentação dos dados, realizando a codificação e a reflexão das respostas a partir do agrupamento por temáticas.

Em relação às informações pessoais, constatamos que todos os diretores possuem tempo de serviço e formação acadêmica, conforme as regulamentações previstas na Lei nº 6.445/2014.

Em relação a Gestão Democrática, questionamos “Em sua opinião, o que é Gestão Democrática?” e obtivemos os seguintes percentuais e respostas:

Gráfico 01 – Em sua opinião, o que é Gestão Democrática?

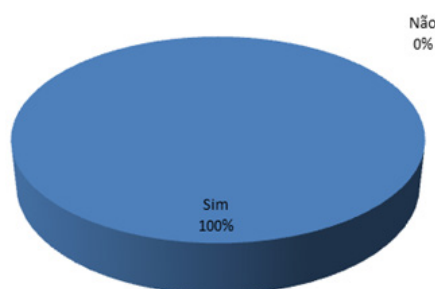


Fonte: elaborado pela autora (2016)

A partir da apresentação do Gráfico 01 notamos que a Gestão Democrática apresenta um leque grande de respostas, embora a maioria entenda que esteja articulada ao compartilhamento das decisões. Embora a divisão em categorias seja possível, atentamos que todas as respostas podem ser unificadas em uma categoria denominada “participação”, pois, a partir dela, os Diretores apresentam que será possível a Gestão Democrática e a tomada de decisões, sendo o diretor o responsável pelo compartilhamento de poder.

A respeito da possibilidade do diretor conduzir a Gestão Democrática, foram indagados “A escola em que atua, possui uma Gestão Democrática?”, conforme verificamos no Gráfico 02 abaixo:

Gráfico 02 – A escola em que atua possui uma Gestão Democrática?



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Conforme apontado no Gráfico 02, embora alguns diretores tenham mencionado as dificuldades em relação à consolidação da Gestão Democrática e, ao mesmo tempo, às ações tuteladas dentro do sistema capitalista, todos os entrevistados responderam que a escola em que atuam possui uma Gestão Democrática.

Assim, o Questionário N°1 apresenta a ênfase na participação na busca por melhorias “Acredito que quando se ouve o grupo, comunidade escolar, deixando junto ações de melhorias para a escola, a gestão torna-se democrática” (QUESTIONÁRIO, N° 1).

A grande maioria dos questionários apontam para a possibilidade de atuarem em assembleias, reuniões e órgãos colegiados perfazer a Gestão Democrática.

Assim, passamos para o próximo questionamento que:

Gráfico 03 – Por que a gestão da escola em que atua pode ser considerada democrática?

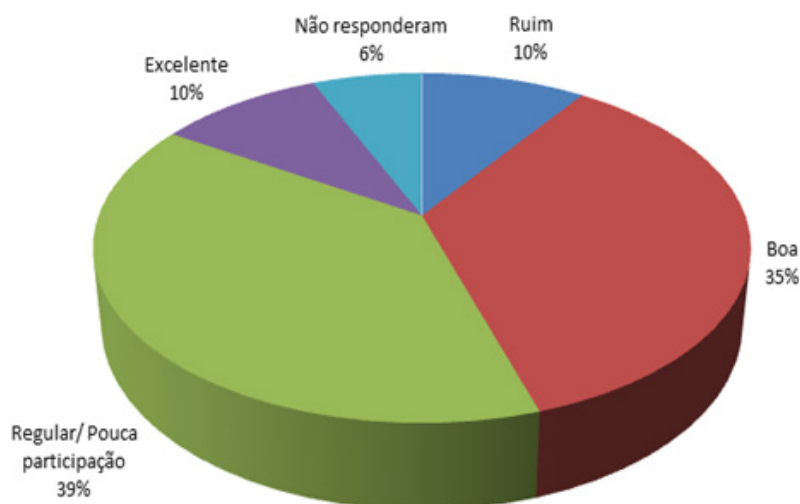


Fonte: elaborado pela autora (2016)

De acordo com as respostas, percebemos que as características apresentadas incorporam atividades relacionadas ao compartilhamento de decisões e à participação da comunidade escolar, a partir de reuniões e assembleias, bem como da instituição de órgãos colegiados.

Entre as perguntas sobre o CE, apresentamos duas que contribuíram para a percepção e análise deste órgão colegiado. Abaixo, apresentamos os percentuais das respostas:

Gráfico 04 – Como você avalia a participação do CE na escola em que atua?



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Embora 35% dos Diretores considerem a participação como “boa”, verificamos que não considera sua amplitude maior e o conhecimento sobre as reais atribuições e a importância da reflexão da ação política, conforme o Questionário 11: *“a participação é boa, mas as vezes a função não é bem clara, pois o diretor deve sempre estar à frente das ações, orientando e motivando”* ou *“quando esteve completo atuava bem”* (QUESTIONÁRIO Nº 14).

As dificuldades são aprontadas nos questionários como *“péssima, não há participação”* (QUESTIONÁRIO Nº 17) ou *“bem difícil, principalmente no segmento pais, como a escola atende só alunos maiores, os pais entram no conselho ficam um ou no máximo dois anos e saem, o que dificulta a continuidade do trabalho”* (QUESTIONÁRIO Nº 5).

As inquietações apresentadas são relacionadas ao distanciamento da participação enquanto ação política e ao esvaziamento dos conhecimentos dos conselheiros sobre suas atribuições e da possibilidade de reivindicações. A participação, contraditoriamente, ocorre como mera formalidade burocrática sobre as decisões já deliberadas anteriormente ou apenas acatadas pelos membros, a partir da apresentação pelo Diretor ou Coordenador Pedagógico em reuniões e assembleias.

Um dos questionários declarou que os CEs são importantes, mas ainda não os vê como autônomos para a tomada de decisão ou para procurar a melhor decisão para resolver problemas ou entender alguns encaminhamentos (QUESTIONÁRIO Nº 18). Analisando a resposta, constatamos que, embora seja importante, os conselheiros ainda não conduzem o processo de tomada de decisões com uma participação crítica e autônoma, decorrente da necessidade do diretor conduzir o trabalho do CE.

Salientamos que, a partir da análise dos questionários, visualizamos as contradições referentes ao processo de consolidação de uma participação efetiva e consciente de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Assim, salientamos que a democracia apresentou a ressignificação das categorias: descentralização, participação e autonomia, a partir da década de 1990, limitando a Gestão Democrática apenas a prática do discurso, não constituída na prática escolar (LUIZ; MOSCHEN, 2013).

Conforme apontou Viriato (2004), além da participação apresentada pelo PNFCE, necessitamos contribuir para análise de como ocorre a participação e a necessidade de atuar para além da autonomia escolar, perpassando a atuação apenas na burocracia e das definições que já foram realizadas anteriormente. “Os ‘cidadãos participantes’ não criam, discutem, debatem objetivos e planejamento político educacional; eles praticam cobranças e executam aquilo que os órgão centrais planejaram” (VIRIATO, 2004, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1970 é apresentada a crise estrutural do Estado e proposto o neoliberalismo da Terceira Via, denominado de Estado Neoliberal, o qual propõe a ampliação das relações comerciais, com a privatização da propriedade e a eficiência dos mercados internacionais, sendo a autorregulamentação do mercado e a desregulamentação do Estado (PETRAS, 1997, p. 16).

Neste intuito, objetivando a eficiência e eficácia do Estado e o enxugamento com os gastos sociais, em 1995 é apresentado o PDRE. Salientamos que, a partir do PDRE, a Administração passa a ser conduzida no viés gerencial, valorizando as categorias descentralização, participação e autonomia.

A partir da Gestão Democrática afirmada na legislação, o Diretor deixaria de ser o mero Administrador, atuaria sobre o pedagógico, o administrativo e o financeiro em conjunto com a comunidade escolar.

Desta forma, nossa análise compreendeu o processo de Reforma da Gestão Escolar, correspondente à transição da Administração Escolar para a Gestão Democrática no viés neoliberal, compondo um processo de desresponsabilização do Estado com suas obrigações e conduzindo a uma autonomia para a realização de tarefas burocráticas e busca por recursos próprios, descentralização de recursos para suprir pequenas demandas e responsabilizar a comunidade

escolar pelo uso indevido e a participação no compartilhamento de decisões, que levam a comunidade escolar à atuação na resolução de problemas estruturais da escola pública (infraestrutura, materiais pedagógicos, funcionários, corte de grama, entre outros) que correspondem às funções do Estado.

Entretanto, o que se constata é que, embora a legislação vigente, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº 9394/96, a ampliação da Gestão Democrática, num aparente paradoxo, a participação e a descentralização estão relacionadas ao processo de “desconcentração”, a qual delimita as funções do Conselho Escolar que seria normativa, consultiva, deliberativa, fiscal e mobilizadora, apontando para a participação na solução de problemas e de recursos financeiros.

Ao longo da pesquisa, a partir da revisão bibliográfica, percebemos a orientação para as características mercadológicas e reguladoras no âmbito da Gestão Democrática, apontando que a desconcentração ocorre por meio das tarefas formais em torno da burocracia para os CEs, limitando suas funções à participação e à tomada de decisões apenas sobre os recursos financeiros, em especial sobre o que já foi definido anteriormente pela Direção ou pela Secretaria de Educação.

Contudo, apesar de o CE ser proposto para atuar sobre a Gestão Democrática, uma das grandes limitações permanece na participação tutelada e de uma autonomia desconcentrada (LIMA; VIRIATO; ZANARDI, 2003).

Conforme apontado, a partir dos gráficos da pesquisa, os Diretores das Escolas Municipais de Cascavel - PR indicaram que as escolas possuem Gestão Democrática, embora tenham mencionado a existência de diversas dificuldades para possibilitar e viabilizar a participação do CE.

Dentre essas dificuldades, temos a ausência de participação da comunidade escolar nas reuniões e nos processos de eleição, bem como a falta de conhecimento de suas atribuições, o que desencadeia uma participação fragmentada e desconcentrada para atualizar dados e fazer a transparência dos recursos descentralizados à escola.

Enfim, apenas os CE e os demais órgãos colegiados implantados não bastam para efetivar a Gestão Democrática. As discussões sobre a democracia devem corresponder a um processo amplo dentro das relações sociais na sociedade, que conduza à democratização dos bens materiais e culturais (CARVALHO, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O Estado num mundo em transformação.** Washington: Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial, 1997.

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

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995a.

_____. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. **Portaria MEC nº 2.896, de 16 de setembro de 2004**: Estabelece a criação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gabinete do Ministro, Brasília, 2004.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CASCADEL. **Plano Municipal de Educação (2004-2014)**. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2004a.

_____. **Lei Municipal nº 6.116, de 12 de setembro de 2012**: Dispõe sobre a criação e implantação dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino mantidos pela rede municipal de ensino. Câmara Municipal de Cascavel, Cascavel, 2012.

_____. **Lei Municipal nº 6.445, de 29 de dezembro de 2014**: Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino no município de Cascavel. Câmara Municipal de Cascavel, Cascavel, 2014.

_____. **Portaria nº 04/2012-GAB/SEMED**: Nomeia a Comissão de Estudo e Implantação dos Conselhos Escolares nas Escolas Municipais de Cascavel. Câmara Municipal de Cascavel, Cascavel, 2012.

DUMENIL, Gerard; LEVY, Dominique. **Ressurgimento do Capital: Raízes da Revolução Neoliberal**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24.ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LENIN, Vladimir Ilych. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, E.O.; ZANARDI, M. S. “A implantação da gestão compartilhada no Estado do Paraná”. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizzon (Orgs.). **Estado e Políticas Sociais**. Cascavel: EDUNOESTE, 2003.

LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. “Da administração pública burocrática à gerencial”. In: BRESSER, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PETRAS, James. “Os Fundamentos do Neoliberalismo”. In: OURIQUES, Nildo Domingos. RAMPINELLI, Waldir José. (Orgs.). **No Fio da Navalha: Crítica das Reformas Neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. “Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?” In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Evaldo Amaro. “Estado e política social na década de 1990”. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNOESTE, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANARDINI, João Batista. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. 2001, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PRESSUPOSTOS LIBERAIS, REFORMA DO ESTADO (1995) E A GESTÃO ESCOLAR

BURAKI, Gislaine¹

BELLI, Kathelyn Kalyna²

VAZ, Suzanete Aparecida de Freitas³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas demonstram os impactos do trabalho sobre o processo de acumulação do capital, no qual a extração da mais valia e os processos de internacionalização da economia atuam sobre o Estado, solicitando um novo redimensionamento de suas atribuições, de modo que, contribuam com a superação das crises econômicas, políticas, produtivas dos anos de 1929 e 1970, as quais segundo os pressupostos liberais foram advindas da “ineficiência” do Estado, entretanto reveladas por Marx e Engels como crises advindas do modo de produção, pela acumulação e expansão do capital. No Brasil, os Ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995, para apresentarem o Plano Diretor da Reforma do Estado, o referido documento corresponde ao processo de eficiência da máquina governamental, solucionando a tributação, política fiscal e ociosidade dos serviços públicos, atendendo as exigências dos organismos internacionais. No âmbito educacional evidenciamos ajustes estruturais sob a administração escolar voltada as competências, eficiência e eficácia e a função do Estado enquanto avaliador. Assim, a reorganização da administração escolar passa a ser organizada enquanto “gestão escolar”, amparada pelos princípios liberais do “Estado Mínimo”. A gestão escolar passa a direcionar a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, compartilhando responsabilidades, que até então eram apenas do Estado. Desta forma, o presente trabalho, a partir do referencial bibliográfico apresentaremos a Reforma do Estado e as alterações nas atribuições do Estado e nas Políticas Sociais, e consequentemente no âmbito educacional na gestão escolar.

Palavras-chave: Liberalismo; Reforma do Estado; Gestão Educacional.

1 Mestre em Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel, e-mail: gislaineburaki21@gmail.com.

2 Mestranda em Educação, PPGE UNIOESTE, e-mail: kathe_lyn@hotmail.com.

3 Mestranda em Educação, Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel, PPGE UNIOESTE, e-mail: suzycamargo@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a compreensão do Estado e das Políticas Sociais frente ao processo de redemocratização nos anos de 1980 no Brasil, bem como seu relacionamento com a ideologia liberal, afirmando um processo de regulamentações internacionais que perpassam ao sistema educacional e consequentemente a redefinição da atuação do diretor escolar.

Fato este, demonstra pelas crises cíclicas e estruturais o surgimento de movimentos sociais que reivindicavam uma nova ordem social, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as lutas se enfraquecem voltando-se apenas para as lutas por direitos definidos na Constituição.

Apresentaremos a concepção do Estado e políticas sociais frente ao liberalismo, necessário para a compreensão da redemocratização que ocorreu no Brasil e da Reforma do Estado de 1995, que contribuiu para analisar as alterações nas atribuições do diretor escolar.

1. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ESTADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Estado não é uma forma imposta pela sociedade ou favorecimento de uma determinada classe social sobre a outra, compreendemos o Estado enquanto produto social de uma determinada sociedade em desenvolvimento, atuando sobre os antagonismos inconciliáveis entre as classes (LENINE, 1917, s/p). Para Engels,

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, essas classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não se consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque a mantê-lo dentro dos limites da “ordem” (ENGELS, 2012, p. 160).

Engels apresenta o Estado como necessário no poder acima da sociedade, enquanto máquina governamental na realização da ordem dentro da sociedade, o qual surgiu do sufrágio universal⁴.

4 Segundo Lenin apud Engels (1917), o sufrágio universal é definido como instrumento de dominação da burguesia, com a falsa concepção de um “Estado” para manter a vontade dos trabalhadores, os autores apresentam que o Estado não existiu sempre, mas enquanto necessidade e consequência da divisão de classes e do desenvolvimento da produção.

Nesta perspectiva, o Estado se posiciona na correlação de forças, enquanto aparato jurídico, militar e ideológico de modo coercitivo, sendo o “mediador” dos interesses e conflitos, realizando as “ordens do capital” (FALEIROS, 2009).

Com base nos embates e conflitos do sistema capitalista, as políticas sociais expressam as reivindicações da classe proletária, entretanto o Estado atua enquanto organizador e regulamentador, seguindo ao atendimento de uma parte das necessidades, garantindo o processo de exploração e acumulação do capital (VIEIRA, 1992, p. 23).

Assim, apresentam-se as políticas sociais como interlocução do diálogo com o capital, não são funcionais aos problemas sociais devido a ausência da sua universalização e da legitimação da reprodução, operando apenas no limite das “questões sociais” e na visão liberal da proteção, partilha e arbitragem, embora na prática a mesma evidencie-se de forma focalizada e fragmentada, contribuindo para a reprodução da desigualdade social e da culpabilização do sujeito.

No Brasil, as transformações econômicas, desencadearam o Estado de Direito fundamentado em uma constituição da nação, no qual o governo atua enquanto a direção do Estado, realizando as políticas sociais enquanto estratégias governamentais (VIEIRA, 2001).

O Estado democrático apresenta-se enquanto liberdade e igualdade formal para todos os sujeitos da sociedade, amparados pela Constituição da República do Brasil, promulgada em 1988, entretanto apesar da competência jurídica, dos direitos e liberdade, o domínio da acumulação permanece e a democracia apenas orienta a troca e a circulação de mercadorias.

Ao longo dos anos, decorrente dos novos anseios internacionais do capital financeiro, a sociedade brasileira passou por transformações com a substituição da manufatura pela produção em série, a qual possui a administração voltada para a eficiência sob a regulação Taylorista/Fordist, bem como para a racionalização do trabalho e formação de sujeitos capacitados para atuar nas empresas e indústrias.

A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria a base nacional em que esta assentava. As velhas industriais nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas – indústrias que já não utilizam matérias primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujo produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes (MARX, 1998, p. 9).

Com a implantação das indústrias, a produção realizada em larga escala passa a ser objetivada pelas nações civilizadas, sendo a burguesia a governante do Estado, vivenciando o impacto do capitalismo e da acumulação do mercado financeiro mundial.

Em 1970, com a crise e o impacto da imensa produção desenfreada, ocorreu a especialização flexível como tentativa de colocar produtos mais variados no mercado.

Tanto a crise de 1929, como a de 1970⁵ são apresentadas na visão liberal como crises do Estado, apontando para sua ineficiência e organização, haja visto que ocorre devido ao processo da produção para o acúmulo do capital financeiro pelas indústrias.

A concentração do capital é realizada para assegurar a hegemonia financeira dos países centrais, embora a crise seja cíclica e estrutural do próprio capital, não sendo condizente, apenas com as atribuições do Estado de bem-estar social.

Decorrente da crise da década de 70, do sistema produtivo, a produção em massa realizada pelo modelo “toyotista”, passou para a nova orientação de produção do mercado “globalizado”, com flexibilidade, inovação e competitividade, com rigoroso controle de produção.

Assim, os últimos anos do século XX, apresentava-se a globalização e a ideologia liberal⁶, assumindo os mercados voltados ao âmbito comercial, produtivo e financeiro, estabelecendo uma relação com o governo enquanto arbitro e apresentando a regulamentação financeira, eliminando as barreiras no desenvolvimento e abertura das economias.

Com o advento da globalização, a escola passa a assumir a exigência de formar cidadãos múltiplos, com flexibilidade e aperfeiçoamento contínuo, sendo necessário que cada sociedade invista em “capital humano”.

O conceito de capital humano ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e renda (FRIGOTTO, 1994, p. 40-41).

Este autor destaca ainda que o investimento no conjunto de capacidades de conhecimentos e competências favorece a realização do trabalho no aumento da produção econômica, motivando o governo e as instâncias internacionais a determinarem as metas para a democratização e a melhoria da qualidade da educação básica voltada para a reprodução do sistema (FRIGOTTO, 1994).

Assim, a produtividade e a concentração de renda fortalecem a divisão de classes antagônicas, as quais sob as relações capitalistas geram o desemprego e a desigualdade social, estando a escola pública atrelada a estes fatores e entre as expectativas de retorno para a sociedade.

Neste intuito, a ideologia liberal apresenta o desenvolvimento do mercado financeiro

5 Segundo Xavier “[...] do ponto de vista econômico, o Brasil sofreu as consequências da crise internacional de 1929, manifestação inequívoca da fase crítica para que passava a economia capitalista mundial, que exigia a sua rearticulação”, bem como a necessidade da redefinição do papel da ação do Estado brasileiro que assumiu “o papel de principal instrumento de acumulação capitalista” (1990, p. 37). Vale ressaltar que ambas as crises se relacionam ao processo de acumulação da produção e ao mercado mundial, frente a monopolização do mercado.

6 Tomamos o liberalismo enquanto ideologia não estática e linear, partindo do pressuposto de que ele se modifica de acordo com as peculiaridades e relações sociais que constituem em um dado momento e localidade. Compreendemos o liberalismo e o neoliberalismo enquanto a mesma ideologia orientada pelos mesmos princípios: “despolitização dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados [...] a defesa intransigente do individualismo” (FIORI, 1997, p. 202).

enquanto forma natural e a liberação no processo de concorrência mundial e nacional, apresenta relações com as reformas educacionais.

O liberalismo apresenta-se por meio das diretrizes e estratégias preconizadas por organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM) que pretendem uma reestruturação econômica, política e social, realizando a crítica ao modelo do Estado enquanto bem-estar social.

Na visão do Banco Mundial, segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, apresenta a necessidade do Estado eficiente sobre o mercado financeiro, apontando que o mesmo deve ajustar a capacidade produtiva, aproveitando as vantagens dos mercados privados e do setor voluntário.

Como demonstra este Relatório, a compreensão do papel desempenhado pelo Estado nesse contexto – por exemplo, a sua capacidade de aplicar a lei para apoiar as transações do mercado – será essencial para leva-lo a contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento [...] Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrarem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará a sua eficiência. Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997, prefácio).

Para tanto, percebe-se o processo de acumulação flexível e o papel de um estado interventor mínimo no que se refere ao acesso universal dos sujeitos a todos os serviços, ocasionando um serviço de favores e vantagens, no qual o retorno deve estar aliado ao processo de acumulação financeira, embora a legitimação e a correlação de forças, nos períodos de crise demonstrem a desigualdade entre as classes e o trabalho enquanto processo de produção das riquezas.

Percebemos que, os anos de 1970 foram marcados pelos pressupostos da ideologia liberal, perfazendo o direcionamento da política educacional voltada ao tecnicismo, relacionadas ao papel do diretor que apresentava relações centralizadas de poder sobre os pressupostos de práticas administrativas das empresas e do processo econômico vigente.

Neste período a atribuição do Diretor Escolar possuía o papel de maior responsabilidade e importância. Já a administração escolar da época pode ser comparada a administração realizada nas empresas, as quais buscavam promover a obtenção de lucro, eficácia e racionalização de recursos, sendo que ambas: escolas e empresas possuíam atividades fragmentadas e voltadas à manutenção da sociedade capitalista.

Conforme apontou Viriato e Cêa, percebe-se que a administração escolar e sua organização em gestão correspondem ao momento histórico e aos embates da própria sociedade. Assim as autoras afirmam que:

A organização e a gestão da escola se efetivam, assim, a partir das políticas educacionais, representadas pelas teorias e tendências educacionais de um determinado período

histórico, as quais também são determinadas pela estrutura econômica, social e política de cada momento histórico (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 118).

Decorrente das novas necessidades do capital, neste período a atribuição de Diretor Escolar corresponde ao processo de administração escolar que era realizado nas empresas, caracterizando-se com a eficiência e eficácia do sistema produtivo.

Contudo os receituários liberais e as necessidades mundiais apontavam para a organização do Estado ineficiente, sendo necessário um “estado efetivo”⁷, na qual ocorreu as reformas para reestruturação do poder que o Estado deveria exercer no setor econômico.

Em 1995, é apresentado o Plano Diretor da Reforma do Estado pelos Ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O referido documento corresponde ao processo de eficiência da máquina governamental, solucionando a tributação, política fiscal e ociosidade dos serviços públicos.

Segundo a Reforma do Estado é necessário eficiência as demandas do mercado e flexibilizando a ação estatal, embora permaneça enquanto personificação da ordem jurídica, apresentando o sistema público como ineficiente frente as demandas do capital financeiro e a qualidade dos serviços aos cidadãos, segundo os teóricos liberais, a crise é oriunda do estado de bem-estar social, sendo necessário a reforma para contribuir na sua ressignificação.

A justificativa para a saída das crises de ordem econômica e a democratização do Estado, seria a reforma do estado, a qual possui a finalidade de introduzir por meio do cenário econômico internacional em vários países, apresentando-se enquanto reforma fiscal para o enxugamento de gastos e o controle da tributação brasileira.

Nesta perspectiva, o Estado passaria a atuar sobre o mínimo, enquanto “Estado Gestor”, no qual redefine seu papel no viés moderno, sem alterar as regulamentações sobre a acumulação do capital e reprodução do trabalho, mas atuando sobre o mínimo nas políticas sociais.

A Reforma do Estado apresenta sua relação com o Consenso de Washington⁸ pela “regulamentação do campo social de acordo com uma ordem econômica globalizada. Todavia, a eficiência das reformas ficou na dependência da adequação dos agentes governamentais à autoridade técnica e política das instituições financeiras internacionais” (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 45).

Frente à mundialização do capital internacional, o Estado passa a atuar como regulador e organizador do modo de produção capitalista, mantendo o processo de acumulação e reorganizando o espaço público, contribuindo para os setores privados.

7 Segundo o Relatório do Banco Mundial “sem um Estado efetivo, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social”, sendo necessários os ajustes estruturais que contemplem “melhorar sua capacidade na gestão de recursos”, para que o mesmo atue o mínimo necessário em questões que não apresentem o retorno ao mercado econômico (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

8 Segundo Williamson, o Consenso de Washington foi criado na década de 80, como um conjunto de ideias em favor da economia de mercado para realizar uma reforma política do Estado, seus princípios podem ser resumidos em: disciplina fiscal; prioridades dos gastos públicos; reforma fiscal; liberalização de financiamento; taxa de câmbio; liberalização do comércio; investimento externo direto; privatização; desregulamentação e direito de propriedade (WILLIAMSON, 1992).

Neste sentido, o Estado atuaria com autonomia financeira para a redefinição do Estado acompanhando a reorganização das políticas sociais e colocando os problemas sociais como “problema fiscal”, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias para promover o gerenciamento dos recursos de forma eficiente e eficaz.

No processo de materialização das reformas e ajustes econômicos, certas classes, como banqueiros, empresas multinacionais, etc., contribuem enquanto condicionantes nos ajustes do sistema educacional e da reforma da gestão escolar (ZANARDINI, 2002).

Neste processo, a administração pública passa a ser redimensionada “gerencial” para acompanhar a reforma do Estado, segundo Zanardini:

A administração pública gerencial seria, portanto, o modelo administrativo que deveria acompanhar, de modo eficiente, a continuidade do processo de democratização desencadeado a partir de um movimento de oposição ao autoritarismo, à repressão e à centralização que imperavam no contexto da ditadura militar, materializando-se em políticas implementadas pelo neoliberalismo, através dos mecanismos de descentralização, autonomia e controle de resultados, que cultuem a eficiência mercadológica, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos que orientam a qualidade e a produtividade, mas também no que diz respeito às orientações políticas e ideológicas que constituem o mercado (ZANARDINI, 2008, p. 138).

Para tanto, a Reformas de Estado apresenta a proposição de ajustes estruturais relacionados a sua atuação ao mínimo em políticas sociais e voltado a capacidade de funcionalidade e organização do mercado econômico financeiro mundial, conforme apresentado pelo Relatório do Banco Mundial.

Conforme proposto no Plano de Reforma do Estado, as alterações na administração pública realçaram significativas modificações na organização da direção/gestão escolar, em relação às categorias: descentralização de recursos, democratização e participação da comunidade escolar e a autonomia para a gestão dos recursos próprios ou provenientes do Estado.

A educação e a produtividade passam a possuir relação direta, pois os conhecimentos adquiridos na escola possibilitariam os avanços necessários do capital, conforme apontou o documento Prioridades e Estratégias para a Educação, elaborado pelo Banco Mundial em 1995.

Neste intuito, o Banco Mundial remete-se ao processo de reorganização da gestão escolar e sua correspondência ao processo democrático, observa-se algumas fragilidades e contradições frente ao estado liberal relacionado a atuação dos órgãos colegiados nas categorias: descentralização, participação e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, observamos ao longo do trabalho a internacionalização do mercado econômico e suas consequências para a reestruturação da atuação do Estado, amparado pelas

regulamentações dos organismos internacionais.

Os embates realizados pelos movimentos sociais a partir da década de 1970, relacionavam-se a luta pela transformação da sociedade, em prol do benefício de todos. Entretanto com a promulgação da Constituinte, a democracia passou a ser amparada pelos pressupostos conservadores e liberais em favor de “direitos constitucionais”, garantindo a “igualdade na forma da lei”.

A intervenção do Estado Mínimo com pressupostos liberais apresenta limitações frente ao avanço das desigualdades na sociedade, no qual o Estado age em favor da “conciliação entre as classes sociais”, o que não ocorrerá na prática, enquanto o sistema de acumulação do capital permanecer aliado as classes dominantes e aos pressupostos da mais valia.

Para tanto, com a Reforma do Estado em 1995, verificamos que ocorre o redirecionamento das políticas sociais para a eficiência e eficácia em um sistema extremamente desigual e oriundo das regulamentações do Banco Mundial.

A educação compreendida enquanto política social passou a ser alvo privilegiado das reformas educacionais, com ênfase nos valores democráticos e participativos, no qual o Estado legitima-se com valores de excelência, competitividade, eficácia, livre escolha do mercado e associados aos organismos internacionais.

A administração escolar realizada até então sob a lógica do mercado econômico, passa por novas regulamentações que ocasionaram a alteração da nomenclatura para “gestão escolar”, aproximando a comunidade escolar na tomada de decisões e no compartilhando responsabilidades, que até então eram apenas do Estado.

Para tanto observamos, que o processo de “participação, autonomia e descentralização” ocorrem na medida em que o Estado apresenta suas transformações relacionadas às políticas sociais, ressaltando a necessidade do compartilhamento com a sociedade de suas responsabilidades, evidenciamos assim, o processo de desconcentração, no qual a “implementação”, passou a ser realizada pela comunidade no âmbito educacional e as “definições e normatizações” permanecem concentradas nos órgãos que realizam as definições pautadas nas orientações da eficiência e eficácia do Banco Mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; KEHLER, Gabriel dos Santos; FERREIRA, Lillian Soares. “Implicações da gestão educacional democrática no trabalho dos professores”. In: DEITOS, Roberto Antonio (org.). **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012 (p. 263-290).

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial – O Estado num mundo em transformação**. Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial, 1997.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro de 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira**, 1988.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. Tese (doutorado). Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

CARVALHO, E. J. G. “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166 – set. dez., 2009.

DEITOS, Roberto Antonio. “Estado, Organismos Internacionais e políticas sociais no Brasil”. In: CHAVES, Marta, SETOGUTI, Ruth Izumi, VOLSI, Maria Eunice França (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 121-150.

DEITOS, Roberto Antonio. “O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002)”. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, SC: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 30, n. 1, p. 199-229, jan./abr; 2012.

DEITOS, Roberto Antonio; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FALEIROS, Vicente de Paula. “As funções da política social no capitalismo”. In: FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez, 2009 – 12ª Edição (páginas 46 – 84).

FIORI, José Luis. “Globalização, hegemonia e império”. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luis (Orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.121-122.

FRIGOTTO, G. “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In: **Pedagogia da Exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FRIGOTTO. In: **Revista da III Conferência Estadual de Educação**. APP/ Sindicato. Estado do Paraná, 2002.p.22.

GANDINI, Raquel; RISCAL, Sandra Aparecida. “A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução**. 1917. Fonte: The marxists internet archive. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/oestadoearevolucao.pdf>>. Acesso em março de 2016.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O.; ZANARDI, M. S. “A implantação da gestão compartilhada no Estado do Paraná”. In: **Estado e Políticas Sociais**. Brasil-Paraná. Cascavel: EDUNOESTE, 2003.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS; Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista** - 1983. Prólogo de José Paulo Netto - São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. I Tomo 2 – São Paulo: Nova Cultural, 1988.

NETTO, J. P. “O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais”. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (orgs.) **Estado e Políticas Sociais: BRASIL – Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. “Da administração pública burocrática à gerencial”. In: Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

VIEIRA, E. “Estado e política social na década de 1990”. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIEIRA, E. **Política Econômica e Política Social**. In: VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZANARDINI, Isaura Monica de Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. (Dissertação de Mestrado). UEM, 2001.



XAVIER, M. E. S. P. e DEITOS, R. A. “Estado e política educacional no Brasil”. In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M. (orgs.) et alii. **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. 1ª ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/ GPPS/ Unicamp/FE/PRAESA/HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184 p., p. 67-86.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DO PARANÁ: O NECESSÁRIO ENUNCIADO DAS ASSISTÊNCIAS RESSOCIALIZADORAS

COSTA, Marta Cossetin¹
FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar parte das reflexões sistematizadas na dissertação intitulada “Políticas de Educação e Saúde para o atendimento às Pessoas Privadas de Liberdade no estado do Paraná: o necessário enunciado das Assistências Ressocializadoras”, defendida no Curso de Mestrado em Educação, oferecido pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - *Campus* de Cascavel. A Pesquisa Documental, em análise, compreende as normativas internacionais, nacionais e os Cadernos do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - DEPEN (2011a; 2011b), relativas à oferta dos serviços de Educação e Saúde às Pessoas Privadas de Liberdade no Estado do Paraná. No estudo realizado foi possível apreender nas normativas internacionais, nacionais e nos Cadernos DEPEN (2011) que as orientações relativas à oferta dos Serviços de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade no Estado do Paraná, tal como as demais Políticas Sociais, atuam no sentido de manutenção dos consensos e perpetuação da acumulação e da hegemonia capitalista, com resposta aos grupos socialmente vulneráveis. Desse modo, as Políticas de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade constituem-se, portanto, de políticas focalizadas, de caráter não universal, demonstrando-se alinhadas às determinações dos Organismos Internacionais, liderados pelos EUA e com ênfase na administração da pobreza. Os Cadernos do DEPEN (2011a; 2011b) apontam a perspectiva de ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade por meio das Assistências, dentre elas, as Assistências em Educação e Saúde.

Palavras-chave: Políticas de Educação, Políticas de Saúde, Pessoas Privadas de Liberdade.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Enfermeira da Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária – SESP, lotada junto à Penitenciária Estadual de Foz de Iguaçu, e-mail: m_cossetin@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel - PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES, e-mail: irenifigueiredo@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura apresentar parte das reflexões sistematizadas na dissertação intitulada “Políticas de Educação e Saúde para o atendimento às Pessoas Privadas de Liberdade no estado do Paraná: o necessário enunciado das assistências Ressocializadoras”, defendida no Curso de Mestrado em Educação, oferecido pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - *Campus* de Cascavel. O objetivo geral do estudo constitui-se de apreender, nas normativas internacionais, nacionais e nos Cadernos do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - DEPEN (2011), as orientações relativas à oferta dos serviços de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade no Estado do Paraná.

Constitui-se de Pesquisa Documental, cujo percurso metodológico percorrido compreendeu busca em: a) bancos de teses e dissertações da CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior; b) repositórios de teses e dissertações virtuais de Universidades; c) periódicos em base de dados. d) sites nacionais (Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, legislações nacionais) e *sites* de Organismos Internacionais como, por exemplo, a ONU, UNESCO, OMS, para fins de delimitar as normativas e legislações que pudessem desvelar o objeto de estudo; e) bibliotecas físicas e virtuais; f) análise dos Cadernos do DEPEN do Estado do Paraná.

Desse modo, na sequência, procura-se apresentar parte da análise decorrente do processo de produção da dissertação.

1. ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Na sociedade capitalista, o Estado realiza as mediações no sentido de manutenção da ordem vigente, utilizando-se das Políticas Sociais. O Estado, dessa forma, para manutenção da hegemonia capitalista, estabelece respostas à criminalidade, inclusive por meio de penas privativas de liberdade. A oferta dos serviços de Educação e de Saúde e as Políticas Sociais que os delimitam não são consideradas como soluções para essa problemática, mas constituem parte do processo das forças sociais em jogo (DEITOS, 2010).

As políticas e as práticas implementadas no âmbito prisional não podem ser dissociadas do modelo social “[...] tais como o Estado e a economia, bem como o papel das demais instituições de controle social, pelo reconhecimento da marca capitalista na política criminal produzida no mundo ocidental” (MADEIRA, 2008, p. 76). Assim, é preciso ponderar o papel e o uso da prisão como elemento mantenedor dessa lógica social instituída (MADEIRA, 2008).

Nesta perspectiva, destaca-se o surgimento das medidas de privação de liberdade atreladas ao surgimento do Capitalismo, tal como afirmam Mendes (2011) e De Giorgi (2006), com vistas a impor a disciplina do trabalho aos camponeses não adaptados a lógica fabril.

Desse modo, na sociedade Capitalista, o Estado aparece como figura regulatória das relações sociais, entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, visando sempre ao consenso e à resolução dos conflitos sociais (FALEIROS, 2008). Ao Estado capitalista cabe garantir a manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista. Nesta perspectiva de Estado como regulador da vida social, as Políticas Sociais surgem no capitalismo a fim de atender a algumas reivindicações dos trabalhadores; porém, não em sua totalidade, mas de forma a apenas garantir benefícios que possibilitem que o trabalhador se mantenha produzindo a fim de manter o mercado com a força de trabalho, como forma de manter o trabalhador vivo (FALEIROS, 2008).

Assim, as Políticas Sociais, conduzidas pelo Estado Capitalista, expressam a relação das forças produtivas e das forças sociais, da luta de classes e contribuem para a reprodução do modelo de classes sociais (FALEIROS, 2009). As medidas de Política Social só podem ser compreendidas no contexto da estrutura capitalista e no processo histórico de transformação social. Desse modo, compreender as Políticas Sociais destinadas às Pessoas Privadas de Liberdade, implica assimilar a relação entre o Estado e as Políticas Sociais.

E neste sentido, é preciso ponderar como o sistema sociometabólico do capital se organiza no sentido de sua manutenção, e a atuação do imperialismo hegemônico do capital o qual representa uma tentativa liderada pelos Estados Unidos de criar um estado mundial que subordina os demais estados nacionais. Desse modo, os demais países se submetem às ordens e "[...] as mudanças em geral não são discutidas nos respectivos parlamentos, que são contornados por meio de protocolos e tratados secretos" (MÉSZÁROS, 2003, p. 66). O Banco Mundial e outras organizações dos Estados Unidos legitimam a dominação sobre a vida social dos países do terceiro mundo, impondo as políticas que atendam aos interesses dos países dominantes (MÉSZÁROS, 2003).

Para tanto, o aumento da população carcerária relaciona-se à política econômica e às Políticas Sociais implementadas em um dado contexto. Quanto maior for a vulnerabilidade social, maior será a necessidade do Estado intervir com práticas repressivas, uma vez que os que permanecem à margem dos direitos mínimos são mais facilmente recrutados para a criminalidade. Desse modo,

[...] A desregulamentação da economia e a destruição de políticas sociais, que por questões de segurança, têm sido defendidas por um Estado policial e penitenciário, exige, cada vez mais, a utilização de aparelhos repressivos para conter a chamada violência urbana, gerada pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho assalariado precário [...]. (CONCEIÇÃO, 2009, p. 297).

A violência nesta perspectiva é compreendida como resultado de múltiplas causas e intimamente relacionada às características sociais, econômicas e políticas do conjunto social (MINAYO; SOUZA, 1998).

As práticas de punição implementadas em um determinado contexto social estão diretamente relacionadas "[...] às relações de produção dominantes, às relações econômicas entre

os sujeitos e às formas hegemônicas de organização do trabalho” (DE GIORGI, 2006, p. 36). Assim, para De Giorgi (2006),

A penalidade se inscreve num conjunto de instituições jurídicas, políticas e sociais (o direito, o Estado, a família), que se consolidam historicamente, em função da manutenção das relações de classe dominantes. Não é possível descrever os processos de transformação que interessam a essas instituições se não se levar em conta os nexos que ligam determinadas expressões da dominação ideológica de classe no interior da sociedade às formas de dominação material que se manifestam no âmbito da produção (DE GIORGI, 2006, p. 36).

As instituições penais, então, contribuem para legitimar a dominação construída pelas classes dominantes e visam controlar os desvios (DE GIORGI, 2006). Assim, a criminalidade não é tratada como

[...] fenômeno danoso aos interesses da sociedade em seu conjunto; ao contrário, por meio da reprodução de um imaginário social que legitima a ordem existente, elas contribuem para ocultar as contradições internas ao sistema de produção capitalista (DE GIORGI, 2006, p. 36).

O cenário prisional brasileiro remete ao afirmado por De Giorgi (2006), de que as penas privativas de liberdade e a sua evolução, no contexto do capitalismo, estão atreladas às estratégias repressivas que as classes dominantes utilizam para manter os dominados sob controle.

Nesse sentido, no âmbito das prisões, as políticas podem assumir, portanto, um viés de Política Social, e passam a ser apresentadas no sentido de intervir sobre o criminoso, tornando-o adequado às normas sociais, no entanto, mantendo, o seu caráter repressivo e disciplinador, ou seja,

[...] as políticas são formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização dos sentenciados. Subjacente está o discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/saúde/assistência. [...] Certamente, não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação de políticas públicas penais com um mínimo de êxito [...], manifesta-se sobretudo em sua baixa capacidade de ‘reforma da clientela’; manifesta-se também no reconhecimento de que as prisões constituem agências de produção da delinquência e de agravamento da reincidência criminal (ADORNO, 1991, p. 68).

A ressocialização é apresentada como solução para a problemática da criminalidade, sustentada pelo discurso das Assistências, em especial, o Trabalho, a Profissionalização, a Educação e a Saúde. No entanto, efetivamente, o que se promove com as Políticas Públicas Penais são

[...] a segregação e o isolamento dos sentenciados, mediante um programa deliberado de aumento progressivo da oferta de vagas no sistema, política de mão-única porque não acompanhada de outras iniciativas e que não ataca os pontos tradicionais

de estrangulamento. Seus efeitos podem ser elencados: ampliação da rede de coerção; superpopulação carcerária; administração inoperante; enrijecimento da disciplina e da segurança sem [...] deter a escalada da violência, [...] timidez das medidas de alcance técnico; [...] falta de explicitação de objetivos, o que se manifesta na ausência de um programa articulado, integrado e sistemático de intervenção, seja no âmbito das políticas organizacionais administrativas ou de ressocialização; [...]. Todos esses pontos confluem para um mesmo ponto: a reconhecida incapacidade do poder público em gerenciar amplas massas carcerárias, bem assim de lograr uma política efetivamente coordenadora da execução penal (ADORNO, 1991, p. 68).

O discurso da ressocialização como ponderado por Adorno (1991) pode ser percebido nas normativas internacionais e legislações nacionais, fundamentado no tripé Educação, Saúde e profissionalização como elementos para a o processo de reinserção social das Pessoas Privadas de Liberdade. Nesta perspectiva, utilizamo-nos de excerto do documento Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955) a fim de apresentar o objetivo do tratamento destinado às pessoas condenadas a uma pena privativa de liberdade, assim o explicitado é que é preciso

[...] criar nelas à vontade e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover às suas necessidades. Este tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade (ONU, 1955, p. 15).

Nesse sentido, a LEP (1984), norteadora das práticas de penas privativas de liberdade no Brasil aponta como objetivo da execução penal, no Artigo 1º: “[...] efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, s/p). E para tal, indica que “[...] é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984, s/p) prestar à Assistência às Pessoas Privadas de Liberdade, que conforme o Artigo 11º será:

- I - material;
- II - à saúde;
- III - jurídica;
- IV - educacional;
- V - social;
- VI - religiosa (BRASIL, 1984, s/p).

Este objetivo da ressocialização por meio das Assistências, dentre elas as de Educação e Saúde, estão presentes no Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário (2006). O referido documento delimita que os estabelecimentos penais do Paraná desenvolvem

[...] ações para a promoção da **reintegração social dos presos**, com o zelo pelo seu **bem-estar**, através da **alimentação balanceada**, **profissionalização**, **educação formal**, **assistência jurídica**, **psicológica**, **social**, **médica**, **odontológica**, **religiosa e material** (PARANÁ, 2006, s/p, grifos do autor).

Nesta perspectiva de Assistências com objetivo de ressocialização das Pessoas Privadas de liberdade, cabe retomar que a Educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), constitui-se de direito de todos os seres humanos e, deste modo, extensiva às Pessoas Privadas de Liberdade:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos [...] (ONU, 1948, s/p).

Já o documento Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955) desvela que o processo educacional atuará a fim de “[...] melhorar a educação de todos os reclusos [...]”, dedicando especial atenção à educação de analfabetos e jovens reclusos de caráter obrigatório. A Educação prisional “[...] deve estar integrada no sistema educacional do país [...]” (ONU, 1955, p. 16), dentro das possibilidades, para que seja facilitado ao recluso a continuidade de seu processo educacional quando em liberdade.

Nessa perspectiva de Educação para todos e com auxílio da sociedade civil, inclusive com financiamentos de organismos internacionais e recursos privados, a concepção de Educação apresentada pelo *Compromisso de Dakar* (2001) é a de que esta é “[...] um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país [...]” (UNESCO, 2001, p. 8). Explicita-se, neste sentido, a função da Educação para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da paz no mundo, eliminação dos conflitos e combate à pobreza.

Desse modo, no *Marco de Ação de Dakar* (2001) é enfatizado que

[...] a função atribuída à educação está relacionada à finalidade de redução da pobreza e desenvolvimento dos países. Ancorando-se nas metas estabelecidas no documento, os países-membros devem definir estratégias para ajudar a superar os problemas daqueles que se encontram, atualmente, excluídos de oportunidades educacionais, como é o caso da população prisional. Essas estratégias devem ser apoiadas pela comunidade internacional para o aceleração da oferta de educação para todos (BOIAGO, 2013, p. 62).

Em âmbito nacional, a Resolução Nº 3/2009 - Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelece que “[...] as ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal (1984), devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino” (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução Nº 3/2009, tal como as normativas internacionais, destaca a promoção da participação da comunidade e dos familiares dos reclusos no processo educacional, promovendo o atendimento diferenciado conforme as especificidades de cada regime, preocupando-se com a acessibilidade e a inclusão. Aponta o documento que as unidades prisionais devem propiciar

espaço físico adequado às atividades educacionais e integrá-las à rotina institucional (BRASIL, 2009).

No Artigo 10, a Resolução Nº 3/2009 destaca que as ações educativas no ambiente prisional podem “[...] contemplar além de atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância” (BRASIL, 2009, p. 2).

Desse modo, conforme a Resolução Nº 2/2010, a Educação prisional “[...] desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2010, p. 2). Destaca-se o objetivo de preparação para o trabalho das Pessoas Privadas de Liberdade, neste texto legal, uma vez que considera a inclusão “[...] além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p. 3), tal como descrito na Resolução Nº 3/2009.

Salienta-se a orientação da Resolução Nº 2/2010, no sentido de parcerias com os órgãos governamentais e sociedade civil “[...] com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade” (BRASIL, 2010, p. 3).

O Parecer CNE/CEB Nº 4/2010, contido Resolução Nº 2/2010, apresenta três objetivos da Educação no contexto de privação da liberdade, a saber:

- (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais (BRASIL, 2010, p. 13).

Sob os mesmos moldes das normativas internacionais e legislações nacionais, no âmbito do estado do Paraná, o *Caderno Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná* (2011b) descreve a Educação como:

[...] a chave principal que poderá abrir-lhe as portas do processo de reintegração social. Em sala de aula, portanto, o preso é aluno e, nessa qualidade, poderá continuar seus estudos numa escola da comunidade, quando do cumprimento de sua pena. Mas é preciso reconhecê-lo como um indivíduo portador de experiências de vida, respeitando as suas diferenças [...] (PARANÁ, 2011b, p. 80, grifos nossos).

Portanto, pode-se apreender uma consonância entre os documentos supracitados, no sentido de compreender a privação de liberdade como forma de adaptação dos sujeitos às normas sociais e ao trabalho, apontando como meio para o processo de ressocialização as Assistências, em especial, a Educação.

A Assistência em Saúde, por sua vez, é descrita no documento Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955) como “serviços médicos”, e aponta para a obrigatoriedade do atendimento em Saúde às Pessoas Privadas de Liberdade e destaca que:

- 1) Cada estabelecimento penitenciário deve dispor dos serviços de pelo menos um médico qualificado, que deverá ter alguns conhecimentos de psiquiatria. Os serviços médicos devem ser organizados em estreita ligação com a administração geral de saúde da comunidade ou da nação[...].
- 2) Os reclusos doentes que necessitem de cuidados especializados devem ser transferidos para estabelecimentos especializados ou para hospitais civis. Quando o tratamento hospitalar é organizado no estabelecimento este deve dispor de instalações, material e produtos farmacêuticos que permitam prestar aos reclusos doentes os cuidados e o tratamento adequados; o pessoal deve ter uma formação profissional suficiente.
- 3) Todos os reclusos devem poder beneficiar dos serviços de um dentista qualificado (ONU, 1955, p. 6).

Na perspectiva de integração da Saúde Pública com a Saúde Prisional, na Declaração de Moscou (2003), fica evidente a preocupação com as Pessoas Privadas de Liberdade que possuem doenças infectocontagiosas e que não tratadas, em especial o HIV/AIDS, a Tuberculose e as Hepatites, representam risco para o Sistema Penitenciário e para a sociedade civil. Nesse sentido, propõe que a prevenção e o tratamento devem ser baseados em evidências científicas e em princípios de Saúde Pública, com o envolvimento do setor privado, das Organizações Não Governamentais e da população afetada (OMS, 2003).

A preocupação com o HIV/AIDS é encontrada também no documento *Marco de Ação de Dakar* (2001), sendo apresentada como um compromisso a fim de atingir à Educação para Todos: “[...] implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS” (UNESCO, 2001, p. 9). Aqui, verificamos que a preocupação com o HIV/AIDS pode ser compreendida como um elemento para o combate à pobreza e à disseminação de doenças infectocontagiosas.

Em âmbito nacional, as ações e os serviços de Saúde, delimitados no Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário - PNSSP (2003) são consonantes com os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde - SUS. Assim, a Assistência em Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade deve pautar-se na universalidade, na equidade, na integralidade e na resolutividade (BRASIL, 2003).

Conforme Cardoso Junior e Castro (2006), representa a proposição do PNSSP (2003), nesse sentido,

[...] a efetivação de uma política de saúde universalizante, tendo em vista que o PNSSP objetiva atender 100% da população privada de liberdade e seu desenvolvimento está nos parâmetros de uma política de inserção, focalizada na demanda (CARDOSO JUNIOR; CASTRO, 2006, p. 76).

O cuidado em Saúde na atenção básica que será organizado nas unidades prisionais, conforme a Portaria Nº 1777/2003, compreenderá as “[...] e equipes interdisciplinares de saúde”. Os atendimentos nos demais níveis de atenção em Saúde serão “[...] pactuado e definido no âmbito de cada estado em consonância com os planos diretores de regionalização e aprovação da Comissão Intergestores Bipartite (CIB) e do Conselho Estadual de Saúde (CES)” (BRASIL, 2003, p. 10).

Pautado nos princípios do SUS, mas com a perspectiva da atenção em saúde em redes, o objetivo geral da Política Nacional de Atenção à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional - PNAISP (2014) é “[...] garantir acesso das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional ao cuidado integral no SUS” (BRASIL, 2014, s/p), que deve ser promovido por meio da vinculação à Rede de Atenção à Saúde. Essa forma de atendimento em rede e vinculado ao SUS objetiva garantir autonomia aos profissionais para o cuidado em Saúde, visando à qualidade e à humanização no processo e promover as relações intersetoriais com as políticas de direitos humanos e fomentar à participação e o controle social para a atenção em Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade (BRASIL, 2014).

O estado do Paraná aderiu ao PNSSP (2003) e a PNAISP (2014) e, neste contexto, apresenta-se consonante as legislações nacionais. Desse modo, aponta no Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário que o objetivo da Assistência a Saúde nas Unidades Penais Paranaenses é:

Assegurar aos presos e internos do Sistema Penitenciário do Paraná o acesso às ações e serviços de atenção à saúde, conforme princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS, quando de sua admissão na Unidade Penal, durante o cumprimento da pena e após sua liberdade (PARANÁ, 2006, s/p).

Assim sendo, os seus objetivos específicos são apresentados em consonância com a proposta do PNSSP (2003) e os princípios do SUS, bem como no sentido de proporcionar aos profissionais da área condições de executar as ações de Saúde.

No entanto, em relação à complexidade dos atendimentos de Saúde às Pessoas que se encontram Privadas de Liberdade, nas Unidades Penais Paranaenses delimita, no Caderno *Práticas e Orientações Técnicas da Área da Saúde nas Unidades Penais do Paraná* (2011 a), que os atendimentos

[...] nas unidades de saúde penitenciária são prioritariamente de natureza de **atenção básica**, à exceção do CMP, que possui uma infraestrutura de saúde com características de internamento psiquiátrico e atendimento ambulatorial, será adotado o estabelecimento de fluxo de referência para as ações de média e alta complexidade que se fizerem necessárias (ambulatorial especializada, hospitalar e exames especializados) (PARANÁ, 2011a, p. 72, grifos nossos).

Portanto, a Assistência em Saúde a ser ofertada às Pessoas Privadas de Liberdade, vincula-se aos princípios do SUS, de atenção integral, equânime, resolutiva e universal. No entanto, o foco é para a Atenção Básica e para as doenças infectocontagiosas, em especial, o HIV/AIDS.

Nesse sentido, demonstra a preocupação de conter a transmissão de doenças do âmbito prisional para a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível apreender que a relação do Estado e das Políticas Sociais, no que concernem as mediações realizadas para as Pessoas Privadas de Liberdade, não difere das demais Políticas Sociais e perpassa, portanto, pelo contexto social e econômico em que se inserem, no caso, no trato que lhes é destinada. Atuam, desta forma, no sentido de manutenção dos consensos e da perpetuação da acumulação e da hegemonia capitalista, e sua necessidade de dar resposta aos grupos socialmente vulneráveis.

Nessa perspectiva, as Políticas Sociais no Brasil, dentre elas as Políticas de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade, constituem-se, portanto, de políticas focalizadas, de caráter não universal, demonstrando-se alinhadas às determinações dos Organismos Internacionais, liderados pelos EUA e com ênfase na administração da pobreza. Apreendeu-se das normativas internacionais, legislações nacionais e do estado do Paraná, a delimitação do direito de todos ao acesso à Educação e à Saúde e, nesse sentido, extensiva as Pessoas Privadas de Liberdade, como direitos humanos fundamentais. No entanto, a pena de privação de liberdade é apresentada na qualidade de ressocializadora, não desvelando o seu caráter repressivo. As Assistências em Educação, Saúde e Trabalho são consideradas como centrais para o processo de ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. "Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios". In: **Revista USP**, p. 65-78, março/abril/maio. 1991. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revusp/article/view>. Acesso em: 15 set. 2015.

BOIAGO, D. L. **Políticas Públicas Internacionais e Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais a partir de 1990: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital**. 2013. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. PR: UEM, 2013.

BRASIL. Lei nº 7.210, DE 11/07 de 1984. Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. **Portaria Interministerial Nº 1777 (2003)**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_pnssp.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CEB Nº 4 (2010) – **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Portaria Interministerial Nº 1, de 2 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no sistema prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único De Saúde (sus). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/pri0002_02_01_2014.html>. Acesso em: 26 jul. 2015.

CARDOSO JR., J. C.; CASTRO, J. A. “Economia política das finanças sociais brasileira no período 1995-2002”. In: **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1(26), p. 145-174, jan./jun. 2006.

CONCEIÇÃO, G. H. “Impacto da Violência e do Trabalho e do Estado Policial e Penitenciário sobre a Vida dos Trabalhadores”. In: **Revista Educere et Educare**, Edunioeste, Cascavel, v.4, n.8, p. 289-306, 2009.

DE GIORGI, A. **A miséria governada através do sistema penal.** Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

DEITOS, R. A. “Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos”. In: **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FALEIROS, V. P. **Política social e capitalismo.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais.** São Paulo: Cortez, 2009.

MADEIRA, L. M. **Trajetórias de homens infames. Políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil.** 2008, 358 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15656/000685542.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

MENDES, J. S. de S. C. **A Constituição Federal de 1988 e o estabelecimento de novos paradigmas para o sistema prisional: observação de caso em presídio do Ceará**, 2011, 122 p. Dissertação (Mestrado Direito constitucional). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://uolp.unifor.br/oul/conteudosite/F1066349104/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: Socialismo ou barbárie**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OMS. **Declaração de Moscou, “Prison Health as part of Public Health” (Saúde no Sistema Prisional como parte da Saúde Pública)**. Europa: Outubro, 2003. Disponível em: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/98971/E94242.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. **Regras mínimas para tratamento dos presos adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos realizado**, Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-deapoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

PARANÁ. **Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário**. Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2006.

_____. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná**. Práticas e Orientações técnicas da área da saúde nas unidades penais do Paraná. Curitiba, PR: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2011a.

_____. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná**. Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná. Curitiba, PR: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2011b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. **Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO IFPR E POLÍTICAS SOCIAIS PARA A JUVENTUDE: REFLEXÕES SOBRE A EMPREGABILIDADE E INSERÇÃO SOCIAL

ALMEIDA, Patricia Cordeiro de Godoy¹
DEITOS, Roberto Antonio²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente trabalho, visa apresentar brevemente sobre a Dissertação de Mestrado realizada para apresentação para o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da UNIOESTE – Câmpus de Cascavel – PR. Nossa problemática está voltada à articulação das políticas educacionais de profissionalização do Instituto Federal do Paraná – IFPR e as políticas sociais para a juventude. Analisamos ambas considerando o sistema social e econômico vigente, com uma reflexão sobre os conceitos de empregabilidade e inserção social. Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário coletar dados sobre, educação e emprego no Paraná, em bases *online* MEC – Ministério da Educação; IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social; DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; SNJ – *Secretaria Nacional de Juventude*; SEDS – Secretaria da Família e Desenvolvimento Social; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; SEED – Secretaria de Estado da Educação - Estado do Paraná; SUAS – Sistema Único de Assistência Social; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

Palavras-chave: Políticas educacionais de profissionalização do IFPR. Políticas sociais para a juventude. Inserção social. Empregabilidade.

INTRODUÇÃO

O cenário social e econômico atual no Brasil vem sofrendo por diversas mutações, o que nos instiga a refletir sobre as políticas sociais para a juventude e as políticas de profissionali-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Câmpus* de Cascavel. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES, e-mail: patriciacordeiroga@yahoo.com.br.

2 Professor Orientador – UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Câmpus* de Cascavel – PR. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES, e-mail: rdeitos@uol.com.br.

zação em âmbito federal e estadual, mais precisamente sobre o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Paraná. Assim, buscamos compreender os discursos voltados para as questões de inserção social e empregabilidade para os jovens em tais políticas públicas, já que esta parcela da população vem sendo, desde a década de 1990, um foco de preocupação socioeconômica para o país.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi preciso coletar dados das seguintes bases *online*: MEC – Ministério da Educação; IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social; DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; SNJ – Secretaria Nacional de Juventude; SEDS – Secretaria da Família e Desenvolvimento Social; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; SEED – Secretaria de Estado da Educação - Estado do Paraná; SUAS – Sistema Único de Assistência Social; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

Portanto, no presente artigo visamos abordar brevemente sobre a problemática do desemprego no atual sistema, perpassando por aspectos da política educacional de profissionalização e sociais para a juventude.

1. POLÍTICAS DE EDUCACIONAIS DE PROFISSIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL

No atual sistema econômico e social vigente, podemos notar quão exaltadas vem sendo as políticas públicas, pelo fato de caracterizar o sistema como amparo dos mais necessitados e vulneráveis na sociedade. Contudo, o que se esconde por trás desta característica humanitária são os lucros e vantagens para alimentação do próprio sistema.

Assim, o desenvolvimento das políticas sociais no capitalismo, consiste na mercantilização dos bens que proporcionam. Pois ao produzirem benefícios e serviços “[...] consome mercadorias, transforma-os em mercadorias, obriga à compra de mercadorias e coloca o homem como mercadoria.” (FALEIROS, 1980, p.61).

Portanto, atualmente no capitalismo a política social transporece o “[...] papel que o Estado exerce para proteger, financiar e suportar o capitalismo monopolista, tanto nos países hegemônicos como nos países dependentes.” (FALEIROS, 1980, p. 9).

Desta forma, Faleiros (2009) ressalta a dualidade das políticas sociais. Pois no plano real as políticas sociais favorecem tanto trabalhadores quanto capitalistas, direta ou indiretamente. Ou seja, mascaradamente apresentam-se como medidas para o bem estar social, fortalecendo a reprodução da força de trabalho. Essas políticas são reflexo fiel do receituário liberal.

No Brasil as ideias liberais vêm tomando forma e se destacando de maneira mais intensa após o longo período ditatorial vivenciado no país. A mudança inicia-se com a Constituição

Federal de 1988 e no decorrer dos anos de 1990 com reformas e investimentos no campo educacional, bem como acesso facilitado a outros bens. São medidas paliativas e precárias que realçam a característica humana do capitalismo, e escondem sua perversidade, característica inerente ao sistema, que sobrevive por meio das contradições.

Em vista disso, o trabalho como ato essencial da vida humana, compreendendo que o desenvolvimento tecnológico também o define e influencia, as políticas de educação profissional passaram a ser importantes no mundo do trabalho, tanto para trabalhadores quanto para capitalistas.

Um dos elementos adquiridos pela luta, que ao longo do tempo se tornou necessário para a classe trabalhadora, é a educação. Ou seja, o desenvolvimento tecnológico e a reprodução do capitalismo, passou a exigir um modelo padrão de trabalhador dotado de um conhecimento mínimo. Pois o capitalismo traz em si a necessidade de sua sobrevivência, que seja livre para vender a força de trabalho, para assim se efetivar a exploração na relação capital e trabalho.

No Paraná podemos destacar a educação profissional ofertada pela Rede Federal, pelo fato de sua expansão desde 2003 a 2016 ser de 360%. Foi por meio da Lei nº11.892/2008 (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passou a ser composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II – RJ.

Os Institutos Federais são compostos por instituições da educação básica, profissional e superior, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, seus cursos são elaborados conforme as pesquisas de arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL, 2008).

Na política de educação profissional vemos o caráter de Estado liberal mais intensificado. Pois, conforme o desenvolvimento tecnológico e caráter de cada sociedade exige-se um perfil de profissional, que por sua vez passa por uma profissionalização para exercer sua função. Em outras palavras, ao se unir educação e trabalho, aumenta-se cada vez mais o exército industrial de reserva, resultando no processo contraditório de valor de produtividade (do produto final em si) maior que o valor da força de trabalho, pela concorrência entre os trabalhadores.

Esta concorrência leva à fragmentação da classe trabalhadora, esse é um objetivo mascarado da política social/educacional, pois apresenta-se como mantenedora da paz por meio da estimulação da produção e do consumo. (FALEIROS, 2009).

Notamos que as principais promessas destas políticas voltam-se para a inserção social e empregabilidade. Ambos conceitos da globalização que são utilizados para referir-se aos sujeitos inclusos, adaptados e adequados ao mundo do trabalho.

É perceptível, o impacto social e ideológico que as políticas sociais causam, aos que se beneficiam ou não delas, ao serem consideradas como um benefício que parte de determinado partido governamental. Isto apenas reafirma cada vez mais, a alienação do trabalhador, pois este não se identifica como sujeito de direitos e adota este discurso da aparente bondade estatal.

Logo, a juventude vem sendo o foco da elaboração de muitas políticas sociais no Brasil, por ser compreendida como a parcela da população mais afetada por problemas nos campos de educação e no mercado de trabalho, sendo também facilmente manipulável para a exploração de mão de obra.

Apesar da expansão das políticas sociais para a juventude ocorrerem efetivamente a partir da criação PNJ em 2005, os problemas do campo da juventude começaram a fazer parte da preocupação social a partir de 1990. Os jovens em situação de risco passaram a ser o foco de organizações filantrópicas e de organizações não governamentais.

Considera-se o sujeito jovem, perante a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual estabelece o Estatuto da Juventude, aquele com faixa etária especificada de 15 a 29 anos de idade. No Brasil, o montante de jovens corresponde a 27% da população, sendo o equivalente a 52.237.849 habitantes (AGENDA PÚBLICA, 2015).

Em relação ao trabalho e educação entre os jovens brasileiros, nos deparamos com as seguintes estatísticas: “40% trabalham e não estudam; 14% dos jovens trabalham e estudam; 8% estão desempregados e estudam; 12% estão desempregados e não estudam; 15% não têm idade para trabalhar e estudam; 11% não têm idade para trabalhar e não estudam” (AGENDA PÚBLICA, 2015, p. 20).

Deste modo, o desemprego dos jovens brasileiros pode ser sistematizado conforme a tabela abaixo.

Taxa de desemprego de jovens de 14 a 29 anos, segundo cor/raça

Faixa etária	Mulheres negras	Mulheres não negras	Homens negros	Homens não negros	Total
2009					
14 a 17 anos	54,1	48,1	41,3	35,5	44,4
18 a 24 anos	32,5	24,4	23	19,3	24,5
25 a 29 anos	21,5	15,5	13	10,2	14,6
Total	30	22,3	20,8	16,7	22,1
2013					
14 a 17 anos	50,3	43	35,7	33,7	40,3
18 a 24 anos	25,6	19,1	18,6	15,7	19,7
25 a 29 anos	15,8	11,4	10,6	8,3	11,4
Total	23,8	17,8	17,1	14	18

Fonte: DIEESE (2015, p.18)

Por conseguinte, o desemprego em sua potencialidade, até mesmo em países em desenvolvimento avançado no capital, não é controlado de modo a ser evitado. (MÉSZÁROS, 2007). Como a dificuldade em diminuí-lo é uma tarefa árdua, o sistema recorre à manipulação ideológica, para minimizar os conflitos (OLIVEIRA, 1999). Assim, a questão da empregabilidade

passa a ser de responsabilidade do próprio trabalhador, que para se inserir profissionalmente deve buscar enquadrar-se no modelo padrão do sistema.

A preocupação das demandas dos jovens no Brasil se intensificou a partir do ano de 2005 com a implementação da Política Nacional da Juventude (PNJ). Entre os programas e ações desenvolvidas pela PNJ, destaca-se os programas Juventude Viva, que volta-se para o combate da violência para com os jovens negros, programa Estação Juventude, o qual amplia o acesso às políticas e programas aos jovens de 15 a 29 anos, mais especificadamente aos jovens com situação de vulnerabilidade, Observatório Participativo da Juventude, que é um espaço virtual voltado para divulgação e estudo das políticas para juventude, Programa Juventude Rural, visa promover trocas de experiências e acesso a tecnologias sociais para a estimulação da produção de renda agrícola e não agrícola, e agroecológica para que seja possível a permanência dos jovens no âmbito rural. (SNJ, 2013).

Apesar de todo o dispêndio das políticas, a problemática mais contundente encontra-se no campo do trabalho, pois “[...] embora seja condição necessária, o crescimento econômico não resolve inteiramente o problema do desemprego entre os jovens, particularmente aqueles de mais baixa renda e baixa escolaridade...” (SNJ, 2013, p.13). E pelo fato que “As oportunidades de trabalho normalmente oferecidas aos jovens são de curta duração e baixa remuneração, não possibilitando-lhes o desenvolvimento profissional, inserção e permanência no mercado de trabalho.” (SNJ, 2013, p.13).

Para tanto as políticas sociais focalizadas para a juventude desenvolvidas pelo estado brasileiro, volta-se para garantir o acesso e a permanência dos jovens no sistema escolar, bem como para ampliar o acesso a inserção produtiva e social. (SNJ, 2013).

A exclusão dos jovens pode ser observada como uma barreira elaborada pelo poder hegemônico, nos permitindo a observação da desigualdade social, a qual proporciona privilégios à uns enquanto desfavorece outros (FALEIROS, 2006). Nesse contexto de contradição inerente ao sistema, o Estado mostra-se humanitário, misericordioso, ganhando o mérito de conquistas adquiridas pela árdua luta de classes.

Deste modo, o controle do metabolismo do capital é mantido de modo auto-expansivo, sem “atenção às considerações humanas”, eliminando cruelmente quando necessário, por meio do processo do trabalho, a maioria da humanidade, sendo assim um sinônimo da globalização. Portanto, quando o capitalismo atinge o ápice de sua crise estrutural, os problemas tendem a ser resolvidos podendo minimizar os ínfimos benefícios concedidos aos trabalhadores. (MÉSZÁROS, 2007, p. 146).

À vista disso, o nível de exploração sobre a classe trabalhadora, não é suficiente, sendo que para sustentação do sistema é necessário ampliá-la ao ponto que os trabalhadores tolerem, permitindo-a ser inquestionável igualmente a grotesca margem de lucro. (MÉSZÁROS, 2007).

Assim, a exclusão transfigura-se na invisibilidade social traçando perdas socialmente constituídas, podendo ser definida como uma “[...] negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e

território.” (FALEIROS, 2006, p. 4). Ou seja, pode ser considerada um reflexo da desigualdade, uma condição de manutenção e reprodução do capitalismo.

Por conseguinte, o discurso neoliberal defende que os incapazes e ineficientes não possuem acesso ao pleno emprego. Contudo, o que mantém a exclusão é o aumento de produtividade, excluindo inicialmente os mais vulneráveis. (FALEIROS, 2006). Desse modo, o Estado age de forma a difundir políticas para a sobrevivência, aliviando a pobreza e mantendo a desigualdade.

Segundo Forrester (1997), estes problemas inerentes ao capitalismo, os quais são caracterizados pelo título de “crises”, na realidade não são problemas mas tornaram-se um preceito a ser seguido no atual sistema.

As abordagens sobre o desemprego, são atualmente muito manifestadas, contudo carregadas de seu sentido inverso. Pois:

A respeito dele, contudo, são feitas laboriosas promessas, quase sempre falaciosas, que deixam entrever quantidades ínfimas de empregos acrobaticamente lançadas (como saldos) no mercado; porcentagens derrisórias em vista dos milhões de indivíduos excluídos do salariado e que, nesse ritmo, continuarão assim durante decênios. (FORRESTER, 1997, p. 9).

Porém, o desemprego em si não é prejudicial e sim o sofrimento que pode causar. Portanto, o desemprego não está afetando apenas um setor, pois o que ocorre é “[...] uma implosão geral, com um fenômeno comparável a tempestades, ciclones e tornados, que não visam ninguém em particular, mas aos quais ninguém pode resistir.

Consequentemente, nos deparamos com:

Tantas vidas encurraladas, manietadas, torturadas, que se desfazem, tangentes a uma sociedade que se retrai. Entre esses despossuídos e seus contemporâneos, ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente, e como são cada vez menos vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, *excluídos*. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, *incluídos* até a medula! Eles são absorvidos, devorados, relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! (FORRESTER, 1997, p 15).

Para tanto, vê-se a necessidade das pessoas se enquadrarem no modelo padrão de trabalhador, ou seja, para ter um emprego é preciso o sujeito ter a qualificação necessária para exercício de sua função, do contrário pode ser facilmente substituído por outro profissional com mais formação. Não obstante, com o crescimento das políticas educacionais voltadas a qualificação e profissionalização de mão de obra, independente do âmbito abrangente, alimenta a oferta de mão de obra para o mercado de trabalho, ocorrendo assim, vasta oferta de trabalhadores, para um número de postos de trabalho que não correspondem ao número de necessitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de abordar brevemente sobre a temática de Dissertação de Mestrado, que será apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, na UNIOESTE – Câmpus de Cascavel.

Abordando assim aspectos das políticas educacionais de profissionalização do IFPR e políticas sociais para a juventude, podemos então compreender que, ter o jovem como foco de propostas educacionais e sociais, não é possível distante da realidade material da relação capital e trabalho que está em constante desenvolvimento tecnológico. Assim, a escola no sistema tende a educar para o trabalho, para que se adapte às modificações no campo da produção fornecendo um equilíbrio na relação educação e trabalho. (KOEPSEL, 2014).

O problema das estratégias das políticas sociais é que estas vêm carregadas com a ideologia da igualdade de oportunidades, inculcando no trabalhador a necessidade de estar presente em um círculo viciosos, onde produz e produz-se, acompanhando o desenvolvimento industrial, desencadeando a necessidade de profissionalização, a reprodução de mão de obra qualificada,

Nossa análise volta-se à perversidade do sistema, porém esta característica está, de modo intrínseco, enraizada no sistema para sua manutenção e reprodução, para tanto a valorização de mão de obra, só será possível em outra sociedade, pois no sistema atual a harmonia entre capital e trabalho permanece apenas no discurso ideológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº11.892/2008 (BRASIL, 2008) Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Lei%2011.892:2008.pdf>> Acesso em 05. Mar. 2017

FALEIROS, V. P. A política social do Estado capitalista. São Paulo : Cortez Editora, 2009.

_____. **Inclusão social e cidadania.** 2006. Disponível em: <http://www.icsw.org/images/docs/Events/2006_Brazil/17_07_PDF/vicente_faleiros.pdf> Acesso em 05. mar. 2017.

_____. **A POLÍTICA SOCIAL DO ESTADO CAPITALISTA:** as funções a previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 9-77.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1997.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. **POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: DO Trabalhador-Cidadão a Juventudes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná. 2014.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo. Boitempo. 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. “Empregabilidade e Competência: Conceitos novos sustentando velhos interesses”. In: **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1621>> Acesso em 05. mar. 2017.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. **Política Nacional de Juventude**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/politica>>. Acesso em: 05. mar. 2017.

POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS ATUAIS

NASCIMENTO, Aline Arantes do¹

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este texto tem como objetivo compreender o norteamento das políticas públicas educacionais voltadas à profissionalização do jovem e adulto trabalhador. É parte de reflexões iniciais de pesquisa que visa responder: Que políticas são propostas atualmente para profissionalização do jovem e adulto trabalhador? Quais as intenções dessas políticas? Fundamentado no materialismo histórico, desenvolve-se com base em pesquisa e discussão bibliográfica e análise de documentos. O estudo pretende contribuir com a análise das propostas para a educação profissional no país, bem como trazer os elementos necessários à compreensão do papel do trabalho e da educação profissional na sociedade. Entre os resultados da reflexão aqui apresentada destacamos que as políticas educacionais estão em par a um projeto societário capitalista que visa a formação profissional para o capital humano, que atende ao mercado produtivo que gera lucro a grupos hegemônicos por meio de mão-de-obra insuficiente em promover uma formação profissional humana e integral.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Profissional. Trabalho

INTRODUÇÃO

O Brasil vem passando por alterações políticas, econômicas e educacionais cujas consequências têm atingido principalmente os setores mais vulneráveis da sociedade. Entre as alterações vistas podemos ilustrar as que vêm ocorrendo na área da educação como a reforma do ensino médio, a implementação de parcerias público-privadas e a implementação do programa escola sem partido. Para os trabalhadores, temos visto a propagação de ideias que visam formar para o mercado ao passo em que também ocorre uma retração dos direitos dos trabalhadores. Tendo ciência da relevância da educação, realizamos uma análise a respeito da educação do adulto e do jovem trabalhador no contexto atual, procurando compreender as propostas de políticas de governo que atendam a este público.

1 Graduada em Pedagogia (UEL), mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, sob orientação de Eliane Cleide da Silva Czernisz, e-mail: alinearantesnasc@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orientadora da Pesquisa de Mestrado. E-mail: elianecleide@gmail.com.

Este texto apresenta dados iniciais de pesquisa em andamento do programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, cujo foco de estudo são as políticas educacionais que visam formação profissional. O problema norteador da pesquisa é: Que políticas são propostas atualmente para profissionalização do jovem e adulto trabalhador? Quais as intenções dessas políticas?

Esta pesquisa justifica-se por entender que as políticas públicas educacionais deveriam estar pautadas em fundamentos de formação humana e que a educação é um direito constitucional. Também justificamos pela necessidade de esclarecer os propósitos em programas de formação profissional que atendem necessidades do mercado de trabalho apenas. Neste texto buscamos compreender o norteamto das políticas públicas educacionais voltadas à profissionalização do jovem e adulto trabalhador. Para dar conta do proposto, utilizamos como metodologia a pesquisa, discussão bibliográfica e também a análise de documentos. Entendemos que documentos são “[...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” (EVANGELISTA, 2012, p. 60). Pretende-se com esta pesquisa, contribuir com os estudos que analisam as propostas para a Educação Profissional destinada a jovens e adultos no país, bem como trazer os elementos necessários à compreensão do papel do trabalho e da educação profissional na sociedade.

Há na sociedade diferentes projetos em disputa. Historicamente, estes projetos atendem a interesses de classe. Este fenômeno pode ser compreendido, por meio da pesquisa, que, pela reflexão, possibilita compreender os projetos educacionais tentando evidenciar os interesses que os mesmos engendram.

Entendemos que a produção científica leva ao exercício da consciência política, histórica e social, é também por meio do conhecimento científico que se torna possível a compreensão das relações de produção e apropriação da própria vida, da existência dos indivíduos. Por isso optamos nessa pesquisa em trabalhar com a abordagem materialista histórica. O trabalho, na perspectiva do materialismo histórico, “[...] engendra a vida social e, ao mesmo tempo, é por ela determinado” (FERRETTI, 1997, p. 83), deste modo, o homem transforma a natureza com vistas à sobrevivência, daí o trabalho ser importante para o homem.

Ainda na perspectiva do materialismo histórico, a educação, tendo por princípio o trabalho, possibilitará a emancipação humana e social. Por esta perspectiva, esta pesquisa procurou provocar a reflexão sobre os aspectos constitutivos da sociedade e da educação, com vistas a desenvolver o entendimento das propostas de políticas educacionais para cidadãos jovens e adultos trabalhadores e sua relação com o mercado e o trabalho.

1. A EDUCAÇÃO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO

A preocupação com a educação de jovens e de adultos não teve início com a chegada do século XXI, mas há “[...] pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de

maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta [...]” (MACHADO, 2009, p.18). Se há um tipo de preocupação, certamente, se percebe uma preocupação com a população economicamente ativa, que deverá passar pela escola e ser preparada para o trabalho. Logo, a preocupação é com o mercado profissional, com o tipo de mão de obra que se tem ou terá para a produção dos bens de produção necessários à manutenção da sociedade.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, explica que “[...] a evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p. 06), deste modo, “[...] espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas” (BRASIL, 2012, p. 06), o que exige do próprio trabalhador maior engajamento neste processo, e

Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. (BRASIL, 2012, p. 06).

Com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o cenário para a educação do jovem e do adulto trabalhador viu seu campo de atuação um pouco mais flexibilizado com a unificação entre educação básica e formação profissional, pois, no período de discussão de sua elaboração, esperava-se que, com o documento que iria definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, este “[...] leve em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas” (BRASIL, 2012, p. 06). E que, enquanto modalidade da educação, pudesse “[...] superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, 2012, p. 06). O mesmo documento afirma que uma herança colonial escravista, influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional (BRASIL, 2012), deste modo,

O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto, pelas chamadas “élites condutoras do Brasil”, como desnecessário para a maior parcela da população e, de modo especial, para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo necessário entre a educação escolar e o exercício profissional no mundo do trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria essa educação formal ou profissional. (BRASIL, 2012, p. 07).

Por esta via, não era conveniente associar uma formação que conjugasse educação e trabalho, o que precariza a concepção de trabalho e menospreza as condições de trabalho pensadas a partir de uma lógica mais humanizada e baseada num princípio educativo de produção da vida.

Com base no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012 “[...] atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas” (BRASIL, 2012, p. 06). Por volta dos anos 80, “[...] as novas formas de organização e de gestão do trabalho começaram a passar por modificações estruturais cada vez mais aprofundadas” (BRASIL, 2012, p. 07) e passou-se com esta nova forma de organização a exigir educação geral para trabalhadores, formação profissional básica para não qualificados e qualificação profissional, atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação para trabalhadores (BRASIL, 2012). Assim, cresceu o número de pesquisas que evidenciavam o impacto de novas tecnologias e a necessidade de trabalhadores aptos para lidar com este fenômeno, o que seria possível com a capacitação (BRASIL, 2012). O parecer corrobora ainda que “[...] as mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes” (BRASIL, 2012, p. 07).

Entendemos com base no documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Técnica de Nível Médio, que a iniciativa de difundir a educação básica associada à educação profissional técnica visa “[...] a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p. 08).

Como se percebe, nas últimas décadas, houve uma disseminação no oferecimento de cursos de formação profissional e na divulgação da necessidade de o indivíduo se capacitar profissionalmente, público este, que necessita adentrar no mercado de trabalho motivado, em geral, pela busca de subsistência familiar ou própria, uma vez que, são nestes moldes que a sociedade precisa se manter. Ocorre que, com toda a ascensão tecnológica e global que a sociedade se vê passar, em contrapartida, são relativamente elevadas as taxas de desemprego atuais, como também, a falta de postos de trabalho que aflige a população brasileira, comumente as classes mais pobres.

A demanda de difusão de qualificação profissional de massas se consolida por meio de políticas públicas. Necessariamente, no caso da educação profissional, por volta dos anos 2000, as políticas engendraram algumas iniciativas de programas, que aqui podemos mencionar como exemplos: o programa “Brasil Alfabetizado” que instituído em 2003 pelo governo Federal, tem o objetivo de promover a superação do analfabetismo e contribuir para a continuidade dos alfabetizados nos estudos; o “Pronatec” programa que oferta desde 2011 cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional à distância, e o “PROEJA” que implementado pelo MEC em 2005, oferece cursos de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

Com base nos estudos realizados, infere-se que as políticas educacionais que visam à formação profissional estão à serviço de uma ordem minoritária, detentora dos bens de produção, que versa entre grupos empresariais, grupos políticos de tendência neoliberal. Estes são uma parcela da sociedade, gigantes mundialmente, que definem as diretrizes de que tipo de sociedade deseja “modelar”, qual tipo de indivíduo o mercado globalizado necessita ter a seu serviço para engendram o círculo de produção da “sociedade personalizada” a qual temos.

Em geral, o tipo de trabalhador que se pretende formar é um empregado dócil, proativo, possuidor de habilidades e competências, um perfil que adentra na concepção tão em voga atualmente da Terceira Via³, conceito que não nos aprofundaremos neste estudo, mas que traz a contextualização de um tipo de indivíduo que faz parte desta mesma sociedade globalizada com requisitos de produtividade. Ao se implementar na sociedade, programas de formação profissional tais como os que foram mencionados anteriormente, Ciavatta, Benácchio e Silveira (2015, p. 22) corroboram com o entendimento de que estes, representam a “[...] expressão de projetos de uma sociedade que não pretende resolver os problemas estruturais da educação e, tampouco, como desdobramento, livrar-se da dependência científica e tecnológica”.

As políticas educacionais funcionam como subsídio neste processo contraditório, na medida em que estas tendem a apresentar-se como estratégias que “[...] contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 09). O que, pelo contrário, não deveria assim ser, pois a educação profissional não deve ser tida para fazer uso do mercado de trabalho para o lucro de grupos minoritários hegemônicos e se encerrar nos rudimentos do “aprender a executar”, por esta perspectiva, a educação profissional

[...] não significa, meramente, ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas. (CIAVATTA; BENÁCCHIO; SILVEIRA, 2015, p. 25).

Definitivamente, o que se percebe é que a política para a formação profissional atua numa dimensão ideológica, que conforma aqueles que não conseguem espaço no mercado profissional como sendo inaptos aos postos existentes, ao mesmo tempo em que apazigua os descontentamentos sociais, criando um pequeno círculo que não adere a uma perspectiva global da capacitação para a emancipação e sim para o treinamento. Ao confirmarmos ser estratégica a utilização de políticas públicas educacionais para o controle social, tal situação revela as características da intervenção do Estado:

Submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* [...] o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8-9. Grifo das autoras).

3 “[...] o programa da Terceira Via se destina a orientar a elaboração teórica e intervenção prática das forças comprometidas com o capital no sentido da restauração ampliada da hegemonia burguesa, pela dita radicalidade do centro, diante das forças neoliberais (localizadas à direita) e das possibilidades indicadas pela social-democracia clássica (chamada de ‘esquerda’)”. (MARTINS, 2009, p. 66).

Apesar da observação das autoras, verifica-se que o Estado tal qual é concebido na sociedade atual, designa-se como Estado neoliberal, que, deixa a atuação nas políticas sociais serem regidas pela lógica do mercado. Há que se observar, também, conforme discutiu Cury (1992, p. 55) que o Estado é “[...] entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista” (CURY, 1992, p. 55). O papel do Estado, segundo Cury (1992, p. 55), no quadro do capitalismo monopolista

[...] se redefiniu, no sentido de ser uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, que se torna agente econômico no próprio mercado, especialmente nos assim chamados países subdesenvolvidos.

Segundo Cury (1992, p. 56), “[...] estas novas funções contraditórias do Estado condicionam a educação” devido a prioridade que é dada a determinadas áreas que recebem maior valorização ao propiciarem maior “retorno” e “socialização dos custos”.

A tendência do Estado em estar alinhado aos pressupostos do mercado leva a uma reforma que se desenvolve pautada no intuito de oferecer maior eficiência à administração pública (BRASIL, 1997, p.07). Para tanto, o equilíbrio das contas, a redução de desperdícios, a flexibilidade de gestão na administração e o fim da obrigatoriedade de adoção de um regime jurídico único para os servidores (BRASIL, 1997) são estratégias utilizadas no sentido de potencializar o desenvolvimento econômico. Cury (1992, p. 56) afirma que:

[...] a consolidação da redefinição do Estado vai além de seu papel econômico e repressivo. A consolidação abrangente carece de uma ideologia legitimadora que estabeleça a dominação a nível de consenso (arrancado ou compartilhado).

Cury (1992, p.57) explica também que o Estado, “[...] organismo do povo em sua totalidade”, não deixa de “ouvir” as reivindicações dos grupos dominados, posto que seja importante atender tais interesses, pois isto “[...] possibilita que certas leis que atendem a alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumento de consentimento” (CURY, 1992, p. 57). Este movimento reitera a manutenção dessa subalternidade da sociedade e demonstra um Estado apaziguador que transita entre o atendimento às demandas do capital e às necessidades da sociedade, nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 118) “[...] busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização”.

Neste contexto em que a educação é utilizada para servir aos determinantes de governos, organismos e instituições, conforme cada período histórico ao qual passamos, estes intentos serão reiterados por meio de políticas nacionais educacionais, que:

[...] realiza-se pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais que se propagam, com informalidade pelos meios de comunicação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 87).

A sociedade brasileira tem vivido desde a década de 1990 um modelo societário em que predominam as medidas neoliberais, o que implica buscar fundamentação para as políticas públicas nas planificações econômicas que distanciam o Estado de sua agenda, priorizando medidas de ajuste fiscal, liberdade de empresa, liberação da economia, entre outros aspectos. Trata-se de um modo de encaminhamento em que o direito às políticas públicas é substituído pela oferta e prestação de serviços que incentiva a participação da sociedade civil, diminuindo a intervenção do Estado e estimulando um novo modo de ser e estar na sociedade. Verifica-se então, o desenvolvimento de um novo padrão de sociabilidade, o que podemos considerar como um produto da reforma do aparelho do Estado.

Diante do exposto, compreende-se que, no plano da estrutura social a qual temos, arraigou-se uma relação entre estes conceitos até aqui apresentados, quais sejam; a educação, as políticas públicas e o Estado, uma ramificação entre si. Cada movimento que se conjuga com respeito a estes conceitos, e que, advindos de leis e normativas superiores e relativas a estes, irá inevitavelmente, incidir sobre os encaminhamentos presentes e futuros para a educação. O que o Estado determina influencia-a e determina que tipo de políticas públicas voltadas para o mercado de trabalho serão lançadas à sociedade, fato esse que, Ciavatta, Benácchio e Silveira (2015, p. 19) confirmam ao mencionar que a mesma sociedade, recebe de volta somente conhecimentos “[...] necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos”. As mesmas autoras explicam que historicamente:

Políticos e intelectuais comprometidos com o modelo latifundiário e, depois, industrial e agroindustrial, atuaram na vida política do país e na organização dos sistemas de ensino, mantendo, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população. (CIAVATTA, BENÁCCHIO E SILVEIRA, 2015, p. 19-20).

Entende-se que as políticas, em geral, não concorrem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, de modo a impulsionar sua capacidade integral de sobrevivência na sociedade, mas que, em contrapartida, promovem o “empoderamento” de classes hegemônicas que trazem consigo o ideário de lucro ao capital e às demandas empresariais as quais concatenam.

Nessa história de intenções declaradas e de políticas controversas não se manteve apenas a meia-educação, mas também as condições de vida e de trabalho empobrecedoras, pela insuficiência de bens e serviços voltados para os trabalhadores e suas famílias. (CIAVATTA, BENÁCCHIO E SILVEIRA, 2015, p. 22).

A depender do teor de atenção e intenção que se dá ao atendimento das necessidades destes grupos aqui estudados – jovens e adultos trabalhadores – é que se motiva a segmentos de grupos relativos à educação como pesquisadores, membros de comissões a frente de movimentos sociais que se ocupam de verificar esse conjunto de acontecimentos que interferem no oferecimento de programas e políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que políticas são propostas atualmente para profissionalização do jovem e adulto trabalhador? Quais as intenções dessas políticas? Considerar tal questionamento traz à tona pressupostos e questões que vão além da mera capacitação profissional pela corrida tecnológica. Entendemos que as propostas para a profissionalização do cidadão trabalhador, correspondem a interesses vinculados a um processo de produção capitalista, imediatamente antagônico enquanto produção da vida humana em condições dignas. Políticas públicas, em geral, carregam consigo objetivos política e economicamente bem definidos pautados nos interesses neoliberais de grupos dominantes globalmente ativos e detentores do capital financeiro. Um número pequeno, que determina o teor de dispositivos legais da nação, a cartilha social, além do padrão de sociabilidade da sociedade civil. Esses determinantes também regem as políticas educacionais e seus respectivos programas que visam a atender o público jovem e adulto trabalhador.

O que vamos perceber é um ensino com os traços de uma Educação fragmentada e insuficiente, que atende aos interesses empresariais e ao mercado por eles gerenciado, que voltada para os rudimentos do “aprender a fazer algo”, preocupa-se em capacitar mão-de-obra parca, sem, no entanto, esmerar-se em oferecer às pessoas formação universal e de qualidade. O que se percebe, contudo, é que a concepção de trabalho e de educação, sofrem interferências de mecanismos de mercado.

Faz-se necessário compreender esse processo e desvendar os reais interesses em utilizar a educação como veículo promotor do projeto capitalista. As políticas públicas educacionais são, então, catalisadoras do sistema capitalista e servem para efetivar a difusão de um ensino destituído de uma concepção humana, qualificada e crítica. Nesse sentido, a pesquisa sobre o tema revela-se de importante contribuição na corrida pela emancipação da educação dos homens. Que por meio dela, com a visão da totalidade histórica, possamos visualizar as contradições inerentes ao campo do conhecimento teórico e empírico, e por este movimento, buscar coletivamente outros rumos para a formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Cadernos do MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns** / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Caderno 6. Brasília: MARE, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.



CIAVATTA, Maria; BENÁCCHIO, Rosilda, SILVEIRA, Zuleide S. “A produção social do conhecimento em trabalho e educação”. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia Maria (orgs.). **Trabalho e Educação: Análises críticas sobre a escola básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 17-46.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados. 1992.

EVANGELISTA, Olinda. “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERRETTI, Celso João. “Conceito de Trabalho”. In: _____ **Uma nova proposta de Orientação Profissional**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1997. p. 83-107.

MACHADO, Maria Margarida. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1576/1268>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a Educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de fora: UFJF, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UMA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

PERES, Katiucia de Oliveira¹

SANTOS, José Carlos dos²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

A questão protetiva de crianças e adolescentes tem merecido atenção especial na última década. Esta atenção tem se dirigido especialmente para as chamadas políticas públicas que interveem nas relações interpessoais e institucionais. Na estrutura destas intervenções, surgem problemas que os órgãos tradicionais muitas vezes não conseguem resolver. Assim, este artigo tem por objetivo resgatar a questão educacional, com reflexões que abordam a relevância de políticas públicas em prol das violências desenvolvidas contra crianças e adolescentes neste contexto social, através de uma abordagem bibliográfica. Tal abordagem ressaltará, a questão educacional como fator responsável pela aquisição de conhecimentos necessários para a obtenção de intervenções necessárias dentro de uma esfera capitalista e por ao mesmo tempo apontar a necessidade de se questionar a violência social, que envolve a sociedade e a família, principalmente aquelas menos favorecidas. Como considerações finais, entendeu-se que as questões relacionadas à política social, ao mesmo tempo em que estigmatiza e controla, esconde da população as relações dos problemas provocados pelo contexto global do modelo de sociedade, e que, as políticas voltadas para gerar um bem estar na social, ainda são pouco estruturadas vindo a prejudicar a própria família e a criança ou adolescente. Assim, podemos constatar que o Estado sabe das necessidades que a sociedade está passando, porém evita ações mais diretas e emergenciais, deixando as mudanças e transformações agirem de forma lenta, imperceptíveis, junto à realidade que aí está, deixando os problemas irem se perpetuando, sem intervir como deveria, causando problemas sérios de convivência social.

Palavras-chave: Educação. Violência. Família. Política Social.

INTRODUÇÃO

Nas ultimas décadas, percebe-se que mudanças estão ocorrendo junto a sociedade, em relação às intervenções interpessoais, com relação às instituições tradicionais voltadas para as

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Nível de Mestrado, da Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel, Linha de Pesquisa História da Educação.

2 Docente do Programa de Pós-Graduação e da Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

políticas sociais. Por intervenções interpessoais entende-se a relação entre o eu e o outro, que pode ser harmonioso e prazeroso, permitindo um trabalho cooperativo, porém com as transformações que estão ocorrendo, tornam este processo individualista, egoísta e muitas vezes violento, voltando-se somente para o capital.

É consenso que se está diante de um intenso movimento de transformações que afetam as várias dimensões da vida em sociedade. Porém, existem dissensos importantes em relação à natureza destas transformações. Para uns trata-se do fim do projeto moderno e da emergência da pós-modernidade, para outros o que se está vivendo é uma crise profunda do projeto moderno, exigindo sua reestruturação (KUMAR, 1997; MASI, 1999).

Podemos entender neste contexto que as políticas sociais entendidas, não vêm de encontro as intervenções interpessoais. São ações da sociedade organizada sobre as manifestações da questão social, onde conforme Rotta (2007) têm sua origem eminentemente associada à emergência da sociedade capitalista.

Para Netto (2006) a politização dos “problemas sociais” é que os transforma em “questão social”. Ou seja, aspectos que, anteriormente, eram tratados como naturais, individuais ou, no máximo, como decorrentes de disfunções ou desequilíbrios momentâneos da sociedade, passam a ser polemizados publicamente e postos como decorrentes de um conflito de classes e da lógica de reprodução de uma sociedade de classes. Com isso, a burguesia, classe dominante, passou a mobilizar seus intelectuais para “produzir” uma explicação para esse fenômeno sem afetar a “nova ordem social construída”.

Rotta (2007) coloca que para a classe dominante, as políticas sociais apareciam como formas de apaziguar os conflitos e possibilitar novos ciclos de expansão do processo de acumulação do capital.

Expansões estas que Faleiros (2009, p. 47) coloca claramente segundo a “visão liberal, como ação espontânea do mercado que deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele ter vantagens, pelas vias da livre concorrência e da livre escolha”.

Nesta lógica mercadológica, devido às questões econômicas e sociais, acaba afetando a educação de forma direta e indiretamente na violência social, principalmente voltada para a criança e adolescente, onde envolve a sociedade e a família, principalmente aquelas famílias, com crianças ou adolescentes menos favorecidos.

Assim, o presente artigo, pretende refletir sobre a produção historiográfica que trata a questão educacional implícita nas políticas públicas criadas com caráter protetivo da infância e da juventude, de modo especial das que pretendem ser protetivas de crianças ou adolescentes que viveram algum tipo de violência.

1. DESENVOLVIMENTO

No contexto social, as instituições são instrumentos reguladores e normativos das ações humanas, seguindo regras e procedimentos reconhecidos pela sociedade. Neste sentido, Dowbor

(1998), coloca que as instituições sociais são especialmente afetadas por este processo de transformações da sociedade contemporânea e encontram-se no centro do debate, quer por seus limites e/ou possibilidades de servirem de base para novos arranjos societários. Bauman (2001) e Sennett (2006), alertam que as transformações estão a desafiar os indivíduos e suas organizações.

Estas transformações, que nos ligam a questão do Estado no contexto social, onde Faleiros (2009, p. 49) nos apresenta este estado como protetor dos fracos, como meio de satisfazer as necessidades sociais, pelas medidas legais que compensem as fraquezas dos indivíduos, pela introdução dos direitos sociais. O autor complementa seu ponto de vista, dizendo que

O estado se apresenta, ainda, como o Estado-Providência, protetor do cidadão, que vela pela paz social e pela tranquilidade pública... e que o Estado é, ao mesmo tempo, lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num território como o interesse geral (FALEIROS, 2009, p. 51 - 52).

Como provedor e protetor do cidadão, o Estado torna-se então responsável principalmente por dois fatores fundamentais na sociedade: a questão familiar e a educacional. Porém, segundo esta mesma concepção liberal, as intervenções do estado em favor destes dois fatores dependem de sua capacidade de dispor de recursos para estas finalidades.

Na prática este caráter protetivo do Estado liberal é pouco cumprido em todas as áreas sócias. No ambiente familiar como no educacional, a questão da segurança é muito pouca ou não existe, pois a criança e adolescentes apresentam condições muitas vezes de maus tratos, de violência. A violência sofrida reflete na aprendizagem e cria atritos de convivência e de sofrimento, com reflexo no comportamento afetivo, social e conflito com a lei.

Santos (2012, p.37 e 38), coloca que os efeitos da violência contra criança podem ser devastadores, causando consequências físicas (variando de pequenas cicatrizes até danos cerebrais permanentes e morte), psicológicas (de rebaixamento da autoestima até desordens psíquicas severas), cognitivas (de deficiência de atenção e distúrbios de aprendizagem até distúrbios orgânicos cerebrais severos) e comportamentais (variando de dificuldades de relacionamento com colegas até comportamento suicida e criminoso), decorrentes de violência física, psicológica, sexual e de negligência.

Depreende-se daí a compreensão de que as pressões dos efeitos de violência pode vir do ambiente externo quanto interno. A aprendizagem escolar também depende do efeito destes dois ambientes visto que há um caráter emotivo que parte da linguagem interna, da atividade da criança, mas também da interatividade com o grupo escolar (o ambiente, o professor, os colegas, o conteúdo). O ambiente tem um peso muito grande; o professor tem que saber manipular este ambiente para o conhecimento, pois a aprendizagem só acontece através da ação de construção com objetivos claros e metodologia adequada.

O educador deve ter a sensibilidade e percepção de tentar intervir, se a criança apresentar dificuldades de aprendizagem, pois pode ser reflexo de violência sofrida, e assim, ajudando a criança, obtendo sua confiança, o educador conseguirá auxiliá-la.

Neste momento, o educador torna-se um amigo, pessoa que poderá auxiliar com orientações e cuidados, desenvolvendo um papel de psicólogo junto à escola. Escolha essa que também deve participar desta integração social, proporcionando outras atividades, além das pedagógicas, para envolvê-la e auxiliá-la em sua recuperação, bem como encaminhá-la para os órgãos responsáveis no município, como o CREAS e Conselho Tutelar.

Nesta ação, o educador no ambiente escolar, deve ter amplo conhecimento de como agir, pois segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2007) devem representar a linha de frente nas ações para combatê-la, pois devem oferecer vossa contribuição para impedir que esta violência ocorra.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2009) a complexidade do fenômeno da violência contra crianças e adolescentes é consenso, e muitos são os critérios utilizados para classificar os tipos de violência, que podem ser:

- a) **Intrafamiliar:** quando existe laço familiar, biológico ou não, ou relação de responsabilidade entre vítima e autor/a da violência. Quando ocorre no espaço onde reside a família, é chamada também de violência doméstica.
- b) **Extrafamiliar:** se o autor da violência não possui laços familiares ou de responsabilidade com o violado. Embora, na violência extrafamiliar, o agressor possa ser um desconhecido, na maioria das vezes, ele é alguém que a criança ou o adolescente conhece e em quem confia. (CFP. 2009, p. 34 e 35).

Ao levar em conta que os atos violentos contra crianças se materializam de diversas maneiras, Azevedo e Guerra, (1998, p. 32) subdividem conceitualmente a violência intrafamiliar em cinco modalidades:

- Violência física: emprego de força contra criança, de forma não acidental, para causar-lhe ferimentos, é perpetrada por pai, mãe, padrasto, madrasta, avô, avó, tio, etc.
- Violência psicológica: utilização constante, pelo adulto, de ameaças, deprecições, ataques verbais à identidade e à autoestima da criança, produzindo-lhe sofrimento mental e psiquismo.
- Negligência: privação das necessidades básicas e vitais, físicas e emocionais da criança.
- Abandono parcial ou total: a criança é deixada sozinha por um período, ou seus pais a deixam para não mais voltar, expondo-a a risco de morte.
- Violência Sexual: todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente essa criança ou esse adolescente ou utilizá-los para obter estimulação sexual de sua pessoa ou de outra pessoa.

Azevedo e Guerra (1998) colocam ainda, que a violência intrafamiliar ou doméstica contra a criança corresponde

[...] a todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescentes que- sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima- implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto, e de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescente tem de ser tratadas como sujeitos e pessoas em condições peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO & GUERRA, 1998, p. 32).

Com relação à violência no espaço externo (extrafamiliar), encontramos a escola, considerada por diversos autores como um dos principais locais de maior ocorrência de violência contra a criança e o adolescente, onde o papel do professor é fundamental na prevenção da violência. .

Como ações de prevenções da violência em todos os espaços, principalmente nos extrafamiliar, Santos (2012) coloca que o movimento internacional somou-se ao Brasil, criando o movimento nacional pelos direitos da criança, com especial destaque para a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional acolheu os grandes debates que se realizavam em todo o mundo, embriões de uma nova concepção jurídica para criança, que versa da seguinte maneira:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Assim, o artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988, foi o propulsor para a criação de uma legislação para viabilizar os direitos da criança e adolescente, em 13 de julho de 1990, regulamentado pela lei nº 8.069, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (Brasil, 1990).

Segundo Santos (2012, p. 42), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, é um dos documentos mais avançados e completos em defesa de seus direitos, propõe a implicação de toda a sociedade “no desenvolvimento de estratégias, meios e métodos que enfrentem a violência contra a criança; ao mesmo tempo, recomenda a intervenção e a elaboração de programas e campanhas dirigidos a toda a população para a prevenção de novos casos”.

Com relação à formação educacional da criança e do adolescente, o ECA (Brasil, 1990) em seu artigo 53, coloca o seguinte texto:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Podemos perceber então que o tratamento igualitário deve ser mantido na escola de forma coerente, evitando desta forma a discriminação deste ou daquela criança, independente de sua cor, credo, sexo, raça, porém cabe aos pais a obrigatoriedade de atender ao artigo 55 do ECA (Brasil, 1990) que diz:

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Neste contexto educacional, cabe também a escola ser parceira no cuidado e observação com relação aos alunos, principalmente com relação a questões de violência, conforme nos coloca o artigo 56 do ECA (Brasil, 1990).

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Com relação a violência e dentre dos mais de 260 artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, Santos (2012) em sua obra, nos cita que cinco artigos chamam a atenção sobre esta abordagem, são eles:

- O artigo 5º, que estabelece ser dever de todos zelar para que a criança esteja a salvo de “qualquer forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ao ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.
- O artigo 18, que explicita o combate á violência cometida contra a criança, como um dever da sociedade como um todo: “Á dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.
- O artigo 56, inciso I, que elenca algumas comunicações obrigatórias que devem ser feitas pelos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental ao conselho tutelar, entre as quais os “maus- tratos, envolvendo alunos”.
- O artigo 87, inciso III, que exemplifica medidas de proteção especial, voltadas para identificação a solução dos problemas que envolvem crianças em situação de risco: “serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de

negligência, maus-tratos, exploração, abuso. Crueldade e opressão.

- O artigo 201, inciso VIII, que refere às atribuições do Ministério Público, como instituição posicionada no eixo do Sistema de Garantias de Direitos, detentora da função de aplicar e fiscalizar o cumprimento do ECA, estabelece, como prioridade absoluta do Ministério Público, “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao contrário do que muitos pensam, não previa punições para nenhum crime ou violação sexual praticada contra a criança, mas, em 2008, com a atualização do texto, isso mudou. Acrescente-se a essas considerações o fato de que mediante a aplicação do Código de Processo Civil, nos artigos 796 a 811, a possibilidade de suspensão ou perda do poder familiar em decorrência da prática de violência sexual contra a criança.

Assim, o artigo 130 do ECA (Brasil, 1990) prevê o afastamento do autor da violência da moradia comum se for “verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual imposto pelos pais ou responsável”. Essa medida cautelar, determinada pelo juiz da Vara de Infância e Juventude, deve ser uma questão enfrentada em conjunto com as justiças penal e civil, nos coloca Santos (2012, p.45), “não podendo o afastamento do autor da violência ser determinado no procedimento criminal em que se apura a ocorrência de maus-tratos”.

Porem, tanto na sociedade como em casa e principalmente na escola, poderemos verificar comportamentos que apresentam fobias, pânico, personalidade anti-social, depressão com idéias de suicídio, tentativa ou suicídio levado a cabo, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades alimentares, tensão, dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo do agressor, distúrbios sexuais, drogadição e alcoolismo, além de reedição da violência. (ROMERO, 2007 p.2 e 3), tudo isto devido a violências sofridas ou que esteja sofrendo.

Romero (2007, p. 3) nos coloca que um dos tipos mais horrendos de violência contra a criança e o adolescente é o abuso sexual, muitas vezes só detectado por professores na escola, através de uma convivência de amizade e afetividade, onde a criança acaba confidenciando os abusos sofridos. Porem um dos aspectos mais surpreendentes do abuso sexual infantil relaciona-se ao fato de que, em grande parte dos casos, o abusador é pessoa conhecida da criança ou mesmo um da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme podemos constatar, as questões relacionadas à política social de proteção à infância e adolescência, ao mesmo tempo em que estigmatizam e controlam, escondem a real origem do problema. Isto ocorre porque de um lado, há a compreensão de que os problemas são gerados pelas ações dos indivíduos e não como consequência da concepção de uma sociedade liberal que relega ao sujeito e não a sociedade, o seu destino. Por outro lado, as políticas criadas, voltadas para gerar este bem estar na sociedade, ainda são pouco estruturadas e o problema acaba

aumentando e culminando muitas vezes na própria família.

Este quadro é gerado devido a fatores sociais pouco desenvolvidos, onde são enxergados quando denunciados, pois a real política que estamos vendo atualmente é de não ver nada, como Faleiros (2009, p. 81) nos coloca que a questão da delinquência transforma-se numa questão jurídica, o problema do menor numa questão de educação, o problema da saúde numa questão de remédios, o problema da fome / subnutrição num problema de supermercados, de rede de abastecimento ou de cestas populares. Essas e outras formas de legitimação/coerção variam segundo a ameaça possível ou real das classes subalternas. Assim, protestos são necessários e muitas vezes nos revoltam pelo descaso político das ações desenvolvidas.

Assim, podemos constatar que o Estado, sabe das necessidades que a sociedade está passando, porém evita ações mais diretas e emergenciais, deixando as mudanças e transformações agirem de forma lenta, impercebíveis, junto à realidade que ai está, deixando os problemas irem se perpetuando, sem intervir como deveria, causando problemas sérios de convivência social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M.A. e GUERRA, V. N.A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. “Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço”. **Cadernos de atenção básica** – n° 8, Secretaria de Políticas de Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília – DF. 2007.

BRASIL. Congresso. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069/1990. Brasília, DF: [Sn], 1990.

BRASIL. Congresso. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, 27ª Ed., atualizada e ampliada. [sl]: Ed. Saraiva, 2001.

BRASIL. Congresso. **Emenda Constitucional nº 65**. Brasília – DF, 2010.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Serviços de Proteção a Crianças e Adolescente vitimas de violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referencias para atuação do psicólogo** / Conselho Federal de Psicologia- Brasília: CFP, 2009



DOWBOR, L. **A reprodução social: proposta para uma gestão descentralizada.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FALEIROS, V P. **A Política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais-** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MASI, D. **A sociedade pós-industrial.** 2.ed. São Paulo: SENAC, 1999.

NETTO, J. P. "A construção do projeto ético-político do Serviço Social". In: Mota et al (orgs). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.** São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006, p. 141 - 160.

ROMERO, K R P S. **Crianças vitimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar.** Curitiba, 2007.

ROTTA, E. **Desenvolvimento regional e políticas sociais no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, FSS/PUCRS, Tese de Doutorado, 2007.

SANTOS, C A. **Enfrentamento da revitimização: a escuta de crianças vítimas de violência sexual.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo.** São Paulo: Record, 2006.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1988-2014)

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de¹
SILVA, Raquel Alessandra de Deus²
OLIVEIRA, Poliana Ferreira de³
MOREIRA, Jani Alves da Silva⁴
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar e compreender historicamente as políticas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Discute-se acerca do processo de consolidação da EJA e, em seguida, analisa-se a configuração das atuais políticas públicas educacionais de tal modalidade no Brasil. O estudo baseia-se em um recorte temporal entre os anos 1988 a 2014, pois neste contexto se desenvolveram várias medidas institucionais que caracterizaram um processo de intensa reforma educacional no país. Realiza-se além da compreensão dos pressupostos históricos, a apresentação das principais políticas presentes nas leis e normativas que regulamentam a estrutura e a organização da EJA no sistema educacional brasileiro. A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa foi análise bibliográfica e revisão documental, tendo como intuito o desenvolvimento de uma análise crítica e histórica. A partir da apreensão das principais diretrizes políticas de EJA, observa-se que o analfabetismo na população jovem e adulta foi e ainda é um problema a ser enfrentado. No entanto, faz-se necessário planejamento adequado à elaboração de políticas educacionais direcionadas à EJA. Tais políticas devem ser planejadas e vigoradas de forma efetiva para proporcionar uma educação de qualidade para esta modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Educação. Leis.

1 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Geografia (UEM). Pesquisador do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq, e-mail: viniciusrigolin@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia (UEM). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq, e-mail: raquel.rads.silva@gmail.com.

3 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Educação Física (UEM), Pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq, e-mail: poliana.pd@gmail.com.

4 Docente Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq, e-mail: jasmoreira@uem.br

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que assume uma importante função na formação integral dos sujeitos, agregando-lhes elementos e valores que proporcionam a possibilidade de elevação e estabelecimento de sua identidade cultural. A EJA apresenta um compromisso social com a formação humana e acesso à cultura geral, a partir de metodologias adequadas de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos de modo que os estudantes cheguem a participar produtivamente e politicamente das relações sociais, manifestando comportamento e compromisso ético, por meio da expansão de sua autonomia intelectual e moral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 37, define que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Busca-se assim, restabelecer um direito constitucional historicamente negado a esta população.

As instituições que ofertam tal modalidade devem possibilitar reflexões sobre a realidade que circunda os estudantes. O discente precisará ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, dotado de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo de sua vida, e que possui seu tempo específico de formação.

A importância de se discutir essa questão está relacionada à trajetória pela qual a educação passou para se chegar à estrutura em que se encontra no atual momento. Considerando que a escola forma o homem para cada época, este trabalho discutirá o processo histórico e sua repercussão na dinâmica do contexto escolar que é modificada pelo estabelecimento de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

1. O PROCESSO HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desde a colonização portuguesa, houve a manifestação de políticas de EJA, focadas nos processos de alfabetização, sendo recente o reconhecimento e definição desta modalidade enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

Durante o período colonial, a simples e elitista oferta escolar existente tinha cunho religioso, monopólio jesuítico com o objetivo de impor os ideais da Igreja Católica e da cultura europeia. Os interesses relacionavam-se à preocupação das elites em ampliar o seu poderio econômico por meio do aumento no número de escravos, revelando o descaso com o investimento em educação. Durante quatrocentos anos, há o predomínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada em detrimento da cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX, sob uma conjuntura de crescimento

urbano industrial e grande influência da cultura europeia, foram aprovados projetos de lei que ressaltam a obrigatoriedade da educação de adultos, atendendo aos interesses das elites com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral, principalmente no primeiro período republicano.

A Constituição Federal de 1934 dispõe, no artigo 150, de parágrafo único, alínea a, “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). No entanto, foi na década seguinte que surgiram iniciativas concretas, preocupando-se em ofertar escolarização a amplas camadas da população até então excluídas. No final da década de 1940, foram estabelecidas as primeiras políticas públicas educacionais para os adultos, por meio de campanhas de alfabetização pelo território brasileiro.

Entre os anos de 1946 e 1947 foi gerada a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos pelo Ministério da Educação, em um cenário pós-guerra, momento em que o Brasil passava por um processo de redemocratização, após a queda do Governo Vargas.

Algo a ser salientado desta campanha é que apenas a alfabetização não resolve os problemas sociais, sendo necessária uma ação mais ampla junto às comunidades. Além disso, desenvolveram-se outros movimentos como, por exemplo, a Campanha da Educação Rural (1952) e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958).

A partir dos anos de 1950, verifica-se o trabalho realizado pelo educador Paulo Freire, em que seu método de educação libertadora chamou a atenção de educadores e políticos da época, pois acelerava o processo de alfabetização de adultos que tinha como ponto fundamental as palavras geradoras. Faz-se o uso da leitura e escrita como ferramenta de conscientização e compreensão, com o objetivo de atender as exigências internacionais e às demandas dos movimentos populares, além de diminuir os altos índices de analfabetismo.

A concepção dialógica de educação defendida por Freire preocupa-se com o desenvolvimento da consciência política, mediante o trabalho coletivo e valorização da prática social dos sujeitos do processo educativo.

Direção contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de 1970, assim como a cruzada ABC, a vertente religiosa na Educação de Jovens e Adultos. Conforme Costa (2013), os movimentos de educação e cultura popular, como o MOBRAL surgiram em sequência das campanhas de alfabetização dos adultos iniciadas por Lourenço Filho. Ainda segundo o autor, a preocupação do MOBRAL era somente fazer com que os alunos apreendessem a ler e escrever, sem preocupação maior com a formação do homem.

Neste período da história, haviam concepções diversificadas com relação à EJA. Como a concepção instrumental de ensino, que conforme Souza (2012, p.113):

A alfabetização de adultos é caracterizada como semelhante à educação de crianças, e passa a existir a preocupação excessiva com as técnicas de ensino, os conteúdos são deslocados da realidade social dos educandos, há distanciamento entre o professor e o aluno, bem como concepção técnica da oralidade, da escrita e da leitura, sendo estas últimas compreendidas como processo de decodificação de símbolos.

Assim, a abordagem tradicional do ensino se restringia à instrução e à transmissão de conteúdo. Havia uma relação vertical entre professor e aluno, com predomínio da metodologia expositiva, e a avaliação era concebida como verificação da memorização dos conteúdos. Neste sentido, de acordo com Freire (1987), o educando era visto como uma tábula rasa, desprezando-se a bagagem cultural que este detinha. As características citadas, designadas de “concepção bancária da educação”, eram criticadas pelo autor (FREIRE, 1987, p. 33).

A oferta da escolarização à população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se atrela às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, que em seu (Art. 208) define “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Assim, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica no conjunto das políticas educacionais brasileiras, constituindo o direito à educação gratuita para todas as pessoas.

Na década de 1990 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), por meio dessa lei a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, desfrutando de uma especificidade própria. Pelo qual:

Art 37, § 1º, Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Mediante discussões, experiências da EJA e efeito das determinações legais da década de 1990, foram promulgadas, no ano 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, organizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As Diretrizes buscaram superar a preconceituosa visão de que o analfabeto ou iletrado seria inculto ou apto apenas a realizar tarefas e funções proferidas de pouca ou sem qualificação no mercado de trabalho. Além disso, passa-se a valorizar as características de tempo e espaço dos estudantes, o tratamento presencial dos conteúdos curriculares, estabelecem-se faixas etárias de jovens e adultos e a formulação de projetos pedagógicos próprios dos cursos noturnos regulares e da modalidade em estudo.

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172, aprovado e sancionado em 2001 pelo Governo Federal. O Plano instituiu que a Educação de Jovens e Adultos deveria, no mínimo, ofertar formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental e verificou a necessidade da produção de materiais didáticos, construção de técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente para tal modalidade.

2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS DIRETRIZES POLÍTICAS NACIONAIS

O acesso e a permanência à educação fazem parte de um conjunto de direitos denominados direitos sociais, que têm como estímulo o valor da igualdade entre as pessoas.

No Brasil esta garantia legal foi reconhecida na Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã. Antes disso, a Federação não tinha a obrigação formal de garantir a educação a todos os brasileiros, o ensino público era visto como uma assistência àqueles que não podiam arcar com custos da escolarização. A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas, sendo assim, passa ser seu dever fornecer e promover a Educação Básica:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

Contudo, conforme podemos verificar na citação abaixo, pronunciada pelo Ministro da Educação (1991-1992), José Goldemberg, no mandato do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), tal fala expressa a concepção de vários governantes sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o que não ocorreu de modo distinto em outros governos.

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outra profissão que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora e desaparece o analfabetismo (*Jornal do Comércio*, 12 out. 1991 In: Haddad; Di Pierro, 1994 apud AGUIAR, 2001).

Segundo Beisegel (1997, p. 26), “[...] as orientações da União para a educação básica de jovens e adultos analfabetos vêm oscilando bastante ao longo dos últimos governos”. Mediante o autor, as práticas educativas voltadas a esse público se originam de concepções divergentes: a primeira, baseada na Constituição de 1988, com o intuito de assegurar o direito à educação para todos; e a segunda, expressa no pronunciamento de Goldemberg, que quase suprime a atuação da União para com a EJA.

No que se refere a CF de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos, há escassos parágrafos em que essa modalidade é mencionada. Além do artigo 208, supracitado, no artigo 211 apresenta-se a organização da atuação da União, estados, Distrito Federal e municípios a respeito do sistema de ensino. “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Em seguida, define-se: “[...] os Municípios atuarão no ensino fundamental e educação infantil”, aos Estados e ao Distrito Federal cabe à atuação no ensino fundamental e médio. Já a União organizará o sistema federal

de ensino e funcionará como assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios. Entretanto, é necessário destacar que em momento algum é explícito, na legislação, os deveres de atuação em relação a Educação de Jovens e Adultos. Se no campo da legislação há essa secundarização da EJA, na prática, conjectura-se que não deve ser diferente.

Diante da enormidade de suas novas atribuições educacionais, o Estado parece estar fixando prioridades, definindo no amplo elenco de credores de sua imensa dívida social aqueles que de fato poderão ser atendidos num futuro próximo. É significativo, neste contexto, o retorno aos debates educacionais de uma antiga e supostamente já ultrapassada questão das alternativas antagônicas da alfabetização de crianças contra a alfabetização de jovens e adultos analfabetos (BEISEGEL, 1997, p. 29).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, há, na referida legislação, uma seção (V), situada no Título V (Dos níveis e Modalidades de educação e Ensino), no Capítulo II (Da Educação Básica), orientações acerca da EJA. Entretanto, não há algum artigo que se remete ao analfabetismo, o que coloca a modalidade e o seu público atendido em posição marginalizada.

Ao analisar a LDB nº 9.394/1996 e sua relação com a EJA, Correia (2008) destaca dois pontos. Primeiramente, para ele existe uma insistência na ideia de que a referida execute uma função compensatória, repondo uma escolaridade que não ocorreu na adolescência. Para tal autor “[...] a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender é obsoleta e discriminatória: a aprendizagem ocorre em todas as idades e em todos os grupos sociais” (CORREIA, 2008, p. 53). E corrobora que na sociedade atual, no mercado de trabalho, se exige que o trabalhador esteja sempre em contato com novos conhecimentos, se atualizando.

Outro ponto enfatizado é redução da idade mínima para a realização de exames supletivos que pode ser vista como um fator negativo quando as reprovações acabam impulsionando os adolescentes a buscarem exames supletivos e obterem certificados para a inserção no mercado de trabalho. A diminuição da idade para os exames supletivos pode contribuir para a perda de identidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, percebe-se, claramente, três grupos distintos que buscam essa forma de escolarização: aqueles que iniciam sua trajetória escolar já adultos, outros que passaram pela escola, mas as necessidades de sobrevivência e outras questões os fizeram abandonar a escola e agora a procuram novamente, e, por fim, adolescentes que acumularam defasagens e incompatibilidade com a escola regular (CORREIA, 2008, p. 54).

Chilante (2005) versa sobre o período de 1990 e a relação entre os planos do Governo Federal para com essa modalidade de ensino. Para ela as intervenções do Estado eram compensatórias e exemplifica-os: o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); o Programa Recomeço e Programa Brasil Alfabetizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, instituídas em 2000, estão presentes nas normas nacionais para a estrutura e organização das instituições que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Pode-se destacar o artigo 6º que versa sobre a flexibilização da organização da EJA, a qual pode ser desenvolvida no espaço escolar e extraescolar, por iniciativa pública, privada ou cooperação da sociedade civil, relacionada ou não com a educação profissional. Outra discussão importante que necessita ser destacada é a questão da formação docente.

[o professor] deve levar em conta o atendimento aos objetivos dessa modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Tornam-se necessárias, além das exigências formativas, para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial da educação de pessoas jovens e adultas. Ressalta-se, também, que se deve buscar a profissionalização dos docentes da EJA sob a forma de cursos de nível superior ou especialização (CHILANTE, 2005, p. 54).

Ademais, outras questões como, por exemplo, índices de alfabetização, comparação de regiões, ofertas de diferentes instituições, avaliação, acompanhamento, idades adequadas para frequentar a EJA, são abordadas nesse documento.

No tocante as metas do antigo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, foram reunidas 26 metas para a melhoria da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Pretendia-se desenvolver o conceito de educação ao longo da vida e ressaltar como fundamental a participação das comunidades e das organizações da sociedade civil para lograr êxitos nessa área. Entre as metas estabelecidas, três delas eram de responsabilidade da União, outras quatro diziam respeito acolaboração da União para a sua execução. Na interpretação de Aguiar (2001, p. 96):

[...] é possível afirmar-se que cessa aí a responsabilidade da União com a execução da política para a Educação de Jovens e Adultos, [sobre o] analfabetismo. Daí em diante a responsabilidade da União é legislativa e supletiva ou repassada a outras instituições.

Sobre o PNE de 2014 a 2024, um dos documentos norteadores das deliberações para a EJA, este é composto de 20 metas e suas respectivas estratégias. Entre as metas, salientam-se três (8, 9 e 10) que são sobre a modalidade, em geral essas tratam: da elevação da escolarização média da população de 18 aos 20 anos; da elevação da taxa de alfabetização da população, erradicação da taxa de analfabetismo até o fim do PNE e diminuição, pela metade, do analfabetismo funcional; e, por fim, do oferecimento de no mínimo 25% das matrículas de EJA, no ensino fundamental e médio na forma integrada à educação profissional.

Ao analisar algumas políticas educacionais que se referem a EJA, compreende-se um descompasso entre o que é implantado nas leis com o que é implementado nas práticas educativas. Como afirma Chilante (2005, p. 31), ao tratar da legislação da EJA, em sua totalidade:

O que podemos observar é que não há carência de legislação sobre a EJA. Disso desprende-se que o problema não está nas leis, mas sim, na política educacional adotada

pelos governos do Brasil, nos últimos anos. [...] existe uma distância entre o acordado na lei e o realizado pelos poderes públicos estaduais e municipais e o Governos Federal nesse campo educativo.

É necessário entender que há uma divergência, na maioria das vezes, entre a legislação prescrita nos documentos oficiais e a efetivação dessas deliberações, pois nem sempre a implementação dessas políticas educacionais ocorre da mesma forma que foi planejada. Em outras palavras, muitas das políticas públicas são implantadas, porém não são implementadas de forma coerente, devido à falta de financiamento, escassa formação docente, diferentes interpretações e até mesmo gestão inadequada.

Além do mais, muitas das legislações e normativas não consideram as peculiaridades das regiões e também os sujeitos sociais que as integram. Assim, não se pode negar que há uma grande distância entre o que é planejado e o que realmente é praticado. “No Brasil, no que pese a tradição autoritária do Estado, a implementação de políticas públicas sempre foi efetivada com alguma forma de inter-relação com a população” (AGUIAR, 2001, p. 51). Ainda, para o mesmo autor:

Acredita-se que rompendo a corrente da (des)legitimação das políticas para a Educação de Jovens e Adultos, em particular, e da Educação, em geral, ouvindo-se e considerando-se os anseios dos segmentos excluídos e os setores da sociedade que desenvolvem seu trabalho na perspectiva da inclusão cidadã, é possível criar as condições para a não reincidência da *barbárie* e para a consecução dos próprios objetivos expressos nos preceitos da Constituição de 1988. É preciso educar-se e ser educado para a transformação e, por conseguinte, para o desenvolvimento. Urge uma política educacional, patrocinada pelo Estado que seja capaz de aliar educação geral e profissional, luta e desejo da maioria da população brasileira (AGUIAR, 2001, p. 136).

Embora no contexto atual verifica-se que isso dificilmente acontece, é preciso exigir que as políticas educacionais e precipuamente as que se referem à Educação de Jovens e Adultos sejam eficazes e considerem as demandas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação de jovens e adultos é marcada por avanços e retrocessos, no qual muitos progressos foram conquistados no âmbito político nas últimas décadas, como exemplo a própria institucionalização desta modalidade de ensino. Contudo há muito que se fazer para uma real valorização da EJA, pois percebemos uma grande lacuna, sobretudo no contexto político-social, com relação à desvalorização e preconceito por parte de algumas pessoas e partidos quando se trata do tema.

Constatou-se que, embora houvesse a criação de vários programas com o intuito de erradicar o analfabetismo, as campanhas e os projetos eram, em sua maioria, mal planejados,

implementados de forma incoerente, sem considerar o contexto dos estudantes, bem como eram realizados com poucas condições e quantidade de recursos inadequada para sua efetivação.

Ainda há muito a ser feito para que a EJA no Brasil seja efetiva, como se pode verificar no PNE/2014, Lei N°13.005/2014, o qual estabelece diversas estratégias para a referida modalidade, tais como integrar a EJA com a educação profissional, melhorar as estruturas físicas dos prédios públicos, estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados entre outras.

A formação de professores para atuarem com a EJA é ponto fundamental para motivação dos educandos das turmas de EJA, para que esses sujeitos também lutem a fim de conquistarem uma prática educativa mais coerente com a realidade cultural por eles vivenciada.

Faz-se necessário a melhorana qualidade de ensino dos alunos desta modalidade, substituindo a ideia de uma educação compensatória para uma Educação de Jovens e Adultos como prática social, atendendo às exigências do mundo do trabalho, sem deixar de oportunizar o direito à cidadania, para formação de um cidadão crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. (2001) **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Campinas (SP): UNICAMP, 2001. 174 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BEISEGEL, Celso de Rui. “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p.26-34, abr. 1997.

BRASIL. Cristiane Costa. **História da Alfabetização de Adultos: De 1960 até os dias de hoje**. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC n° 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

_____. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União dos Estados do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 19 nov., 1937.

_____. **Emenda Constitucional N° 14, de 12 de setembro de 1996**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____. **Lei 9.394 de dezembro de 1996.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____. **Lei 13.005 de julho de 2014.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação.** Maringá (PR): UEM, 2005. 213 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CORREIA, Jorge Luiz. (2008) **A política pública para a educação de jovens e adultos no Paraná (1995-2002).** Maringá (PR): UEM, 2008. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

COSTA, Carlos Odilon da. **Fundamentos e currículo da educação de jovens e adultos.** Indaial: Uniassevi, 2011.

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

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

UM OLHAR SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO

DUARTE, Adriane Franco¹

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Para compreender a atual sociedade é necessário olhar para a história da humanidade e para o modo de produção que lhe serve como estrutura, pois a última interfere nas formas de organizar a vida em suas esferas social, política e econômica, interferindo bem como na área educacional. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o modo de produção capitalista e o mundo da mercadoria que cada vez mais está sendo modificado pela obsolescência planejada, trazendo muitas alterações não apenas para o meio ambiente, mas também nas complexas relações humanas. Para tal estudo, os autores que embasam essa produção de caráter bibliográfico são Marx (1982), Marx (1985), Marx e Engels (1996), Packard (1965), e Andrade (2007). Apresenta-se que apesar das leis ambientais defenderem as ideias de sustentabilidade e preservação ambiental, elas não garantirão a mudança das ações humanas sobre o meio ambiente, pois entraram em contradição com o próprio modo de produção que objetiva a produção e consumo de mercadorias, destarte evidencia-se a necessidade de explicitar claramente nossos objetivos de educação, sociedade e mundo, bem como realizar o alinhamento de nossas ações que devem ser coerentes para atingirmos os referidos objetivos.

Palavras-chave: Educação. Mercadoria. Modo de produção capitalista. Obsolescência programada.

INTRODUÇÃO

Para compreender a atual sociedade é necessário olhar para a história da humanidade e para o modo de produção que lhe serve como estrutura, pois a última interfere nas formas de organizar a vida em suas esferas social, política e econômica. Parte-se do pressuposto de que

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus Cascavel. Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Francisco Beltrão, e-mail: adrianefrancouarte@gmail.com.

2 Pós-doutorado pelo Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), da Universidade Central de Venezuela (UCV). Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da UNIOESTE Câmpus de Cascavel, e-mail: guimanog@terra.com.

o homem é uma construção de si mesmo ao longo da história, sendo um ser historicamente construído.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o modo de produção capitalista e o mundo da mercadoria que cada vez mais está sendo mudado e trazendo muitas alterações não apenas para o meio ambiente, mas também nas complexas relações humanas.

Para isso, os autores que embasam essa produção de caráter bibliográfico são Marx (1982), Marx (1985), Marx e Engel (1996), Packard (1965), e Andrade (2007).

O ser humano é uma construção de si mesmo ao longo da história, porque ao transformar a natureza, ele também se transforma por meio do trabalho que é uma ação humana destinada a um fim segundo Marx (1982). Neste processo, quando o ser humano cria algo fora de si (através do trabalho) para atender suas necessidades sejam básicas ou históricas, ele acaba criando novas necessidades históricas. Por isso, o homem se autoconstrói.

A fala é um interessante e importante exemplo de construção do homem que ainda ocorre hoje, para exemplificar que ela não é inata relembremos o caso do menino que foi criado por lobos e agia semelhante a um lobo, andava de quatro patas, emitia sons semelhantes a uivos.

Aqui vemos a necessidade da Educação que vai passando de geração em geração os conhecimentos construídos, na qual ocorre a importância da humanização do próprio homem por meio das relações/ interações com os seus pares.

Atualmente há leis e ideias de preservação ambiental que estão sendo veiculadas por todo o mundo. Pergunta-se: será que elas podem contribuir para a mudança e respeito à natureza, elemento importante para a existência humana?

1. PENSANDO A MERCADORIA E A OBSOLESCÊNCIA PLANEJADA

Em *O Capital*, Karl Marx começa a desvendar o capitalismo partindo da mercadoria que é um objeto externo que por suas especificidades satisfaz as necessidades humanas (MARX, 1982), sejam essas necessidades humanas de natureza biológica ou histórica.

Movido por suas necessidades, o homem passa a interagir com a natureza, transformando-a e ao mesmo tempo se transformando. Assim, Marx explicita a ação humana com o pensar antes de agir com intencionalidade diferenciando-nos dos demais animais que agem por instinto.

Lessa (2007) em seu livro *Para compreender a ontologia de Lukács* apresenta o homem como ser social e o trabalho como primeiro complexo social. O ser humano só realiza a satisfação de suas necessidades através do trabalho e o último por sua vez fundamenta o homem. O autor também explana sobre como os outros complexos sociais são formados a partir do trabalho, com ampliação e criação de novos complexos sociais que também vão se complexificando com o caminhar da história da humanidade, sem esquecer da sua relação com as necessidades humanas.

Marx apresenta a divisão do trabalho em seus três momentos: a primeira foi de origem sexual, a segunda divisão é oriunda da natureza em razão do vigor físico e das necessidades de

acesso acrescido ao acaso, e a terceira é a divisão do trabalho propriamente dita na qual houve a cisão entre os trabalhos manual e intelectual. Com isso, para ele a história da sociedade é a história da luta de classes, na qual um grupo domina e outro é dominado. Por meio da exploração da força de trabalho de outro ser humano, foi possível uma grande produção, gerando excedentes e permitindo a realização de trocas (MARX, 1982).

Vale evidenciar que existe produto do homem desde a hominização do homem, mas somente quando este produto é direcionado para a troca, ele torna-se mercadoria.

Como todo produto do trabalho humano tem valor de uso, faz-se necessário apresentar dois conceitos importantes: valor de uso e valor de troca. Segundo Marx (1982), o valor de uso é a utilidade de um produto para atender uma necessidade, cujo conceito pode ser exemplificado ao relacionar uma calça e seu uso na proteção do corpo. Já o valor de troca é relativo no sentido que uma mercadoria está vinculada a outra e só há troca entre mercadorias porque há um valor de uso para quem a adquire.

A mercadoria traz mistério e segredo ao retirar a sensualidade dos seres humanos e vendê-la à humanidade, ocultando as relações humanas e o processo de trabalho. E no modo de produção capitalista a mercadoria parece tornar-se um ente superior ao ser humano que por sua vez se coisifica. As relações sociais estão submetidas às relações com a mercadoria.

Como o modo de produção capitalista tem como objetivo atingir a relação de troca para poder extrair a mais-valia e gerar mais acúmulo de capital, a necessidade humana passa a ser a necessidade do capital.

Para Haug (1996), a aparência estética da mercadoria assume função econômica usando como promessa o valor de uso vinculado ao encantamento e à sensualização, pois o mundo da mercadoria é encantador e sensual onde só existe felicidade e trata o indivíduo como único. O capitalismo “casa” as necessidades humanas e as mercadorias por ele oferecidas, promovendo a construção de uma nova mentalidade no consumidor. Assim as pessoas são construídas ideologicamente para as mercadorias (HAUG, 1996).

Ressalta-se que a ideologia de acordo com Marx e Engels (1996) inculca as ideias da classe dominante para a classe dominada, e junto com os complexos sociais legitimam o modo de produção vigente a fim de sua reprodução. Logo, a ideologia tem um papel fundamental em moldar a vida das pessoas para que estas sempre se sintam insatisfeitas e necessitem comprar para atender a exigência desse modelo de vida que é defendido como o melhor para todos e até mesmo para a economia.

Em sua dissertação intitulada *Estética da Mercadoria e Obsolescência: um estudo da indução ao consumo no capitalismo atual*, Andrade afirma que

o homem serve como mola mestra na relação produção e reprodução do capitalismo, e seu papel é exercido dentro e fora do mundo do trabalho. O mundo do consumo imprime sobre ele o peso da reprodução do capital num movimento tão alucinante que não lhe sobra tempo para observar sua própria condição de “explorado” e “escravizado” do sistema. (ANDRADE, 2007, p. 13)

Dessa forma, o ser humano é utilizado como mola principal exercendo sua função até mesmo fora da sua jornada de trabalho e torna-se um apêndice da máquina, servindo apenas ao capital. A autora também aponta que a necessidade moveu o homem para o aprimoramento da ciência e da tecnologia, todavia estes mesmos instrumentos acabam aprisionando o homem devido ao modo de produção produzir e reproduzir a lógica do capital (ANDRADE, 2007).

O documentário *Obsolescência Programada* vem a contribuir para a reflexão do atual momento do capitalismo onde cada vez mais as coisas estão tornando-se descartáveis ou com um período de vida muito curto. Ele trabalha o início do planejamento da obsolescência que passou a ser planejada principalmente no período pós-guerra, no qual havia mais uma crise do modo de produção capitalista.

Assim, havia a necessidade de que o mercado fosse movimentado para que ocorresse a circulação das mercadorias. Para isso era preciso que mudasse tanto o produto em seu formato quanto a redução de sua durabilidade que antes era seu símbolo junto com a eficiência, para algo mais quebrável ou que fosse trocado em um curto espaço de tempo.

Este documentário demonstra parte da história da estratégia de planejar o tempo de vida da mercadoria. Nesta perspectiva, utiliza-se a tecnologia para a redução da utilidade do produto, a fim de que os consumidores voltem a comprar e movimentem o mercado.

Contribuindo para esta a compreensão desta linha de raciocínio, Packard (1965) afirma até mesmo os próprios empresários às vezes questionam o que quer dizer a expressão “artigos duráveis”, cuja resposta deve ser “todo produto que dure além do pagamento da última prestação”, ou seja, planeja-se o período de vida da mercadoria para que sua durabilidade se estenda ao máximo até o final de seu pagamento, já que grande parte das mercadorias é comprada a crédito.

Evidencia-se que isto é o produto durável, mas hoje os produtos mais baratos e mais frágeis são dominam o mercado devido até mesmo à concorrência, tornando cada vez piores as condições de trabalho dos trabalhadores para garantir a lucratividade dos burgueses.

Mas só isso não era suficiente, foi necessário mudar a postura do consumidor, já que o modo de produção (estrutura) ao ser transformado também influencia na mudança das ideias (superestrutura), como Packard (1965) vai apresentando que se colocou em alguns discursos como obrigação para com a sociedade atender e consolidar o ato de obsolescer de modo planejado e ir às compras para que “houvesse” uma economia próspera e saudável.

Para melhor compreensão, o autor lista três modos de se tornar a mercadoria obsoleta:

Obsolescência de função. Nesta situação, um produto existente torna-se antiquado quando é introduzido um produto que executa melhor função.

Obsolescência de qualidade. Neste caso, quando planejado, um produto quebra-se ou gasta-se em determinado tempo, geralmente não muito longo.

Obsolescência de desejabilidade. Nesta situação, um produto que ainda está sólido, em termos de qualidade ou performance, torna-se “gasto” em nossa mente porque um aprimoramento de estilo ou outra modificação faz com que fique menos desejável (PACKARD, 1965, p. 51 grifos do autor).

Com a obsolescência de função tem-se que levar em consideração a necessidade da evolução dos produtos para poder até mesmo libertar o homem.

Já a obsolescência de qualidade traz consigo o mundo da mercadoria que está cada vez mais produzindo produtos de qualidade inferior para ampliar o acesso e também fazer o retorno dos consumidores para adquirirem outra mercadoria.

A terceira estratégia envolve ainda mais as emoções humanas que por meio dos desejos compram a promessa da mercadoria e acabam em satisfações instantâneas. Assim na tentativa de suprir estas necessidades há uma nova onda de desejos para com outras mercadorias.

Assim, questiona-se se nesta sociedade todos têm acesso aos produtos historicamente construídos de forma a ampliar sua visão de mundo?

Em todas as sociedades divididas em classes antagônicas, como é a sociedade capitalista, a maior parte da população não tem acesso aos produtos e aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, apesar de que em certa medida serem ampliados os nichos de mercado consumidor seja com a popularização de alguns bens, inferiorização dos produtos, e uso das emoções humanas para idealização de que todos podem fazer parte desta sociedade, ainda assim há fortemente o controle de quem terá acesso aos produtos mais avançados e aos conhecimentos mais desenvolvidos.

Continuando acerca das três vias de obsolescência, atém-se um olhar direcionado para a questão do desenvolvimento por meio da pesquisa que deve avançar para que se faça uso da tecnologia produzida para que o homem poupe energia. Fazendo uma ponte com as três vias de obsolescência, pode-se observar que utiliza-se a tecnologia a serviço do capital, transformando o consumo de mercadorias e a produção de lixos em situação cada vez mais assustadora.

E as ideias do desperdício e da obsolescência vão ludibriando as pessoas, e interferindo tanto nas relações entre as pessoas como entre elas e o meio ambiente, nesse sentido atendendo aos objetivos do capital. E com as ideias e “verdades” da ideologia dominante acaba-se responsabilizando os próprios indivíduos e não o modo de produção que pauta-se em explorar sem preocupar-se com a limitação dos recursos da natureza.

Mas e as leis? Uma delas é a lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que trata da educação ambiental como processos em diferentes instâncias voltados à manutenção do meio ambiente envolvendo também a necessidade da sustentabilidade. E também traz implicitamente a culpa para o indivíduo, com isso coloca mais esta responsabilidade para a escola com a obrigatoriedade do ensino em todos os níveis e modalidades de ensino sem fazer uma crítica à organização da sociedade.

A ideia de uma educação ambiental é válida, mas uma das questões que surgem é que tipo de educação ambiental deve ser trabalhado na escola? Será que aquela direcionada pelo Estado?

Ao incidir esta cobrança sobre a própria educação, retoma-se que uma das críticas apontadas por Marx acerca do programa de Gotha em relação à ideia defendida de que o Estado deve ofertar escola popular geral e igual a todos. Karl Marx (1985) contrapõe que na verdade o que

deve ser feito é o oposto: livrar a escola de toda e qualquer influência do Estado e da Igreja, mas não desobrigando o Estado com sua responsabilidade financeira.

Por isso, para Marx o que deve ser ensinado na escola é o conhecimento que tanto um religioso como um ateu ensinarão da mesma forma. E a forma como está colocada a ideia da educação ambiental é vinda do Estado e como Karl Marx evidencia o Estado é o comitê de negócios da burguesia, ou seja, não está defendendo os interesses da classe trabalhadora.

Nesta sociedade, o trabalho aliena o ser humano, mas como o trabalho é o fundante do ser humano, ao trazer os fundamentos da escola do trabalho, Pistrak (2000) conclui que o trabalho na escola deve caminhar junto com os objetivos gerais da própria educação em outra sociedade.

Mas para isso concorda-se com Shulgin (2013) que trabalha a temática do trabalho necessário na escola com exemplos, e aponta a exigência da educação significativa não só para as crianças russas que era a realidade vivida, mas em sentido **internacional**, permitindo que todas as crianças independente da região do planeta entendam os interesses da classe proletária a fim de lutar por seus direitos e pela construção de uma sociedade justa, igualitária, social e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a produção ocorrer por demanda, mas há estratégias para promover a circulação de mercadorias e a tecnologia neste modo de produção está a serviço do capital, transformando o consumo de mercadorias e a produção de lixos em situação cada vez mais assustadora e descontrolável e não é toda população mundial que usufrui desses bens.

Assim, as leis ambientais não garantirão a mudança do pensar das pessoas, pois como já visto o modo de produção capitalista tem como meta a acumulação do capital, que ocorre por meio da circulação da mercadoria cujo processo de aceleração ocorre por meio da obsolescência planejada em suas três dimensões.

E como evidenciam Marx e Engels (1996), a materialidade e ações/relações do homem com o mundo poderá mudar as ideias dos seres humanos, ou seja, a consciência do homem é o reflexo da materialidade.

Em síntese, ao pensar em uma educação e no trabalho deve ser numa perspectiva socialista, na qual o valor maior é o próprio homem, que não pode ser realizada nessa sociedade cuja meta é o capital. Logo é preciso pensar essa realidade e refletir como transformá-la tanto para a emancipação do homem como para garantir sua sobrevivência, já que este depende da natureza que está sendo destruída, não só pelos indivíduos mas principalmente pelos capitalistas com seus interesses privados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Vanessa Batista de. **ESTÉTICA DA MERCADORIA E OBSOLESCÊNCIA: um estudo da indução ao consumo no capitalismo atual**. 119 f. 2007. Araraquara – SP, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9795**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acessado em 18 nov. 2014.

DANNORITZER, Cosima. **Obsolescência Programada**. 2010. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=JVRjnv5UNk>. Acessado em 04 out. 2014.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed., rev. e ampl. 240 p., v. rev. e ampl. (Filosofia; 19). Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MARX, Karl. “Crítica do programa de Ghotá”. In. MARX; ENGELS. **Obras escolhidas em três tomos**. Tradução: J. José Barata-Moura. Lisboa: Edições “Avantel”; Moscovo: Edições Progresso, 1985. t. III

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. v I, livro I .7.ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

PACKARD, Vance. **Estratégia do desperdício**. 1ª edição. São Paulo: IBRASA, 1965.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SHULGIN, Viktor, N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: OS CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DOS JOVENS

COSSETIN, Márcia¹

GREGOL, Vanessa Patrícia de Fátima²

PIENIAK, Jacsiane³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a proposição e apresentação da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, trazendo elementos para compreensão destas propostas, assim como, vislumbrar seus desdobramentos para a formação dos sujeitos. Apresentamos inicialmente elementos para a apreensão da constituição histórica do Ensino Médio no Brasil e, posteriormente, trazemos aspectos importantes da nova Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal, problematizando-os. Para tanto, realizamos pesquisa documental e bibliográfica e apoiamos-nos em autores que pesquisam a temática. Compreendemos, por meio dos estudos realizados, que a proposição da nova Reforma do Ensino Médio foi realizada de maneira aligeirada sem a necessária interlocução com educadores, pesquisadores e estudantes o que pode significar um alijamento da formação proposta para esta etapa e, para, além disso, pode evidenciar que interlocutores ligados não a educação tem sido os principais definidores dessas propostas e, em decorrência disso, propõem-se a constituição da formação voltada exclusivamente para atender os ditames da sociedade capitalista e não em uma perspectiva de formação que possibilite a apropriação de conhecimentos socialmente e historicamente construídos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Ensino Médio, Reforma, Formação.

INTRODUÇÃO

No presente artigo discutiremos sobre os encaminhamentos dados ao Ensino Médio – EM – no Brasil, por meio das políticas educacionais implementadas e em processo de implementação, com foco, sobretudo, na recente Reforma proposta pelo Governo Federal mediante

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Curso de Pedagogia da Unioeste. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br.

2 Graduada em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná, e Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Cesumar. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: vanessapfgregol@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e Psicologia pela Universidade Paranaense. Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jacsiane@gmail.com.

a Medida Provisória - MP - nº 746, que recebeu sanção do Presidente da República, Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017 por meio da Lei nº 13.415, após ter sido aprovada pelo Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal).

Pretendemos, ainda, apresentar as justificativas para sua produção e as possíveis intencionalidades desse documento orientador para a educação no Brasil. Problematicamos o tema com os seguintes questionamentos: Como foi construída a Reforma do EM? Quais são as suas intencionalidades? Qual a importância dessa lei na definição da formação dos sujeitos da classe trabalhadora? Sabemos que essas questões não podem ser facilmente respondidas, por este motivo traremos alguns elementos para o debate, tendo claro os limites impostos tanto pela especificidade deste artigo, como também, pelo processo de implantação da Reforma, ainda inicial.

Nosso interesse pela temática está relacionado com a necessidade de compreender como se constitui a educação e as políticas educacionais na atualidade, procurando apreendê-las no movimento de sua constituição, considerando-se o movimento histórico, social, político e econômico que a engendraram. A importância de realizarmos a investigação sobre a Reforma do EM no contexto atual justifica-se, desse modo, por estarmos em um momento em que está em pauta a reformulação das políticas educacionais, das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que incidem diretamente sobre a formação que será ofertada por meio da educação pública no Brasil, especificamente, para a classe trabalhadora, direcionando que sujeitos serão formados e, articulado a isso, para que serão formados.

Para que possamos compreender a Reforma proposta para o EM, que se propõe na atualidade, é necessária a apreensão de propostas anteriores que incidiram diretamente sobre a Educação Básica, especificamente sobre o EM, direcionando ações educativas. Para tanto, realizamos pesquisa documental e bibliográfica e ancoramos as discussões apresentadas em autores que tratam da temática na atualidade e que possibilitaram a compreensão da Reforma do EM no contexto de sua produção, qual seja: a sociedade capitalista.

Nessa direção, considerando a escola como espaço de constantes alterações, faz-se necessário visualizarmos alguns marcos históricos que definiram os rumos do EM no Brasil e, isso, é o que faremos na primeira parte deste artigo. Posteriormente, apresentaremos as mudanças ocorridas na atualidade, focalizando a Reforma proposta no ano de 2016. Para finalizarmos apresentamos algumas considerações possíveis, concernentes aos caminhos das políticas, sobretudo as voltadas para o EM, e traremos reflexões acerca dos encaminhamentos contemporâneos para esta etapa tão importante da Educação Básica para os jovens, especialmente, para os filhos da classe trabalhadora.

1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO SÉCULO XX E NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Ao procuramos compreender as políticas educacionais contemporâneas torna-se imprescindível olharmos para os delineamentos históricos que as produziram, considerando-se que

elas devem ser apreendidas a partir desse contexto. Para tanto, neste subtítulo apresentaremos um histórico das políticas educacionais para o EM no Brasil, com o objetivo de compreensão a cerca da Reforma do EM, que se dá por meio da MP nº 746/2016 e da nº Lei 13.415/2017.

Iniciaremos tratando da educação a partir do século XX, neste período, para Xavier (1990), o processo de escolarização das massas andava a passos lentos tendo em vista a sua posição no contexto industrial mundial, que acontecia de forma tímida, destacando-se muito mais como um país agroexportador. Todavia, neste contexto, em que a indústria nacional começa a ganhar seus iniciais contornos de desenvolvimento, na primeira década do século XX apresentava-se o movimento denominado de *Entusiasmo pela Educação* que via na alfabetização da população a salvação da sociedade brasileira (XAVIER, 1990). Essa articulação em torno da alfabetização denunciava os rumos que estavam sendo propostos para a sociedade brasileira, que pretendia posicionar-se internacionalmente e para isso era necessário o mínimo de instrução para a população.

Neste sentido, em 1909 temos o Decreto Presidencial nº 7.566/1909, do então Presidente Nilo Peçanha, que instituiu 19 Escolas de Artífices Aprendizes. Logo, o Decreto delimitava que tipo de formação pretendia-se oferecer qual seja: aquela voltada para o trabalho, atendia-se, desse modo, a necessidade do período e ainda procurava-se retirar o caráter de assistência que era dado à educação no contexto apresentado. É necessário esclarecermos que esse tipo de educação não estava destinada a todos, para a elite econômica havia a formação em nível secundário que os preparava para o ensino em nível superior.

A década de 1930, marca, então, um período em que se procurava consolidar a ordem econômica capitalista demandando ações que como a expansão da industrialização que incidiram, também, em transformações sociais, inclusive na demanda pela organização da escolarização, e, do denominado Ensino Secundário. Neste mesmo período, em 1932 temos a apresentação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que carregava consigo o discurso de democratização da educação. O Manifesto proclamava os princípios de uma escola comum e única, laica, gratuita, obrigatória e de coeducação dos sexos. Porém, os ideais do Manifesto que se referiram à extinção da dualidade, do ensino laico e a defesa da hegemonia da escola pública foram rejeitados, mantendo-se a educação pública limitada e que não atendia a todos e uma educação privada destinada às classes economicamente superiores.

Muito embora houvesse uma contrariedade quanto ao apresentado pelas ideias consideradas progressistas dos educadores ligados ao Manifesto, especialmente, pelos conservadores, estas se disseminaram e mostraram-se presentes na chamada Reforma Francisco Campos, que apresentou mudanças significativas para o Ensino Secundário. Desse modo, concomitantemente às discussões do Manifesto, ainda no ano de 1931 ocorreu a Reforma de Francisco Campos, este, passou a ser responsável pelo controle das políticas educacionais do país quando Getúlio Vargas assumiu o poder no início da década de 1930 e, criou-se por meio do decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O novo Ministério exercia poderes amplos e uma de suas primeiras ações foi a de instituir a chamada

Reforma Francisco Campos, que se tornou efetiva mediante vários decretos que incidiram sobre o denominado no período de Ensino Secundário⁴.

A partir disso inferimos que a Reforma teve sua importância pelo fato de que até a sua proposição o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado. Desse modo, apresentou uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário⁵ que foi imposta a toda à organização educacional do país, dando início a uma ação que podemos entender como mais objetiva do Estado na educação (ROMANELLI, 1978). Evidencia-se, ainda, a centralidade no Ensino de Nível Secundário, visto que o poder público era pressionado para que disseminasse esse nível de ensino, pois, setores ligados à classe média do período o entendiam como um meio essencial de ascensão social.

Há uma mudança significativa neste contexto ao ser promulgada a Constituição Federal de 1937, que deixou para traz aspectos importantes conquistados pelos educadores progressistas na Constituição Federal de 1934, assim, extinguiu-se muito do que se havia conquistado, também, no que se refere à educação escolar. No contexto, relevante é a retirada do Estado no sentido de obrigação para com o ensino público que fica a cargo dos pais, e o Estado coloca-se com papel secundário para suprir as carências da educação privada.

A partir disso em 1942 a educação foi totalmente reorganizada por meio de oito Decretos-leis⁶ que corresponderam às Reformas Capanema, sendo que o Decreto-lei nº 4.244/1942 tratou do Ensino Secundário. De acordo Krawczyk (2011) o debate educacional a partir de então passa a expressar claramente a dicotomia: formação geral versus formação profissional e instaura a possibilidade de compartilhamento da responsabilidade de oferta do Ensino Secundário com a iniciativa privada, isto com a implantação e manutenção, na década de 1940, de escolas técnicas a fim de atender à indústria em desenvolvimento. Conforme a autora estas instituições privadas de ensino também supriam uma demanda educacional em razão do baixo atendimento e da baixa qualidade da educação pública decorrente, principalmente, da falta de investimentos do poder público (KRAWCZYK, 2011).

Em 1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema por meio das Leis Orgânicas do Ensino estrutura o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino téc-

4 Dentre as medidas implementadas podemos destacar: Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

5 A Reforma Francisco Campos deu organicidade para o Ensino Secundário, trazendo-o em duas etapas: uma etapa chamada de fundamental, com duração de 5 anos e uma complementar com duração de 2 anos. O primeiro ciclo compunha-se pela formação básica geral e no segundo ciclo ofertavam-se cursos propedêuticos articulados ao curso superior. Neste sentido, mesmo considerando-se seus aspectos positivos a Reforma deixou a desejar, pois com a organização enciclopédica de seus programas e, ainda, avaliando-se as exigências para a aprovação ratificava o Ensino Secundário como uma destinada à elite brasileira.

6 a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2011b, p.269).

nico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. A Reforma consolidou ainda mais o dualismo educacional ao estabelecer um Ensino Secundário para as elites condutoras e, outro, profissionalizante, para a classe trabalhadora. Sendo que os cursos profissionalizantes não davam acesso ao Ensino Superior. Conforme assevera Kuenzer (1997), o acesso ao nível superior ocorria somente pelo domínio dos conteúdos gerais, válidos para as funções de dirigentes, já para os demais, provenientes dos cursos profissionais, não havia reconhecimento, pois o saber voltava-se para uma área de trabalho específica.

Logo, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, propiciou os fundamentos para a organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, que vieram atender tanto a demanda da sociedade por mão de obra qualificada, via Ensino Secundário, como também, se inicia a oficialmente transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação da mão-de-obra para a indústria com a contribuição pública para tanto.

Já em 1961, após a redemocratização do país, institui-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 4.024/1961, que representou “[...] uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original (de 1948) e pelo Substitutivo Lacerda” (SAVIANI, 2011a, p. 22-23) projetos que estiveram em discussão no período. Destarte, segundo Saviani (2011a, p. 24) a LDB Nº 4.024/1961, não atendeu as perspectivas de nenhum dos dois grupos. A nova LDB organizou o EM em: ginásial, com duração de quatro anos e o colegial com três anos. Assim, estabeleceu-se uma equivalência entre os cursos, apesar de não ultrapassar dualidade central, tendo em vista que persistiram as duas formas distintas de ensino para diferentes sujeitos.

A partir da implantação da Ditadura Militar, no ano de 1964, houve a reforma da LDB nº 4.024/1961, que se deu mediante as leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971. Das quais a Lei nº 5.540/1968 correspondeu à reforma universitária e a Lei nº 5.692/1971 reformou o Ensino Primário e Médio (SAVIANI, 2011a, p. 26). A partir da instituição da Ditadura Militar mais claramente as políticas educacionais implementadas passaram a responder às demandas da expansão do capitalismo no Brasil.

A Lei nº 5692/71 implantou o Ensino de 1º e 2º graus e este último passa a ser obrigatoriamente profissionalizante, logo se atendia com a formação em nível de 2º grau à demanda do mercado de trabalho e, por meio desse encaminhamento inibia-se as pretensões em relação ao Ensino Superior pela classe trabalhadora. “A Lei n. 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33). Todavia, conforme afirma Cunha (1994), essa função de contenção de demanda para o Ensino Superior não se realizou e, é necessária a criação de novo mecanismo: a elevação das barreiras dos exames vestibulares. Concomitantemente a isso passou a se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica.

7 O Substitutivo Lacerda foi o projeto que se contrapôs ao Projeto inicial da LDB nº 4.024/1961.

Em função disso e de outras dificuldades encontradas na implementação da generalização do ensino profissionalizante no 2º grau, e com o objetivo de contorná-las, em 1982, de acordo com Saviani (2011a, p. 38), a Lei nº 7.044/1982 retirou a obrigatoriedade da profissionalização no EM, recolocando a dualidade da educação geral e da formação profissional. Esse retorno traduz a própria divisão presente na organização social brasileira em que as formações oferecidas expressam a divisão preponderante entre as classes sociais antagônicas.

Na década de 1990 já com o país redemocratizado, uma série de discussões relativas à educação, que já vinham ocorrendo em períodos anteriores, ganharam força. Entre estas ressaltamos as referentes à nova LDB nº 9.394/1996. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o projeto inicial, da LDB, que contemplava vários anseios da classe trabalhadora, foi perdendo apoio entre os parlamentares e o que se obteve foi a LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu a em seu artigo quarto a “II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM”. Essa subalternidade proposta para o EM, apresentando a progressiva extensão da gratuidade, pode ser compreendida se analisarmos o fato de que, inserido que estava no processo de reformas do Estado nos anos de 1990, o Governo Federal priorizou investimentos no Ensino Fundamental, deixando para os Estados a expansão do EM, de acordo com as suas possibilidades.

No ano seguinte à aprovação da LDB o Decreto Nº 2.208/1997 regulamentou a Educação Profissional e seu vínculo com o EM, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) este decreto “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Todavia, com a eleição Luiz Inácio Lula da Silva, as esperanças com relação a educação dos trabalhadores se reavivam, reabrindo o debate sobre esta modalidade de educação, que culminou na revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) salientam por meio de diversas análises que “[...] o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 26).

Assim, entendemos que o Decreto Nº 5.154/2004 “[...] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 26-27). Sendo que seu debate foi permeado por disputas diversas e conservou a dualidade estrutural do EM não integrando nem escolas e nem os currículos propedêutico e profissional.

Ainda no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2008 foram criados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008 com uma formação integrada para os alunos de nível médio.

No que se refere à LDB modificou-se o inciso segundo do artigo quarto a partir da Lei nº 12.061/2009 que teve a seguinte redação: “II universalização do EM gratuito”, retirando a

extensiva progressão e, posteriormente, há nova modificação ao definir-se a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, a partir da Lei nº 12.796/2013, que evidencia o EM como parte da Educação Básica e como dever do Estado. Estas modificações legais denotam a indicação dos Governos do período que, mesmo com limitações no sentido de busca da superação da sociedade atual em sua essência, implantam ações que demonstram preocupação com o estabelecimento de políticas sociais, entre elas as ligadas à educação e, especificamente, à formação da classe trabalhadora em nível de EM. Entretanto, mantem-se ainda, a dualidade entre formação geral e formação para o trabalho.

2. A MP Nº 746 E A LEI Nº 13.415: SOLUÇÃO OU APROFUNDAMENTO DOS PROBLEMAS NO ENSINO MÉDIO

A apresentação da MP nº 746, pelo executivo Federal, deu-se no dia 22 de setembro do ano de 2016, logo após a sua posse que ocorreu no dia 31 de agosto do mesmo ano, tendo assumido definitivamente o cargo depois da decisão do Senado Federal de cassar o mandato da Presidenta eleita em outubro de 2014⁸. Michel Temer já havia assumido interinamente a Presidência no dia 13 de maio de 2016.

Neste curto espaço temporal, entre 13 de maio a 22 de setembro (133 dias), o novo Presidente e seu Ministro de Educação, José Mendonça Filho, apresentam a proposta de Reforma do EM sem que houvesse, ao menos com os educadores e profissionais ligados ao estudo e atuação na educação pública, discussões sistematizadas sobre a temática. Tanto é assim, que o Presidente utilizou-se do mecanismo da MP, que representa um instrumento com força de lei, que pode ser utilizado em casos de relevância e urgência, produzindo efeitos imediatos, apesar de depender de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Essa aprovação ocorreu, sem maiores constrangimentos, no dia 16 de dezembro na Câmara de Deputados e no dia 8 de fevereiro no Senado Federal. Desconsiderando os inúmeros protestos de professores e estudantes, ocupações de escolas públicas em todo o país.

Neste sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2016), ao analisar a MP, apontou que o governo agiu de maneira antidemocrática ao tratar de um tema de tamanha relevância social. De fato, a consulta pública realizada pelo Senado Federal (2016), na página da internet de acompanhamento das atividades legislativas referente à MP nº 746/2016, apresentou o seguinte resultado: 4.551 votos a favor, e 73.565 votos contra. Ou seja, 94,17% das pessoas que votaram se apresentaram contrárias a essa MP o que indica claramente a necessidade de maiores discussões para a sua implementação.

8 Não faremos neste artigo a discussão sobre a legitimidade ou não do atual Presidente e nem mesmo do processo em que ocorreu o impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff, pelos limites e objetivos propostos no artigo. Contudo, indicamos que o processo foi permeado por articulações escusas que envolveram questões políticas, econômicas, judiciais, entre outras que nos fazem questionar sua confiabilidade.

Para, além disso, conforme apontamos, desde a apresentação da MP, houve manifestações contrárias em todo o país, estudantes ocuparam escolas e universidades como forma de protesto. No entanto, ignorando as manifestações diversas, a MP nº 746/2016 foi aprovada pelo congresso nacional, e sancionada pelo Presidente da República, em 16 de fevereiro de 2017, sendo então, transformada em norma jurídica, Lei Ordinária nº 13.415/2017, publicada no Diário Oficial da União – DOU – em 17 de fevereiro de 2017.

O Fórum Nacional de Educação⁹ - FNE – também se posicionou contrário à Reforma, indicando que deveria constituir-se um ambiente de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro para efetivá-la, pois esta é uma reivindicação histórica da comunidade educacional, contudo, precisava ser amplamente debatida para efetivação. O FNE (2016a) tem entre suas atribuições a participação no processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação, dessa forma, publicou nota sobre a MP relativa ao EM, em que afirma que o Governo de Michel Temer

[...] erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o ensino médio [...] (FNE, 2016, p. 1).

Além de não dar relevância a essas manifestações, observamos o interesse e a pressa do Governo em apresentar e aprovar a MP nº 746. Os trâmites na Câmara de Deputados e no Senado Federal duraram menos de 5 meses, neste período está incluído o recesso legislativo de 23 de dezembro de 2016 ao dia 1º de fevereiro de 2017.

Desse modo, o FNE (2016, p.1) afirma que: “A edição de uma MP, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar” (FNE, 2016, p.1). Todavia, prosperou, ao menos legalmente, e tornou-se lei a partir da promulgação da agora Lei nº 13.415/2017. Na página do MEC (BRASIL, 2016), o governo defende-se, afirmando que a edição da MP 746/2016 seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal e que o fato de ter editado a Reforma EM por meio de MP deu-se mediante a urgência no problema desse nível de ensino no país. Para além disso, aponta como justificativa dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – “[...] recém-divulgados”, que mostrariam uma realidade trágica no EM e retratariam a urgência da Reforma. Todavia, causa-nos ainda mais preocupação uma Reforma que se justificaria, tão somente, a partir de dados quantitativos provenientes de avaliações externas, tão amplamente e fundamentadamente criticadas por diversos pesquisado-

9 Criado como resultado de resolução da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010), possui caráter permanente, foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016a).

res educacionais¹⁰.

O Governo (BRASIL, 2016) menciona ainda que as avaliações nacionais e internacionais apontam para fracasso do EM brasileiro, no entanto, também não especifica quais são essas avaliações. Justifica ainda, que as propostas da MP foram fruto do extenso debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu acelerar a Reforma. Dessa forma, cita que desde 1998 houve um grande debate, com a aprovação das Diretrizes do EM de acordo com a nova legislação, LDB de 1996, até 2014 com o debate em torno do Plano Nacional da Educação - PNE, e que, portanto, a Reforma estaria sendo discutida há anos. Compreendemos que as alegações e justificativas apresentadas pelo Governo são vagas não apresentando dados, pesquisas, debates concretos que deem pertinência e sustentação para a proposição da Reforma proposta. A entendemos como uma Reforma que instituída unilateralmente, por parte do Governo, assim como afirma o FNE (2016), as “[...] mudanças estruturais na educação, especialmente no EM, são necessárias e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os (as) educadores(as), educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores(as), pesquisadores(as) em todo o país” (FNE, 2016, p.1). O que não foi realizado ao propor-se a Reforma por meio da MP nº 746 que deu origem à Lei 13.415 que define a organização do EM a partir de março de 2017.

O MEC exemplifica ainda, que em 2013, foi apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/2013 na Câmara dos Deputados que também foi amplamente debatido, mas que, a tramitação do Projeto de Lei no Congresso não tinha a urgência da reforma proposta pelo governo atual. E, cita ainda, que diversos projetos e reformas relevantes e urgentes para o país foram editados por MP e se tornaram lei, como por exemplo, os programas o Brasil Carinhoso, Mais Médicos, o PNAIC, PROUNI e Royalties do Petróleo para a Educação (BRASIL, 2016). Entretanto, parece-nos que há uma simplificação e uma comparação descabida, considerando-se, as especificidades que envolveram cada uma das medidas, demandando a necessidade histórica de cada uma e, ainda, a que interesses elas atenderam. Igualmente, se houve edição de MPs diversas, isto não significa que a Reforma não poderia ter sido construída de outra maneira.

A partir destas considerações sobre o processo de constituição da Reforma, por meio da MP nº 746, que deu origem à nº Lei 13.415/2017 traremos para o debate alguns pontos que, consideramos, merecem destaque, como o empobrecimento do Currículo do EM que era proposto inicialmente e que se modificou devido às manifestações diversas e enfrentamentos, especialmente, engendrados pelos estudantes e pelos professores, e que garantiu a permanência no Currículo, de “estudos” de educação física, arte, sociologia e filosofia. Visto que, pretendia-se retirá-las do Currículo, o que significaria em nosso entendimento suprimir elementos que interferem na formação humana, pensando-se na sua integralidade e não apenas no pragmatismo pertinente à uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Temos o entendimento, entretanto, que o fato de terem sido mantidas com a definição “estudos” obrigatórios e não disciplinas obrigatórias pode ter desdobramentos em como isso será

10 Para maior conhecimento sobre as análises que tem sido realizadas sobre as avaliações em larga escala ver Luiz Carlos de Freitas; Vera Peroni.

encaminhado, pois, diferencia-se, por exemplo, das disciplinas de língua portuguesa e de matemática, que são disciplinas obrigatórias nos três anos do EM. Ainda, observamos que toma-se como base o documento BNCC que não está finalizado, pois se encontra em discussão, sendo assim a lei foi aprovada sem o conhecimento do total teor deste documento da Base que será definidora de que formação pretende-se oferecer e para que.

Além disso, como apontado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação CNTE (2016) os sistemas de ensino, encarregados de implementar a BNCC, poderão ou não incluir os estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia em seus currículos do EM. A LDB não os obrigará, o que poderá significar um enxugamento de gastos sem a contratação de professores dessas áreas, o que seria vantajoso para um Governo que não tem intenção de aumentar os investimentos em educação, tendo em vista a aprovação do Teto de Gastos Públicos¹¹ também aprovados no atual Governo e que traduz, se considerarmos a intencionalidade anunciada de ampliação por meio da MP do EM Integral em uma contradição, pois, esta medida exigiria mais investimentos e condiz com o estabelecimento de um orçamento, sobremaneira, restritivo conforme o proposto pela referida PEC.

Outro ponto extremamente polêmico, e que causa-nos intensa preocupação é que não por acaso, o Governo autorizou a contratação de profissionais para atuar no EM a partir da apresentação de “notório saber”:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017, p. 2, grifos nossos).

Não se define como os sistemas de ensino devem proceder na análise da validade desses notórios saberes, e, ainda, retira-se o que é específico da atuação dos professores, que possuem anos de formação para tal, que é o domínio, além dos conteúdos específicos, daquilo que é pertinente aos conhecimentos didáticos pedagógicos próprios da formação de professores.

Conforme ressaltado pela CNTE (2016) essa lei salienta, ainda, a separação entre formação geral humanística e a profissional, dessa maneira, mantendo-se, conforme vimos a dualidade historicamente construída ao tratar-se do EM no Brasil. Desse modo, rompe com as Diretrizes Curriculares Nacionais do EM e da educação Técnica Profissional, que como referido por Saviani (1997, p. 215) ao analisar a LDB 9.394/1996, destacou que: “O capítulo III, do Título V, contém artigos onde se estabelece a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia [...]”. Verificamos essa dicotomia na Lei, que terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas fundamentadas na BNCC e

11 Uma das medidas mais controversas deste Governo foi a aprovação da chamada PEC nº 241, que no Senado Federal transformou-se na PEC nº 55, e que congelou os gastos públicos, aprovado pelo Senado Federal em 13 de dezembro de 2016 e que passou a vigorar a partir deste ano, 2017.

outra parte flexível, que corresponde itinerários formativos que substituem as disciplinas, assim, conforme artigo 36 da LDB, o EM será composto pela BNCC e “[...] por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017, p. 1-2).

Ao propor uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), o Governo não se preocupou se as escolas terão estrutura para ofertar o ensino integral, ou seja, não houve uma análise prévia, e nem uma análise prospectiva de como isso será feito, o que sugere que o Governo pode promover a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais que é uma das tendências que temos visto ganhar força em todos os níveis e etapas da educação. Além do que, autoriza-se que a modalidade de ensino a distância seja ofertada no EM: “§11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do EM, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 2). O que significar além da destinação de recursos públicos para as empresas que viabilizarão tal procedimento, a precarização e o barateamento da formação ofertada.

Em suma, pudemos observar que a Reforma proposta pela MP nº 746 e implantada pela Lei nº 13.415/2017, além de restringir a aprendizagem dos estudantes, prioriza os ditames do mercado de trabalho e, além disso, traz indicativos de processos claros de implementação das chamadas parcerias público-privado para a oferta do EM. Desse modo, as perspectivas vislumbradas a partir dessas primeiras aproximações com a Reforma apresentada não indicam melhoria na formação a ser ofertada, ao contrário, deixam-nos alerta para o desmonte daquilo que ainda estava em processo de construção que é uma formação integral (não entendida como tempo integral), que proporcione o acesso aos bens culturais, principalmente, para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto sobre as políticas educacionais para o EM, que estiveram presentes ao longo do século XX e início deste século, apreendemos que responderam as demandas do contexto social, no sentido de atender, principalmente, à formação exigida para o mercado de trabalho ao tratar-se da classe trabalhadora e outro tipo de formação para aqueles pertencentes à classe economicamente superior. Assim, a dualidade é uma categoria predominante na educação, sendo que a educação destinada à classe trabalhadora não é a mesma que a educação destinada à classe detentora do poder econômico e isso se reflete nas políticas educacionais para o EM, que, invariavelmente, estiveram a serviço da formação exigida para o mercado, dessa forma respondendo as determinações do próprio capitalismo.

O EM, que na atualidade corporifica-se nos últimos anos da Educação Básica, não teve na história de sua constituição no Brasil uma identidade claramente definida, a não ser a de

preparar para o mercado de trabalho ou para a seleção para a universidade, já aí cai por terra um dos argumentos utilizados para a Reforma apresentada na Lei 13.415/2017, que anuncia o que o EM perdeu sua identidade, ora não se perde aquilo que nunca se teve.

Conquistamos um avanço significativo nas últimas décadas, como classe trabalhadora, que foi o acesso gratuito a essa etapa de Ensino, visto que conforme pudemos observar na história por longo período o EM foi um privilégio que tinha como destinatários os pertencentes à elite econômica. Sabemos dos desafios pertinentes a essa etapa, contudo, não apreendemos que pela Lei nº 13.415/2017 eles serão superados ou minimizados, ao contrário, vislumbramos o desmonte de um espaço educativo que, mesmo considerando-se todas as limitações, faz-se de extrema relevância ao tratar-se do acesso aos conhecimentos, que, para muitos sujeitos não se faz em outro lugar senão na escola pública.

Conforme nos adverte Krawczyk (2011) as inovações tecnológicas dos últimos tempos tem solicitado cada vez menos trabalhadores, uns poucos dirigentes intensamente preparados e um reduzido número de trabalhadores para realização de processos mecânicos, que não exigem conhecimentos complexos. Talvez esteja aí uma das explicações do porque da proposição de um EM alijado de conhecimento cuja obrigatoriedade centra-se nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, necessárias para o atendimento ao mercado de trabalho e, aliado, a elas é suficiente o conhecimento proveniente de “notórios saberes” que não se sabe quais são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03>. Acesso em: 21 de fev. de 2017

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Ano CLIV, No. 35, Seção 1, p. 1.

_____. Decreto Presidencial Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26/9/1909. Seção 1, Página 6975.

_____. Lei Nº 11.892, De 29 de dezembro de 2008, **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30/12/2008. Seção 1, Página 1.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação**. Análise da MP nº 746, que trata da reforma do ensino médio. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf>. Acesso em: 19 de fev. de 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. 9ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

FNE. Fórum Nacional de Educação. **O Fórum**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/o-forum/2016-01-05-11-49-54>>. Acesso em: 22 de fev. de 2017.

_____. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação** – Sobre a MP relativa ao ensino médio. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: < <http://sintego.org.br/midias/downloads/30092016105403.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. de 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.

KRAWCZYK, Nora. “Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje”. In: V. 41, n. 144. Set./dez. 2011, **Cadernos de Pesquisa**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa: MP nº 746, de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 17 de fev. de 2017.

XAVIER, Maria Elizabeth. S. P. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papirus 1990.

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A QUESTÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

TURMENA, Leandro¹

BATISTELA, Everton Marcos²

KISCHENER, Manoel Adir³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O objetivo deste texto é problematizar sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), com a implementação dos Institutos Federais (IFs) no âmbito das políticas públicas e educacionais do governo Lula. Num primeiro momento optou-se por investigar a historicidade e a configuração da Rede EPCT e, posteriormente, analisar os dados que refletem a materialização dos IFs no país, a partir de 2008. Considera-se, mesmo se tratando de uma pesquisa em andamento, que o Estado, embora bastante, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, com a criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

O texto aborda a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), com a implementação dos Institutos Federais (IFs) no âmbito das políticas públicas e educacionais do governo Lula. Primeiramente optou-se por investigar a historicidade e a configuração da Rede EPCT e, posteriormente, analisar os dados que refletem a materialização dos IFs no país, a partir de 2008.

Com o objetivo de captar detalhadamente a materialidade do objeto, a pesquisa, me-

1 Doutor em Educação, professor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Dois Vizinhos, lturmena@hotmail.com.

2 Doutor em Sociologia, professor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Dois Vizinhos, em.batistela@hotmail.com.

3 Mestre em Desenvolvimento Regional, professor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Dois Vizinhos, manoelkischerer@yahoo.com.br.

metodologicamente, segue os seguintes passos: a) Análise em fontes primárias: leis, documentos, dados coletados junto aos órgãos oficiais (Governo Federal, Ministério da Educação - MEC, etc.), referentes ao objeto de estudo; b) Pesquisa nas páginas eletrônicas dos Institutos Federais; c) Levantamento bibliográfico em obras clássicas, livros, artigos de periódicos, teses e outros materiais. O método de análise utilizado neste estudo é o Materialismo Histórico, pois, entende-se que a pesquisa deve apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e investigar minuciosamente a conexão íntima que há entre elas.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No ano de 2006, a educação profissional e tecnológica passa por um novo processo de reestruturação a partir da iniciativa do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), decorrente do Parecer CNE/CES no. 277. Haveria, neste contexto, a necessidade de uma reorganização dos cursos superiores de tecnologia, por poucos eixos tecnológicos e mais compactos, diante da organização por áreas profissionais definidas no Parecer CES/CNE no. 436/2001 encontrar-se superada e não contribuir para o desenvolvimento industrial. No Parecer CNE/CES no. 277/2006, os conselheiros reforçaram a importância da flexibilidade como sendo uma necessidade a ser conseguida a partir da interdisciplinaridade (AZEVEDO; COAN, 2013).

Na data de 24 de abril de 2007⁴, o Decreto no. 6.095 estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste, foi delineado que os IFETs se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Art. 01, § 2o). No que diz respeito à implantação dos Institutos deve-se levar em consideração bases territoriais definidas, como dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas (Art. 01, § 3o).

Segundo este documento, a vocação dos Institutos é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (Art. 4, § 1o, I), visando a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais (Art. 4, § 1o, III), bem como estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda (Art. 4, § 1o, IV). Em relação à oferta de educação superior, objetiva-se formar

4 Nesta mesma data, o PDE contemplou a educação tecnológica e profissional através de três iniciativas: a) Reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando nos Ifets; b) Novos concursos públicos e; c) Cidades-Polo: abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades. O Plano também enfatiza que os Ifets são modelos de educação profissional e tecnológica (SAVIANI, 2009).

profissionais para os diferentes setores da economia (Art. 4, § 1o, VII, a).

No dia 12 de dezembro de 2007, o MEC emitiu a Chamada Pública MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) 02/2007, objetivando acolher, num prazo de 90 dias, propostas de constituição dos Institutos. Neste contexto foram elaborados e enviados à SETEC/MEC documentos dos conselhos da Rede: Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) (2007), Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) (2007) e o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) (2007). Em, 31 de março de 2008 a Portaria MEC/SETEC no. 116 apresentou o resultado da Chamada Pública. Em junho de 2008, foi lançado o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” o qual está descrito a seguir. Em julho de 2008, o Poder Executivo apresenta ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 3.775/2008 que propõe a instituição da Rede Federal de EPCT e a criação dos IFs.

Após o processo legal de discussões e articulações e, tendo em vista os princípios formuladores do PDE, no dia 29 de dezembro de 2008, via Lei no. 11.892, foi instituída a Rede Federal de EPCT, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No site do MEC é apresentado o percurso histórico da educação profissional, técnica e tecnológica e o número total de 38 IFs, e seus devidos *campi* (primeira fase de expansão: 2008 a 2010), implantados em 2008. Ao longo das três fases (segunda: 2011 a 2012 e terceira: 2013 a 2014) de expansão, o número de *campi* aumentou significativamente, passando para um total de 580, entre estes, 74 são *campus* avançado, conforme dados obtidos nas páginas eletrônicas das Instituições (fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 14 set. 2016).

Neste sentido, questionamos: em que se fundamenta o modelo “Institutos Federais”? A implantação dos Institutos está vinculada a que demandas sociais?

Em junho de 2008, a SETEC elaborou o documento, versão impressa, intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes”. Em 2010, foi lançada a versão digitalizada deste documento com o título “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes”. Segundo o texto, a institucionalização dos Institutos é considerada pelo Governo como estratégia para o desenvolvimento local, regional e nacional e fortalecimento no processo de inserção cidadã de milhares de brasileiros, melhorando-lhes a qualidade de vida.

O Estado entende os IFs na perspectiva de contribuição para o processo de modernização e desenvolvimento do país, qualificando (neste caso, com a educação profissional e tecnológica) os cidadãos e, conseqüentemente, incluindo-os no mercado de trabalho, levando em conta os arranjos produtivos e os aspectos sociais, culturais locais. O Estado atende, por um lado, demandas sociais da população, por formação e elevação dos níveis de escolaridade para adquirirem as devidas condições de empregabilidade e, por outro, as demandas do capital que exigem qualificação da mão de obra objetivando o aumento da produtividade e a elevação das taxas de lucro.

As constantes mudanças - com ênfase na microeletrônica - no modelo de produção, vão provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. Há, segundo o documento, carência de trabalhadores qualificados no âmbito da educação profissional e tecnológica. Com base na pesquisa - “Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007”, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), há uma carência de profissionais qualificados. “O perfil da escolaridade média da mão-de-obra em falta no Brasil concentra-se nos trabalhadores com escolaridade média de 9,3 anos de estudos, o que traduz em trabalhadores que estejam cursando, no mínimo, o ensino médio” (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 32). Mesmo havendo uma tímida formação de profissionais pela modalidade de educação profissional e tecnológica, observa-se na realidade produtiva, o estabelecimento como exigência mínima de qualificação, o ensino médio completo. Neste contexto, “[...] a carência de mão-de-obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação” (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 33).

Portanto, defende-se a ideia, nos documentos oficiais, de que a construção de um país que busca sua soberania, que visa ultrapassar a condição de consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia, passa pela ampliação das políticas públicas inclusivas, neste caso, a educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, a atividade de pesquisa nos Institutos deve estar ancorada em dois princípios: o princípio científico (que se consolida na construção da ciência) e o princípio educativo (que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade). O documento aponta também que a formação do trabalhador, na e pela educação profissional e tecnológica, deve tornar o trabalhador um agente político, capaz de compreender a realidade e atuar na perspectiva de possibilitar transformações econômicas, políticas, sociais e culturais visando à superação das contradições existentes e a construção de outro mundo possível. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010).

Nota-se que há um esforço do Estado em ampliar a oferta de matrículas e interiorizar a educação pública federal, com a criação dos IFs e ampliação de *campi*, em Estados até então excluídos de efetivas políticas públicas em educação profissional e tecnológica.

O ideário nacionalista/modernizador, aliado à expansão do capital competitivo difundido nas décadas de 1930 e 1940, e a intensificação dos processos de industrialização-modernização e de monopolização, “[...] ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, [...] que escapavam do controle das classes dominantes” (CUNHA, 2003, p. 171), e que definiram as políticas nas décadas de 1950 e 1960, voltam ao centro das discussões. A relação educação e desenvolvimento ganhou força nos discursos governamentais no contexto de implantação dos Institutos Federais, que são vistos como espaços estratégicos de qualificação da mão de obra visando ao desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões do país. Sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social é o axioma da bandeira de modernização do país levantada pelo Estado.

O Diretor de Políticas da SETEC, Luiz Augusto Caldas Pereira (2013) afirma, naquela

situação, que a retomada do crescimento econômico do país, vinculada a um modelo de produção que vincula intensa aplicação de ciência e tecnologia, gera a exigência de trabalho qualificado e eleva a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis. Neste espaço cabe destaque à Educação Profissional e Tecnológica tornando necessária a expansão de sua oferta. Na ocasião, o Diretor de Articulação e Projetos Especiais da SETEC, Irineu Colombo (2013), destacou alguns fatores que embasaram a criação dos Institutos: a baixa qualidade científica da nossa formação educacional brasileira e a necessidade de fornecer base tecnológica para a economia e para o próprio sistema de educação, juntamente à necessidade de formar técnicos para o crescimento econômico que estamos vivenciando. Segundo o então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco (2013), a falta de trabalhadores qualificados ganhou destaque nas manchetes de jornais, foi tema de campanha eleitoral e se tornou numa espécie de fetiche de empresários e especialistas. “Como dizia o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os prefeitos hoje em dia vêm a Brasília pedir escola técnica para os seus municípios e não mais uma universidade” (p. 01). No texto “Escolas técnicas e desenvolvimento”, Pacheco (2011 e 2013) afirma que a política neoliberal adotada pelo Governo de FHC provocou um sucateamento e privatização do patrimônio, prejudicando a economia brasileira. Neste contexto, universidades públicas e instituições federais de educação profissional e tecnológica foram desmanteladas tendo seu funcionamento quase que inviabilizado.

No governo anterior, inclusive, foi instituída a lei 9.649/98, barrando a criação de escolas técnicas federais. Não é por acaso que agora, quando o País consolida taxas de crescimento acima de 4%, empresas encontram dificuldades para contratar mão-de-obra treinada e qualificada. A falta de técnicos é explicada pelo abandono e descaso que os governos passados tiveram com a educação profissional. No entanto, a concepção do governo Lula preconiza a valorização e o investimento pesado nas escolas técnicas (PACHECO, 2013, p. 01).

Outra manifestação a respeito da mesma matéria está presente na apresentação do texto de Silva (2009), destacando o foco dos Institutos, que é o de promover a justiça social, a equidade e a inclusão social com base num desenvolvimento sustentável, buscando soluções técnicas e gerando novas tecnologias: “Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (p. 08).

A afirmação de buscar “solucionar os problemas socioeconômicos em âmbito regional visando ao desenvolvimento”, se destaca nos documentos oficiais e na legislação de criação dos IFs. Ao que parece, a criação e implantação dos IFs está atrelada ao fortalecimento e expansão das relações sociais capitalistas em regiões distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. A expansão da EPT ocorre para expandir o capital para outras regiões e para a conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. Segundo Brandão (2010, p. 80)

[...] seja através da (con)formação de mão-de-obra para as empresas que se instalam nessas regiões; seja através do oferecimento de pequenos serviços que nada mais são do que trabalho precário; seja através da inclusão de trabalhadores como consumidores; seja através da difusão – também regional – da graduação da educação profissional no setor privado.

As críticas elencadas nos documentos em relação ao governo de FHC podem ser entendidas no contexto do Estado neoliberal, adotado pelo governo anterior, que alavancou o processo de desindustrialização, privatização de empresas estatais, à mudança do padrão de inserção do país na economia globalizada (DAGNINO; RIBEIRO; CYPRIANO, 2011). Entretanto, é importante salientar que a política econômica adotada pelo governo Lula não se diferencia, na sua essência, da implantada por FHC.

Segundo os autores, a rede EPT, que surgiu entrelaçada ao projeto nacional-desenvolvimentista, com o objetivo de atender às demandas tecnológicas de formação de mão de obra qualificada para o processo de industrialização pela via de substituição das importações (governo Getúlio Vargas – 1930-1945), se expandiu e se consolidou historicamente. É nesse contexto, fruto de um pacto social que se estabeleceu entre os empresários nacionais e os trabalhadores da indústria, “[...] de que a qualificação da força de trabalho, por atender à demanda tecnológica dos primeiros e a expectativa de ascensão social dos segundos” (DAGNINO; RIBEIRO; CYPRIANO, 2011, p. 221) que se entende a criação e implantação da rede Rede Federal de EPCT e, por extensão, dos IFs.

Domingos Sobrinho (2013), referindo-se ao Decreto no.6.095, de 24/04/07, afirma que este foi editado sem prévio debate com a rede federal. Os Institutos foram uma novidade para a Rede de EPT, pois, anterior ao Decreto, a discussão que vinha sendo feita era a de transformar alguns CEFETs em Universidade Tecnológica Federal (UTF), como aconteceu no Estado do Paraná. Todavia, percebe-se, segundo o autor, o esforço do Governo Lula, no âmbito da educação profissional e tecnológica, em ampliar a Rede, rompendo com o projeto do Governo FHC – que a encarava como mero fator econômico, subjugada, assim, às necessidades do mercado e do mundo dos negócios – e, encarando esta modalidade de educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. Projeto este que se volta para as atuais configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e desenvolvimento de programas integrados de escolarização/profissionalização, no intuito de atender o contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou apenas com escolaridade parcial.

No contexto das discussões em torno da transformação dos CEFETs em UTF, Ciavatta (2006, p. 929) alerta, se referindo aos Institutos, para o fato de que “Destinados, originariamente, para as ‘classes desfavorecidas’, que continuam a procurá-los pelo vínculo da escola com o trabalho, a questão das classes sociais e a exclusão de tantos dos benefícios sociais são aspectos da realidade que não podem ser alheios à sua prática pedagógica”.

A soberania dos países não advém apenas do poderio bélico para defender seu território,

mas também da autonomia para produzir conhecimento e atender às demandas da população. Portanto, a educação é uma questão estratégica, tanto no nível básico para a educação de crianças e adolescentes, como no nível superior para o aperfeiçoamento profissional, científico e tecnológico de jovens e adultos, e para a produção do conhecimento que assegura a presença de um país entre as demais nações (CIAVATTA, 2003).

Assim, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) consideram que a discussão sobre a relação ensino-ciência-tecnologia deve ser destacada no contexto do surgimento dos Institutos, pois se relaciona com as demandas do desenvolvimento nacional, no que concerne à formação dos trabalhadores, formação de sua cidadania e aos desafios do desenvolvimento da ciência brasileira.

As mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, trazendo em seu bojo o avanço científico-tecnológico nos processos produtivos, implicaram na reorganização da educação profissional. Porém, este talvez seja um grande desafio. O ideário brasileiro de ser autossuficiente na produção de ciência e tecnologia, na condição de país de capitalismo dependente, enfrenta barreiras dos países do centro orgânico do capital, produtores e concentradores de maior parte de ciência e tecnologia produzidas pela humanidade, para delinear suas políticas de desenvolvimento científico-tecnológico e de uma educação ampliada para a ciência e as tecnologias.

Contudo, por que o Governo Lula estabelece uma reestruturação na educação profissional e tecnológica criando os IFs ao invés de UTF? Será que há maior demanda pelo nível de ensino técnico e profissionalizante e não uma significativa demanda pelo nível superior?

Compreendemos a ação do Governo Lula em ignorar a Rede Federal de EPT, criando a Rede Federal de EPCT, num contexto de debates para a transformação dos CEFETs em UTF, na seguinte perspectiva:

Verifica-se na manifestação de conselheiros do CNE pela via normativa que é desencadeada a partir do MEC a persistência da venda do encantamento de uma condição de empregabilidade para os jovens da sociedade brasileira a partir da educação profissional de forma a aliviar o tradicional ensino superior público das constantes reivindicações de segmentos da base da sociedade e possibilitar a formação de uma força de trabalho de reserva o mais numerosa possível, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento econômico e social do Estado brasileiro capitalista, e aliviando pressões sociais, como a de por cursos de bacharelado. Foi nesse sentido que governos de matizes políticas diversas reformaram e normatizaram a educação profissional que se constitui como um ensino específico, focado e diversificado para atender expectativas diversas, àquelas dos setores produtivos e econômicos, assim como as de cunho social que buscam a conformação e o alívio de tensões na base da sociedade, que na contemporaneidade passam a ser rotuladas como inclusão, com o intuito de amenizar a situação de bolsões de miséria e pobreza que tenderiam a abalar estruturas sociais vigentes (AZEVEDO; COAN, 2013, p. 16).

Os IFs não foram pensados a partir da superação de uma apropriação educacional entendida como educação profissional e tecnológica com vistas à formação do ser humano, com base

nos princípios da politecnia, visando à construção da emancipação humana do jugo do capital. Infelizmente, resultou numa educação escassa, para os “pobres e desvalidos da sorte”, para que possam tentar se incluir na perversa sociedade de classes sob os ditames do capital (AZEVEDO; COAN, 2013).

Otranto (2010), problematizando sobre a criação e implantação dos IFs, destaca que este é um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem no bojo das reformas ocorridas na América Latina nos últimos anos, impulsionadas pelo BM. Estas reformas educacionais reforçam a ideia de criação de IES com custos financeiros menores aos das universidades, e a ênfase nos cursos de tecnologia a nível superior, pois, com caráter de maior flexibilidade, estariam mais integrados ao sistema produtivo e com menor custo, se comparado às universidades tradicionais.

O Estado brasileiro, se analisarmos os governos neoliberais, a partir da década de 1990, optaram pela lógica de “submissão consentida” (NEVES, 2005) aos ditames do capital internacional expressos na classe que mantém a hegemonia política e cultural no Brasil, sob o contexto de reestruturação produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, com a implementação dos IFs, optou-se por ampliar a oferta de educação pública com uma “escola pública mínima/enxuta”, condição própria de um Estado que assume a característica de ser mínimo para as políticas públicas e sociais. Por esta ótica, as instituições federais que ofertam ensino superior não são exclusivamente as universidades de pesquisa, mas, contam com um modelo alternativo de instituições para a oferta de educação profissional, técnica e tecnológica.

Numa sociedade, como a brasileira, regida pelos princípios hegemônicos do capital, as políticas educacionais estão direta e indiretamente voltadas para o mercado e para o desenvolvimento capitalista, pois o Estado participa da reprodução do capital. Considera-se, entretanto, que o Estado brasileiro mesmo caracterizando-se como mínimo para as políticas públicas e sociais, não atendeu, somente à lógica do capital.

De acordo com Neves (2002, p. 219),

[...] o Estado, longe de se apresentar como gerência da classe dominante, afigura-se como condensação de relações de força entre classes e frações de classes. Mesmo com a ampla hegemonia da proposta burguesa de sociedade e de educação no Brasil nos dias atuais, o Estado, ao definir suas políticas, leva em conta os imperativos do capital em seu conjunto e também das outras classes sociais, e não apenas as demandas imediatas de um capitalista singular ou de fração do capital.

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora bastante, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burgue-

sa. Portanto, na criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. “O ensino profissional no Brasil: Atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI”. In: **Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso: 04 set. 2013.

BRANDÃO, Marisa. “O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica”. In: **RETTA**. Rio de Janeiro, v.01, n. 01, jan./jun., 2010. pp. 61-87.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BRASIL. **Chamada Pública 02/2007**. Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica aos IFs. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC n° 116 de 31 de março de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ifets_chamada.html>. Acesso: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 3775, de 23 de julho de 2008**. Projeto de Lei dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=405479>. Acesso: 20 mar. 2012.

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.

BRASIL. (Ministério da Educação). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://pde.mec.gov.br/>>. Acesso: 29 abr. 2010.

BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: <<http://redefinederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 14 set. 2016.

CIAVATTA, Maria. “Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATTA, Maria. “Universidade, pecado nativo”. Carta Aberta. In: **Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso: 04 set. 2013.

COLOMBO, Irineu. **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso: 28 ago. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

DAGNINO, Renato; RIBEIRO, Núbia Moura; CYPRIANO, Alex. “Reflexões para um debate sobre a orientação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Org.). **Trabalho, educação e social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru/SP: Canal 6, 2011. pp. 221-227.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “Rumos históricos da organização privatista”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2002. p.179-220.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo/SP: Xamã, 2005, pp. 85-126.

OTRANTO, Célia Regina. “Criação e implantação dos Institutos federais de educação, Ciência e tecnologia – IFETs”. In: **RETTA**. Rio de Janeiro, v.01, n. 01, jan./jun., 2010. pp. 89-108.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e Tecnológica**. Brasília/DF, São Paulo/SP: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Enfrentando a falta de mão-de-obra**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso: 29 ago. 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Escolas técnicas e desenvolvimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso: 29 ago. 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades”. In: **Linhas Críticas**. Brasília/DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso: 28 ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais – Lei 11.982 de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões**. Natal/RN: IFRN, 2009.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso: 28 ago. 2013.

POLÍTICAS E DIREITO DOS IDOSOS NA AGENDA SOCIAL BRASILEIRA

FERNANDES, Gisele Pasquini¹

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de²

SIRAICHI, Jackeline Tiemy Guinoza³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O aumento do número de idosos acompanhado de uma ampliação na longevidade é um fenômeno que marca uma nova realidade demográfica no Brasil. Entretanto, este aumento da expectativa de vida, em grande medida, não significa inclusão social, exigindo, por esta razão, políticas públicas de atenção aos idosos. A Política Nacional do Idoso de 1994 e o Estatuto do Idoso de 2003 fazem parte de um grande avanço para a proteção do idoso. Contudo, a implementação caminha a passos lentos e não são suficientes. No que tange à educação, é preciso compreendê-la como direito do cidadão e dever do Estado. Uma pedagogia para o idoso preserva o sentido da vida e da cidadania. Neste sentido, o envelhecimento e a velhice precisam ganhar o centro do debate político, já que o atendimento ao idoso demanda políticas públicas que protejam e favoreçam de fato essa parte da população.

Palavras-chave: Idoso. Envelhecimento. Políticas públicas. Inclusão social. Educação.

INTRODUÇÃO

Uma nova realidade demográfica tem se apresentado no Brasil: o aumento do número de idosos acompanhado de uma ampliação na longevidade. O ganho coletivo que a sociedade tem com a imagem e mudanças sociais decorrem do fato de somar a idade 20 ou 30 anos a mais na média. Contudo, o fato de viver mais sem trabalho e prestígio social e, como aponta Okuma (2002), sem oportunidades para ocupar o tempo livre ampliado, pode resultar num tempo de discriminação social causado pela idade. Para essa autora, há um pensamento coletivo na sociedade capitalista de que o envelhecimento ainda é considerado uma limitante à capacidade física e mental, portanto, é econômica e socialmente negativo. Com isso, a velhice se transforma em um grande problema, não só porque o número de idosos vem crescendo de forma acelerada e

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, e-mail: gipasquinif@gmail.com.

2 Doutor em Educação, professor na Universidade Estadual de Maringá, e-mail: mlnazevedo@uem.br.

3 Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Instituto Federal do Paraná – Campus Avançado Astorga, e-mail: jackeline.guinoza@ifpr.edu.br.

porque as pessoas passam a conviver mais como eles, mas porque novas e urgentes demandas são requeridas por essa população e pela sociedade em geral.

O número de pessoas idosas com 80 anos de idade ou mais teve um crescimento acentuado e atualmente representa 1,5% da população brasileira. Este é o seguimento mais vulnerável a doenças crônicas e também em que é maior a taxa de analfabetismo (IBGE, 2010). São pessoas que poderiam continuar aprendendo, desenvolvendo o senso crítico, trabalhando em atividades criativas. “Poderiam” se não prevalecesse na sociedade capitalista a lógica da exclusão e da não efetivação de direitos conquistados. O direito à educação ao longo da vida é um desses direitos, afirmados na lei e negados na prática.

É preciso que haja uma mudança de valores, principalmente no que se refere à imagem veiculada pelas mídias de que velhice é sinônimo de dependência, doença, improdutividade e fragilidade. Faz-se necessário, neste contexto, refletir acerca do processo de envelhecimento no Brasil, bem como o papel da pessoa idosa nessa sociedade para que se aprimore e se levantem algumas questões relevantes sobre essa população, dentre elas a educação, por exemplo.

Esta reflexão é constituída por quatro seções, sendo a primeira esta introdução. A seção dois apresenta alguns pontos considerados importantes sobre o processo de envelhecimento populacional, apontando alguns dados estatísticos brasileiros e buscando uma compreensão sobre o que é ser idoso nessa sociedade. Na seção três, apresentamos as políticas públicas de proteção social, citando a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso. E, finalmente, na seção quatro apresentamos as considerações finais sobre o presente estudo.

O que justifica esse trabalho é a exigência posta pelas mudanças na pirâmide populacional no sentido do estudo de questões relativas ao processo de envelhecimento à luz das políticas públicas, com suas ações e omissões; entendemos que é preciso compreender e tentar avançar no que se refere à educação da pessoa idosa, um direito do cidadão e dever do Estado. Sem a pretensão de esgotar o tema, esperamos contribuir com novos estudos que aprofundem a discussão e apontem os pontos cegos que têm escapado ao olhar da gerontologia.

1. O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL BRASILEIRO

O aumento acelerado do segmento idoso não é apenas observado no Brasil; trata-se de um fenômeno mundial iniciado, a princípio, nos países desenvolvidos em decorrência da queda de mortalidade, dos avanços científicos, medicinais e tecnológicos, da urbanização adequada das cidades, da melhoria nutricional e da inclusão dos hábitos de higiene pessoal e ambiental (LIMA, 2011). Estima-se que em 2025 o número de idosos no Brasil alcançará 30 milhões de pessoas, o que equivale, aproximadamente, a 15% da população. Esse crescimento traz à tona a questão do envelhecimento como problemática social.

Beltrão, Camarano e Kanso (2004) reforçam que nas últimas seis décadas, o número absoluto de pessoas com mais de 60 anos aumentou nove vezes – em 1940 era de 1,7 milhão e

em 2000, de 14,5 milhões, sendo projetado para 2020 um contingente populacional idoso de aproximadamente 30,9 milhões de pessoas com 60 anos ou mais.

Entendemos, assim, que a longevidade é um tema obrigatório de estudo e reflexão em nosso tempo. Ao se transformar esse assunto em interesse público, “torna-se necessário que sejam pensadas e adotadas ações sustentáveis que busquem assegurar o envelhecimento ativo e saudável da população” (LIMA, 2011, p.19).

Observa-se que o processo de envelhecimento populacional brasileiro tem sido rápido e intenso, trazendo alguns desafios para os próximos anos, conforme aponta Ramos (2003, p. 796): “O desafio maior no século XXI será cuidar de uma população de mais de 32 milhões de idosos, a maioria com nível socioeconômico e educacional baixos e uma alta prevalência de doenças crônicas e incapacitantes”.

Siqueira e Moi (2003) pontuam que o processo de envelhecimento no Brasil ocorre em um momento histórico em que profundas desigualdades e problemas sociais são claramente percebidos, e tornando muito mais difícil prever a capacidade do país de dar respostas adequadas às demandas dessa população. Ainda segundo as autoras “nem a família, nem a sociedade e muito menos o poder público estão preparados para conviver com essa nova realidade demográfica” (SIQUEIRA; MOI, 2003, p. 166).

A classificação do que significa ser “idoso” passa por critérios de demarcação etária. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o indivíduo é considerado idoso a partir dos 65 anos de idade quando é residente em países desenvolvidos e a partir dos 60 anos para países em desenvolvimento. Segundo Lima (2001), essa diferença conceitual leva em conta fatores como diversidades econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais dos países, o que tem atuação direta na qualidade de vida dos indivíduos. O documento brasileiro que demarca a Política Nacional do Idoso (PNI), Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, bem como o Estatuto do Idoso (EI), Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, apontam para a mesma classificação etária, reforçando que é considerado “idoso” o indivíduo com idade igual ou superior a sessenta anos (CAMARANO, 2004).

Faz-se necessário ressaltar que a velhice possui diversas faces e que na sociedade brasileira há uma acentuada desigualdade social, marcada pela grande concentração de renda de um lado e um alto índice de pobreza de outro. Portanto, o jovem pobre de hoje será o idoso pobre do amanhã. Essa diferença social que é inerente à sociedade de classes deve ser levada em consideração nos estudos relacionados ao envelhecimento, pois, conforme pontua Duarte (1999), o envelhecimento é um processo, uma mudança gradual e universal que tem como fatores condicionantes o ambiente em que o indivíduo viveu, o tipo de profissão que exerceu, as conquistas e os fracassos, etc. Neste sentido, é preciso relacionar e levar em consideração os fatores histórico-culturais que marcaram a vida e a educação de cada um. “Assumir que a idade cronológica é o critério universal de classificação para a categoria idoso é correr o risco de afirmar que indivíduos de diferentes lugares e diferentes épocas são homogêneos” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 13).

Nesse sentido, Duarte (1999) considera que é importante, ao estudar sobre o envelhe-

cimento, levar em consideração as idades biológicas, social e psicológica que não coincidem necessariamente com a cronológica, isso para que se possam compreender melhor as múltiplas dimensões da velhice.

A partir desta análise, ressaltamos que o estudo sobre o envelhecimento deve focar a integralidade do sujeito e não separá-lo em partes estanques e interdependentes. Bobbio (1997, p. 18) afirma que “ao lado da velhice censitária ou cronológica e da velhice burocrática, existe também a velhice psicológica ou subjetiva.” Isso equivale afirmar que as idades do indivíduo se transpassam e se inter-relacionam, o que reforça a ideia de que o debate sobre envelhecimento deve partir do pressuposto de que não se trata de um grupo homogêneo.

Entretanto, Camarano e Pasinato (2004) afirmam que os debates políticos são baseados em uma visão generalizada de que a população idosa é um grupo com necessidades e experiências comuns. Além disso,

[...] para a formulação de políticas públicas, a demarcação de grupos populacionais é extremamente importante. Através dela é possível identificar beneficiários para focalizar recursos e conceder direitos, o que requer algum grau de pragmatismo nos conceitos utilizados (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 14).

Nesse sentido, apresentaremos na próxima seção os aspectos relevantes sobre as políticas públicas de proteção social ao idoso a partir da Constituição Federal de 1988.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL AO IDOSO BRASILEIRO

Para iniciarmos essa seção que tratará das políticas públicas de proteção social ao idoso brasileiro a partir da Constituição Federal de 1998, é importante compreender o termo *política pública*. Para isto, recorreremos, primeiramente, à Potyara A. P. Pereira, em seu trabalho “Dimensões Conceituais sobre Política Social Como Política Pública e Direito de Cidadania” (2008), que afirma que o termo *política* apresenta dois significados. O primeiro deles e o mais conhecido entende política como processo eleitoral que está relacionado a partidos, eleições, candidatos, governo. O segundo e mais abrangente, se refere à política como as ações do Estado frente às necessidades sociais, e tem como sinônimo política pública, que engloba a política social.

O aparecimento desse novo ramo se deu quando pesquisadores propuseram entender a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e morais e às minúcias do funcionamento de instituições específicas (PEREIRA, 2008, p. 92).

Para Pereira (2008), políticas públicas referem-se, dessa maneira, a formas e medidas de ações formuladas e executadas para o atendimento das demandas e necessidades sociais coletivas

(não individuais), implicando sempre a arbitragem do Estado, embora envolva os demais atores políticos (sociedade) nessas relações. Se há instâncias governamental e não governamental, há também divergência de interesses que devem ser suplantados a fim de organizar e buscar um consenso nessas ações (PEREIRA, 2008).

Reforçamos este pensamento com o que dispõe Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 38) sobre políticas públicas e sua definição: “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Oliveira e Ferreira (2008, p.33) afirmam que “as políticas [públicas] sociais nascem sob o jugo de “corrigir” os desequilíbrios sociais gerados pelos mecanismos mais perversos do mercado; são compensatórias, portanto, à medida que se torna cada vez mais necessária uma “ordem social” estável e previsível no contexto da competitividade transacional”. As autoras caminham nessa análise e salientam que, no Brasil, o conceito de política social está relacionado a um privilégio ou a uma carência extremada, ficando fora do campo do direito. Segundo elas, os direitos estão interligados e devem fazer parte da sociedade sem distinção de grupos ou representações, beneficiando a todos de maneira igualitária (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Borges (2003) caracteriza o termo *público* como algo que se refere ao bem comum, às questões de caráter coletivo, que tem a interferência do Estado. Além disso, marca também que o Estado deve priorizar as questões que são de interesse geral, ainda que existam contradições e variações de ordem econômica, social e política.

Reverendo a legislação brasileira relativa ao idoso, é possível afirmar que a incorporação da questão sobre o envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas nacionais não é tão recente. Sabe-se que a Carta Magna de 1988 foi elaborada no processo de transição democrática que rompeu com a ditadura militar e configurou um Estado de direito, com um sistema de garantias da cidadania, abarcou muitos dos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, para definir um modelo de proteção social configurado como um sistema de seguridade social.

Neste novo contexto social, importantes conquistas para a população idosa podem ser verificadas. O modelo de assistência adotado no Brasil, a partir de 1988, aborda a Previdência Social, entendida como direito social e à saúde, direito de todos, deixando de ser ajuda ou favor emergencial, como se pode verificar no inciso IV do artigo 3º; inciso XXX do artigo 7º; artigo 14: parágrafo 1º, inciso II, alínea “b”; artigo 195; artigo 196; artigo 201; artigo 203; artigo 229; e artigo 230 da Constituição Federal (1988).

Lima (2011) pontua que o caráter assistencial da referida Constituição Federal possibilitou avanços em vários setores de assistência social em nosso país, como, por exemplo, a Portaria Federal de nº 810/90 que determina a normatização e padronização de instituições que atendem idosos; a aprovação do Código de Defesa do Consumidor (1990), a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa e o Pacto pela Saúde (portaria do Ministério da Saúde nº 399/06), em destaque, a Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003), os quais serão apresentados a seguir.

2.1. Política nacional do idoso – Lei 8.842/94

A Lei nº 8.842 de janeiro de 1994 foi um marco na história de direitos da população idosa. Ela dispõe sobre a Política Nacional do Idoso (PNI) e visa “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 2007, p. 5). No capítulo III, a Política Nacional do Idoso estabelece a criação do conselho Nacional do Idoso e, em consequência, os Conselhos Estaduais e Municipais, abrindo, assim, uma perspectiva participativa da população nas questões relacionadas ao tratamento do idoso e do envelhecimento.

Com relação à educação, o Capítulo IV, no inciso III, estabelece a adequação de currículo, metodologias e material didático a este público; inserção de currículo mínimo com conteúdos que abordem a temática do envelhecimento; inclusão da Gerontologia e Geriatria como disciplinas curriculares em cursos superiores; desenvolvimento de programa educativo que informe a população sobre o processo de envelhecimento; desenvolvimento de programas que adotem o ensino à distância adequado à condição do idoso e apoio à criação da universidade aberta para a terceira idade (BRASIL, 2007).

Observa-se que nenhum dos itens estabelece a criação de mecanismos formais de educação que efetivamente envolvam a população idosa. Fazendo essa análise, percebe-se que no último item há “apoiar a criação” em detrimento de “criar” universidades abertas à terceira idade. Semanticamente, compreendemos que as expressões empregadas são divergentes e levam o entendimento para aspectos diferentes. “Apoiar a criação” não significa propriamente que serão criadas condições de socializar e universalizar o acesso às diferentes formas de saber. Significa, simplesmente, que se forem criadas por iniciativa de outros, que não o Estado, o mesmo irá colaborar, que fica no entendimento e na interpretação do leitor.

Analisando a PNI, Teixeira (2008) se posiciona, afirmando que se trata de uma legislação moderna marcada pela característica de legislações brasileiras, ricas de proteção social e complexas, entretanto, com um caráter mais formalista do que de ações efetivas de proteção. Nas palavras da autora:

Essa lei se enquadra como nenhuma outra nas novas diretrizes (internacionais) da política social, aquela que não prioriza o Estado como garantidor desses direitos, mas como normatizador, regulador, co-financiador, dividindo as responsabilidades da proteção social com a sociedade civil, através de ações desenvolvidas por ONGs, comunidade, família ou entes municipais (TEIXEIRA, 2008, p. 266-267).

A mesma autora reforça seu posicionamento, pontuando que a descentralização, característica do neoliberalismo, transfere encargos e habilita a sociedade civil, levando-a entender-se como corresponsável na gestão das políticas sociais. Isso fica claro no início do PNI, quando o 3º artigo orienta: “a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania...” (BRASIL, 1994, p. 6). Além disso, o segundo item do mesmo capítulo

orienta: “o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos” (BRASIL, 2007, p. 6).

Nesse sentido, algumas indagações envolvendo todas as nuances explícitas e implícitas nas políticas públicas forçam a busca de respostas para entendermos, de fato, quais são os objetivos subjacentes e, principalmente, qual é o papel do Estado nas políticas por ele deliberadas.

2.2. Estatuto do Idoso – Lei 10.741

Outro marco no processo de garantia dos direitos do idoso é a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o Estatuto do Idoso (EI), instrumento legal que serve como guia essencial para que as políticas públicas sejam cada vez mais adequadas ao processo de ressignificação da velhice.

Camarano e Pasinato (2004) afirmam que a aprovação do Estatuto do Idoso representa um passo muito significativo no que tange à legislação brasileira. Segundo Teixeira (2008), o Estatuto do Idoso é uma das leis que garantem o direito às minorias, àquelas pessoas que são, conforme a autora, “invisíveis” e “não-rentáveis” para o capital. Nas palavras da autora: “Nessa lei o idoso ingressa na condição humana, ampliando a concepção de direitos humanos “iluminista-burguesa”, entretanto, sem ruptura de fundo, mas expandindo-os também para os “não-rentáveis”” (TEIXEIRA, 2008, p. 289).

O Estatuto do Idoso traz algumas inovações e avança sobre a PNI, conforme afirma Teixeira (2008). Além de garantir os instrumentos de fiscalização, de controle social sobre as ações governamentais e não governamentais, busca redefinir as responsabilidades do governo, bem como as obrigações “para além dos verbos imprecisos, como incentivar, estimular e apoiar” que constantemente são empregados na mesma (TEIXEIRA, 2008, p. 290).

Analisando o capítulo V deste documento que se refere à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, nota-se que o mesmo dá respaldo para elaboração de projetos educacionais voltados a esta parcela da população que prevê no artigo 20 que “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. A questão metodológica está contida, no mesmo estatuto, no artigo 21 que preceitua que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. O parágrafo primeiro deste mesmo artigo trata mais especificamente do tema proposto: “Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (BRASIL, 2003, p. 14 [grifo nosso]).

Faz-se relevante salientar que o avanço também se deu no que se refere à educação. Conforme pontuado anteriormente, todos os verbos empregados nos artigos do capítulo IV encontram-se no futuro (exceto no artigo 20) e são indicativos de responsabilidades do Estado. Todavia, o artigo 25, do mesmo capítulo, reforça o que a PNI apontava no artigo 10, inciso III, capítulo IV, sobre o apoio a criação de universidades abertas para pessoas idosas.

Os artigos estão ampliados em relação ao que foi exposto na PNI. Contudo, acredita-se que poderia estar expressa também a maneira como tais oportunidades de educação serão criadas, mantidas, financiadas pelo poder público, ou seja, o que significa “apoiar” as universidades que oferecem cursos para pessoas idosas. Subentende-se que o artigo 21 (do capítulo IV) trata da educação formal. No entanto, isso não está claro e dá margem para uma interpretação ambígua. Entendemos que são poucos os artigos que tratam da educação no Estatuto do Idoso. Nos demais capítulos do documento não há sequer menção sobre atividades educativas formais ou não formais.

Como aponta Camarano (2004), o envelhecimento da população é resultado de políticas assistencialistas para a melhoria de condições de vida, além dos avanços científicos que permitem à população viver cada vez mais. Todavia, entende que as políticas devem ser contínuas, com os investimentos necessários, para que reduzam-se as mazelas causadas pelas desigualdades sociais e o prolongamento da vida seja com a dignidade a que todo cidadão tem direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento presente apresenta um paradigma demográfico que evidencia o envelhecimento da população de forma geral e o envelhecimento das pessoas idosas. Neste sentido, é preciso buscar a valorização da pessoa idosa, diminuindo o paradigma de que o idoso é improdutivo e dependente, o que acarreta uma busca intensa ao não envelhecer calcada na estética. Desta forma, os estereótipos associados ao envelhecimento devem ser revistos.

As políticas públicas sociais analisadas mostram que houve um avanço significativo no sentido de garantir direitos. Todavia, a implementação de tais políticas caminha a passos lentos, dependentes muito mais da sociedade civil do que do Estado. A Política Nacional do Idoso de 1994 e o Estatuto do Idoso de 2003 são dois marcos registrados na forma de lei ao que se refere à proteção do idoso.

Reforça-se a ideia de que o direito à educação deve ser analisado afim de que sejam garantidas também o acesso e a permanência da pessoa idosa no ambiente educacional. Contudo, é de suma relevância que se considerem aspectos particulares do envelhecimento e toda a estrutura organizacional sejam voltados para essa população, visto as características concernentes a ela. Percebe-se, então, que muito se tem para pesquisar e desenvolver a respeito da educação de idosos e que para isso, necessariamente, as universidades podem e devem contribuir.

Finalizando, a rapidez e a intensidade com que tem ocorrido a transformação demográfica no Brasil traz sérias consequências que atingem toda a sociedade. O envelhecimento e a velhice devem sair do âmbito marginal no debate político, já que as mudanças mencionadas demandam políticas públicas que favoreçam de fato essa população, ainda que este seja um grande desafio para o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÃO, K. I.; CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Dinâmica populacional brasileira na do século XX**. Rio de Janeiro: Ipea, 2004 (Texto para Discussão, nº. 1.034).

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos**. Trad. Daniela Versiani. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

BORGES, Maria Claudia Moura. “O idoso e as políticas públicas e sociais no Brasil”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (orgs). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Alínea, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994**. – 32. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Estatuto do idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. “O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas”. In: **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** CAMARANO, Ana Amélia (org). Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

DUARTE, Lúcia Regina Severo. “Idade cronológica: mera questão referencial no processo de envelhecimento”. In: **Estud. interdiscip. envelhec.**, Porto Alegre, v.2, p.35-47, 1999.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica** número 9, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: maio 2012.

LIMA, Cláudia Regina Vieira. **Políticas públicas para idosos: a realidade das instituições de longa permanência no distrito federal**. Monografia. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. “Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre o público e o privado”. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008.

OKUMA, Silene Sumire. “Cuidados com o corpo: um modelo pedagógico de educação física para idosos”. In: **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1093-1100.

PEREIRA, Potyara A. P. “Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania”. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 87-108).

RAMOS, L. R. “Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo”. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 793-798, mai-jun, 2003.

SIQUEIRA, Eliane Catunda de; MOI, Regiane Cristina. “Estimulando a memória em instituições de longa permanência”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (orgs.). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Alínea, 2003.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs) NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS – PALMAS/PR

DALLA COSTA, Melânia¹

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

A Educação Técnica e Tecnológica tem se configurado no Brasil como uma modalidade de ensino cada vez mais fomentada pelos governos em Políticas Educacionais fortemente marcadas pelo interesse de atender à demanda por mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica têm se destacado no cenário educacional como espaço de formação profissional para formação tanto no nível de Ensino Médio quanto no Ensino Superior. O objetivo deste estudo, então, é problematizar como atuam os Professores de Base Técnica e Tecnológica – professor EBTT – neste diverso espaço educacional, em diferentes e complexos trabalhos docentes. Assim, têm-se como cunho metodológico a pesquisa um Estudo de Caso intrínseco com a técnica qualitativa em que se buscará desvelar, por meio de análise documental de diários de doze professores do Instituto Federal Tecnológico do Paraná, Campus de Palmas, as principais ocorrências pedagógicas decorrentes dessa ação docente, que, no nosso entender, podem ser bem comuns nas circunstâncias institucionais dos Institutos Federais atualmente. Pretende-se conhecer a especificidade deste trabalho docente por entendermos a importância de proposições pedagógicas que venham promover melhores condições nos processos de ensino-aprendizagem decorrentes do trabalho dos EBTT's.

Palavras-chave: Educação Técnica. Educação Tecnológica. Institutos Federais de Educação. Professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar na rede federal de educação técnica e tecnológica exige reflexões na busca de uma educação que priorize qualidade para todos. Sendo assim, é essencial pensar em formação para a docência sem, contudo, esquecer-se dos conteúdos que devem ser contemplados e da didática em sala de aula.

Assim, a problematização do presente estudo busca identificar, no contexto do professor

1 Pedagoga, Educação Especial Superior, SEED - IFPR, e-mail:melania.dallacosta@ifpr.edu.br.

EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica), qual a formação acadêmica necessária para dar conta da diversificação de temas e conteúdos curriculares, da demanda com sala de aula, com o setor administrativo e, em alguns casos, com diferentes ementas. Dessa forma, questiona-se: Como realizar, de maneira satisfatória, o ato docente muitas vezes sem a mínima formação pedagógica?

Dessa forma, a temática proposta para o presente estudo centraliza-se no interesse em conhecer, por meio do estudo de caso, a realidade institucional do chamado professor EBTT (docente que atua na Educação Básica Técnica e Tecnológica) no Instituto Federal do Paraná Campus Palmas, em diferenciadas situações de ensino, ou seja, em cursos de licenciatura, de bacharelado e no ensino médio.

Dessa forma, é indiscutível a importância da formação e da capacitação dos docentes, principalmente dos que atuam na Educação Tecnológica, para que os resultados educacionais e também profissionais possam ser satisfatórios em um país deficiente de políticas formativas.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

De acordo com Otranto (2010), a rede federal de educação profissional teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909) do Presidente Nilo Peçanha, que instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas à população carente, em resposta a desafios de ordem econômica e política.

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram substituídas pelos Liceus Industriais, mediante a Lei nº 378/1937. Apesar da mudança na nomenclatura, o objetivo da educação continuava o mesmo: profissionalizar a mão de obra exercida pela classe desfavorecida (OTRANTO, 2010).

As modificações subsequentes são apontadas por Otranto (2010):

- a) Em 1942, foram criadas as Escolas Industriais e Técnicas, substituindo os Liceus, que ofereciam a formação profissional em nível equivalente ao do secundário;
- b) No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas (EITs) passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs);
- c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 5.692/1971), tornou técnico-profissional todo currículo de segundo grau. Nesse período há a implantação de inúmeros cursos técnicos, com o intuito de formar técnicos sob regime de urgência.
- d) Em 1978, devido ao aumento da procura, três das ETFs (Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais), se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
- e) No ano de 1994, mediante a Lei nº 8.948/1994, impõe-se a transformação gradativa das demais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
- f) Em 2005, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva iniciou o Plano de Expansão

da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Na primeira etapa do referido plano, tinha-se como objetivo a criação de 64 novas unidades de ensino. A segunda fase, por sua vez, iniciou em 2007, com a meta de entregar, até o final de 2010, mais 150 novas unidades. Ao final de 2010, a Rede Federal já era composta por 354 unidades espalhados nas mais diversas regiões do país. Na terceira etapa do Plano de Expansão, por fim, seriam criados 208 novos campi até o final de 2014, totalizando 562 unidades com capacidade para 600 mil alunos.

Esta expansão, iniciada no governo Lula e em desenvolvimento no governo de Michel Temer, faz parte de um conjunto de reformas na Educação Profissional e Técnica. Embora seja significativa a relevância do crescimento quantitativo dessa rede de ensino e dos benefícios educacionais e sociais que poderiam advir ao país, há controvérsias, questionamentos e críticas sobre as condições concretas em que essa expansão está sendo realizada, bem como suas implicações na qualidade da educação ministrada nessas instituições.

1.1. Educação Técnica e Tecnológica e a formação dos docentes EBTTs

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996, incluindo as alterações promovidas pela Lei nº 11.741 de 2008) apresenta a seguinte definição:

A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e abrangerá os seguintes cursos:
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
III – de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. (BRASIL, 2008, Capítulo III, artigo 39).

De acordo com Lima Filho (2016), os termos Educação Técnica e Educação Tecnológica são empregados para designar processos de educação formal dirigidos à formação para o trabalho. De modo geral, a primeira tem como objetivo a formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada à educação escolar no nível médio, enquanto que a segunda trata de considerar o crescente aporte das ciências nos processos produtivos, e é dirigida à formação de quadros de supervisão e gestão da produção, tendo relação com a educação superior.

Os Institutos Federais (IFs), a seu modo, foram criados com a finalidade de ministrar “cursos de licenciatura, bem como políticas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2008, art. 7). Desta forma, uma das atribuições principais dos IFs é oferecer formação de professores para Educação Básica, prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática.

Para tanto, é essencial associar aprendizagens, compartilhar espaços, dinamizar as técnicas de ensino e evitar a compartimentação de conteúdos, que são iniciativas que podem repre-

sentar a diferença de uma prática curricular inovadora. Além disso, de acordo com Pena (2014), o trabalho docente deve ultrapassar os limites da sala de aula, uma vez que estes promovem uma formação profissional. É preciso resgatar os objetivos do trabalho docente levando em conta a sua atuação.

Assim, para que a educação profissional técnica e tecnológica possa apresentar resultados, faz-se urgente que cada instituição tenha sua ação relacionada ao seu contexto social. Dessa forma, para enfrentar a realidade vigente, os professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EBBT, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente (MOURA, 2008).

Sobre a referida formação do docente EBBT, Moura (2008) aponta a existência de dois eixos fundamentais: o primeiro relaciona-se com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação; o segundo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EBBT.

A distinção destes dois eixos justifica-se pela atuação do professor EBBT nas diferentes variações do ensino técnico: integrado ao ensino médio, que alia a formação da educação básica com a formação específica; concomitante ao ensino médio; subsequente ao ensino médio; e na modalidade à distância. Além dessas atribuições encontra-se a atuação em cursos de nível superior (MOURA, 2008).

Por fim, é importante que os docentes tenham clareza da filosofia da instituição a qual estão vinculados, do contexto social em que a IES está inserida, e das demandas do mundo do trabalho referentes ao profissional que estão ajudando a formar, bem como das condições e expectativas dos alunos.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O cunho metodológico da presente pesquisa é composto por Estudo de Caso intrínseco com técnica qualitativa de uma organização específica, o Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. Realizou-se a análise dos diários de 12 (doze) docentes da instituição citada, na busca pelo entendimento de qual é a formação destes e de como a capacitação profissional interfere na atuação do professor em sala de aula e no resultado final dos alunos.

Para que a pesquisa documental pudesse ser iniciada, contatou-se a direção do IFPR – Campus Palmas solicitando autorização para também acessar os dados da documentação referente à implantação do Instituto Federal no município de Palmas, Paraná. Após observação/análise dos dados coletados nos diários dos docentes, iniciou-se a fase de constituição das descrições dos dados da pesquisa, que possibilitou a elaboração de um panorama geral no qual sistematizamos informações referentes à formação profissional dos 12 (doze) docentes e da atuação destes nos cursos ofertados pelos IFPR – Campus Palmas.

2.1. O ambiente da pesquisa

No município de Palmas - Paraná a educação superior, em seu marco inicial, era unicamente de cunho privado. Conforme Rodrigues (2012), no ano de 1969 iniciam as atividades do 3º Grau de Ensino em Palmas, com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI. Em 1980 é autorizado o funcionamento das Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas – FACEPAL.

Anos mais tarde, em 2002, por intermédio da Portaria do MEC nº 2993/2002, as Faculdades Integradas de Palmas passam a denominar-se Faculdades Integradas Católicas de Palmas. Estas, a partir da Portaria Ministerial nº 1274/04, são transformadas em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, com alteração posterior do nome para Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (RODRIGUES, 2012).

No início de 2009, a administração do CPEA/UNICS passou a focar-se na inclusão da IES no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, a partir do programa do Governo Federal de expansão do Ensino Superior, Técnico e Tecnológico, lançado em dezembro de 2008. A mudança ocorreu em 2010, quando desapropriaram-se os bens imóveis e Laboratoriais do UNICS e instalou-se o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR - Complexo Tecnológico Dom Agostinho José Sartori (UNICS, 2009).

O referido campus apresenta duas modalidades de cursos superiores: bacharelado (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrônoma, Farmácia e Sistemas de Informação); e licenciatura (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras Português/Inglês, Pedagogia e Química). Além disso, oferta dois cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio (Auxiliar de Serviços Jurídicos e Engenharia de Alimentos).

O quadro docente, por sua vez, constitui-se de 126 professores, sendo 47 licenciados e 79 bacharéis. Além disso, atuando no IFPR – Campus Palmas, 60% dos docentes são mestres; 20% são doutores; 15% são especialistas; 3,5% são pós-doutores; e 1,5% atuam conforme o Decreto Estadual nº 2.508, de 2004.

3. ANÁLISE DOS DIÁRIOS/DESCRIÇÕES

A Tabela 01, apresentada a seguir, sintetiza os dados observados mediante a análise dos diários de classe.

Tabela 01 - Descrições

PROFESSOR	Nº EMENTAS	NA ÁREA	FORA DA ÁREA	ÍNDICE DE APROVAÇÃO/ ALUNOS	REPROVAÇÃO
A	05	03	02	93%	7%
B	04	04	-	100%	0%
C	02	02	-	47%	53%
D	05	02	03	80%	20%
E	05	02	03	57%	43%
F	09	05	04	63%	37%
G	03	01	02	64%	36%
H	02	02	-	100%	0%
I	02	02	-	93%	7%
J	03	03	-	69%	31%
K	01	01	-	83%	37%
L	08	04	04	79%	21%
M	07	07	-	72%	28%

Fonte: Elaborada pela autora

Mediante a observação do número de ementas e do índice de reprovação dos docentes que tiveram os Diários de Classe analisados, fica evidente que, na maioria dos casos, os professores atuam em suas áreas específicas de formação. Apesar disso, muitos docentes contam com reprovações significativas em suas disciplinas, o que mostra a formação em concordância com as ementas ministradas não é, por si só, suficiente para evitar baixos índices de aproveitamento em sala de aula.

É essencial lembrar que são inúmeros os fatores que podem levar à reprovação, sejam eles internos - como infraestrutura escolar precária, escassez de recursos didáticos e práticas pedagógicas pouco motivadoras - ou externos à instituição escolar, como baixas condições socioeconômicas do aluno, pouca escolaridade da família e até mesmo deficiências na formação básica do discente, que dificultam o acompanhamento das aulas.

3. DISCUSSÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DIÁRIOS/DESCRIÇÕES

Sabe-se que o trabalho do docente EBTB deve ultrapassar os limites da sala de aula, já que estes estão promovendo uma formação profissional. Sobre influência da antropologia e da sociologia, os estudos passaram a descrever de maneira mais profunda as práticas docentes decorrentes do contexto de trabalho, mostrando traços que a docência adquiriu no ambiente interacional.

Assim, a capacitação profissional do docente passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores principalmente quando se questiona a formação do docente universitário, haja vista que muitos docentes não têm a preparação pedagógica para atuar junto aos diversos cursos oferecidos.

Dessa feita, é importante que os docentes tenham clareza da filosofia da instituição à qual estão vinculados, do contexto social em que a IES está inserida, das demandas do mundo do trabalho referentes ao profissional que estão ajudando a formar, bem como as condições e expectativas dos alunos.

Ao estudar os diários de classe dos professores do IFPR – *campus* Palmas, bem como seus regimes de trabalhos e ementas de disciplinas, foi possível evidenciar que a maioria dos professores ministram disciplinas em concordância com suas respectivas formações acadêmicas. Apesar disso, muitos docentes possuem baixo índice de aproveitamento em suas turmas, fato que pode ser explicado por uma diversidade de situações como, por exemplo, domínio insuficiente de conteúdos básicos, falha nas práticas docentes e até mesmo nas ações tomadas pelo setor pedagógico da instituição.

No caso da maioria dos diários analisados, percebe-se que uma das principais causas de reprovação reside da falta de frequência às aulas, por parte dos alunos. Em muitos casos, é necessário transformar o ambiente escolar em um local agradável, o que motiva os alunos a frequentar as aulas e a aprender com prazer. São inúmeros os fatores que levam a desmotivação dos alunos, como, por exemplo, a inflexibilidade dos horários, as aulas tradicionais, o excesso de disciplinas, as práticas docentes fora do contexto atual, a falta de recursos e/ou precariedade da estrutura, e até mesmo professores despreparados e desmotivados.

Conforme aponta Garrido (2002), o professor deve adotar o papel de mediador, aquele que

[...] aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de resignificação e retificação conceitual (GARRIDO, 2002, p.46).

Apesar de o professor ter grande participação no cenário de evasão escolar, ele não deve, entretanto, ser o único responsável por tal situação, principalmente quando se leva em consideração a desvalorização dessa classe de profissionais no país. Ademais, são os órgãos governamentais que instituem as cargas horárias das disciplinas e também a contratação dos profissionais, muitas vezes pouco qualificados e sem a adequada formação, principalmente prática, para exercerem suas funções. Além disso, grande parte dos professores, na atribuição de sua profissão, não encontram condições satisfatórias de trabalho e convivem, diariamente, com a superlotação de turmas, com a escassez de recursos didáticos, com a falta de tempo para se dedicarem ao planejamento de aulas, entre outros.

Desse modo, é essencial que o governo ofereça capacitação permanente a tais profissionais, uma vez que tal ação é ponto primordial no desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem. Hodiernamente, em muitos casos, percebe-se que um número significativo dos professores apresenta pouca didática, decorrente, muitas vezes, da falta de formação pedagógica.

De acordo com Saviani (1998) e conforme os pressupostos legais sobre a educação nacional superior, cada instituição tem “a liberdade de seus próprios critérios de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, o que acarreta, na maior parte dos casos, em uma formação absolutamente superficial ou simplesmente nula” (SAVIANI, 1998, p. 144). Tal despreocupação é refletida na política de contratação de professores de diversas instituições, que consideram que o saber técnico específico da profissão é suficiente para exercer a docência.

Percebe-se, então, que há prioridade em formar o profissional para a pesquisa em detrimento da formação para o ensino. Segundo Teixeira (2010), na docência em cursos técnicos e superiores,

[...] o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (TEIXEIRA, 2010, p. 29-30).

Contudo, não se trata de negar a relevância da pesquisa, e muito menos de priorizar a formação pedagógica acima de tudo, uma vez que todos esses saberes (pedagógicos, teóricos e práticos) devem voltar-se, em conjunto, ao aprendizado e à produção de conhecimento.

Em relação às práticas docentes, Fontana (2000) afirma que o professor deve assumir, com compromisso, sua função de ensinar, resgatando conhecimentos amplos, históricos, atuais e práticos, que possibilitem formar não somente o indivíduo, mas o profissional que irá atuar, posteriormente, na sociedade em que vivemos.

Além disso, é fundamental que os professores saibam atuar de forma cooperativa com os demais setores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos discentes, olvidando-se da postura individualista. Sobre o individualismo docente Thurler (2001) afirma:

O individualismo não é imposto aos professores. Eles tiram ampla vantagem dele e contribuem para reproduzir o sistema, mesmo quando o toleram mais ou menos confusamente [...] O individualismo está inscrito, em ampla medida, na história da organização escolar e do corpo docente. (THURLER, 2001, p. 67)

Com isso, nota-se que tal postura é histórica e praticada de maneira ampla, uma vez que proporciona uma aparente zona de conforto ao docente. A autora supracitada afirma que existem três modelos de relações profissionais nas instituições de ensino, que resultam das interações estratégicas vigentes:

- Cooperação contra o restante do pessoal, existente em instituições nas quais se formam grupos coesos, situação que dificulta a tomada de decisões democráticas;
- Solidariedade como forma de cooperação aparente, na qual os docentes trabalham em

regime de cooperação mas não interferem nas práticas adotadas pelos pares; e

- Colegiatura forçada, na qual a administração impõe a cooperação e a parceira, esquecendo-se da cooperação espontânea já existente e dos espaços informais nas instituições de ensino.

Thurler (2001) aponta, também, que a cooperação profissional pode se acentuar a partir do uso de um sistema de contratação de docentes e divisão de disciplinas que considere: a experiência do docente – acadêmica ou não; as habilidades interpessoais do educador; o conteúdo programático da disciplina que será ministrada; o projeto pedagógico do curso; e a organização estrutural da instituição de ensino.

A adoção desses critérios gera um ambiente de trabalho no qual os indivíduos recebem o reconhecimento por mérito, ou seja, a administração da instituição valoriza os parâmetros profissionais e não os laços de amizade.

Por fim, o setor pedagógico deve efetivar práticas docentes que cumpram com os pressupostos do PPP dos cursos e também atuar na gestão escolar juntamente com os demais membros da instituição. Portanto, o envolvimento da seção pedagógica com questões de faltas, indisciplinas e resolução de conflitos, por exemplo, não deve extrapolar seu tempo do fazer pedagógico.

Resta às Instituições de Ensino Superior, em particular os IFs, elaborarem projetos pedagógicos em conformidade com as exigências do mercado, que almeja pelos profissionais que saibam trabalhar em diferentes funções mas que dominem uma série de habilidades específicas. Da mesma forma, a formação do indivíduo como sujeito ético e transformador deve ser igualmente preconizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação abordar a Educação Profissional Tecnológica (EPT) na ótica da formação integral do profissional, muitas regulamentações posteriores reduzem tal significado, uma vez que relacionam a EPT ao desenvolvimento econômico da nação.

Entretanto, a atuação pedagógica compreende um conjunto de processos formativos desenvolvidos junto aos alunos, sendo o professor o mediador do conhecimento, responsável por formar um indivíduo ético e um profissional de qualidade.

Contudo, somente a formação adequada não é suficiente para resolver os problemas encontrados em sala de aula, que, no caso desse estudo, consistiam no baixo índice de aproveitamento de professores que atuam ou não em suas áreas formativas.

A falta de condições financeiras, a influência familiar, a falta de vocação para a profissão a ser seguida, a falta de estímulo para frequentar as aulas, as dificuldades de aprendizagem e até a insatisfação com o projeto pedagógico, podem levar à evasão e também desmotivar o trabalho dos professores.

Apesar disso, ainda persiste um desencontro da formação pedagógica com a realidade e a proposta da educação no Brasil, pois permanece a precariedade das políticas formativas e educacionais como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909: Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1909.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GARRIDO, E. "Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor". In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 35 -52.

LIMA FILHO, D. L. **Educação técnica e educação tecnológica**. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=257>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

MOURA, Dante Henrique. "A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica". In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008.

OTRANTO, C. R. "Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs". In: **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo-online.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.



PENA, GERALDA Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**, 2014, 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9HKFU8>. Acesso em: 27 fev. 2016.

RODRIGUES, E. R. **Histórico de Palmas**. 2012. Disponível em: <www.pmp.pr.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TEIXEIRA, G. F. M. “Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes”. In: **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez. 2010.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICS. Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. **Centro Pastoral, Educacional e Assistencial “Dom Carlos”**. 2009. Disponível em: <<http://www.unics.edu.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS: UM ENFOQUE NO PROJETO MULTISSETORIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ

SILVA, Keren Paula da¹

DEITOS, Roberto Antonio²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente trabalho busca examinar as condicionalidades apresentadas pelo governo do Paraná nos documentos e contratos (empréstimos realizados junto ao Banco Mundial) do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para o financiamento da política educacional no Estado do Paraná no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011- 2018). Consideramos importante para tanto discutir sobre políticas sociais e o papel do Estado na sociedade capitalista e ainda abordar a interferência do Banco Mundial na oferta de políticas sociais, em especial na política educacional brasileira. Consideramos ainda que a política social é resultante da luta de classes característica da sociedade capitalista e que, portanto, atende a uma dupla demanda, beneficiando em última instância a classe dominante que está no poder. Nesse sentido, a política educacional vem sofrendo fortes influências de organismos internacionais que estão a serviço do capital.

Palavras-chave: Educação, Política social, Estado.

INTRODUÇÃO

O Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná foi aprovado em 6 de novembro de 2012. Inicialmente a previsão de investimento total nesse projeto era de US\$ 714,11 milhões. Sendo que o Banco Mundial ficaria responsável por financiar US\$ 350 milhões e o restante seria a contrapartida do Estado (GOVERNO DO PARANÁ, 2014).

O projeto custou US\$ 713,24 milhões e beneficiou em 25% o setor de administração pública geral, 22% setor de agricultura, pesca e silvicultura em geral, 19% administração do Governo subnacional, 12% setor de educação em geral, os outros 22% Health (BANCO MUNDIAL, 2016).

1 Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e-mail: keren-paula@hotmail.com.

2 Doutor em Educação, Docente, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e-mail: rdeitos@uol.com.br.

O manual coloca que a organização das ações do projeto, ocorreu por meio de 2 componentes:

No Componente 1, foram contemplados nove Programas com ações finalísticas das Secretarias Estaduais da Agricultura, Meio Ambiente, Saúde e Educação. Estes Programas estão organizados em quatro setores ou subcomponentes: Desenvolvimento Rural Sustentável, Gestão Ambiental e de Riscos e Desastres, Educação e Saúde. No Componente 2, estão contempladas ações de apoio técnico e financeiro à implementação do Componente 1 e às atividades de modernização da gestão do setor público, envolvendo também as Secretarias de Fazenda, Planejamento, Administração e Previdência, Casa Militar (Defesa Civil) e Casa Civil (Controle Interno). As ações deste Componente estão reunidas no Setor Gestão do Setor Público e organizadas em oito subcomponentes: Qualidade Fiscal, Modernização Institucional, Gestão Mais Eficiente de Recursos Humanos, Apoio à Agricultura de Baixo Impacto Ambiental, Apoio à Modernização do Sistema de Gerenciamento Ambiental, Apoio à Gestão de Riscos Naturais e Antrópicos, Educação e Saúde (GOVERNO DO PARANÁ, 2014, p. 12).

Em relação à proposta principal do projeto, o manual afirma que ela:

[...] está em consonância com a estratégia do governo para o desenvolvimento do Paraná, que visa à construção de um “Novo Jeito de Governar”, objetivando a introdução de uma gestão voltada a resultados. Esta postura, responsável e inovadora, será construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de governo, numa verdadeira nova gestão, focada em resultados efetivos (GOVERNO DO PARANÁ, 2014, p.11).

Esse novo jeito de governar, ainda de acordo com o manual:

[...] se faz com investimentos na capacitação dos servidores, controle dos gastos, modernização na gestão da folha de pagamento, saneamento das finanças, qualidade fiscal e contratualização dos resultados (IDEM).

Em vários momentos aparece no manual do projeto a necessidade de modernizar a gestão do setor público e também a gestão da receita. Sobre isso, Carvalho (2009) mostra que o novo contexto de produção e de orientação política e econômica exige a reinvenção das instituições, um novo paradigma de administração, portanto, a partir da Reforma do Estado em 1990 e a Interferência dos Organismos Multilaterais (BANCO MUNDIAL, FMI etc.), consolidou-se hegemonicamente a ideia de um Estado ineficiente e inoperante que deve ser reformado. Sendo que:

Nessa nova fase, parte-se da ideia de que, no capitalismo global, a presença do Estado é imprescindível, motivo pelo qual lhe é atribuída outra qualidade, e defende-se a reinvenção ou a reforma do Estado. [...] Nessa reforma, na perspectiva de seus proponen-

tes, o Estado deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento (CARVALHO, 2009, p. 1145).

A reforma do Estado é proposta pelo Banco Mundial, por mostrar-se preocupado e insatisfeito com a má administração e aplicação de investimentos do Estado. Segundo Zanardini (2007):

Para diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar a sua capacidade de gestão e instituir o controle público sobre a máquina estatal, a reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Esse “paradigma” é apresentado como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, na medida em que substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública (ZANARDINI, 2007, p. 247).

Assim, em relação ao “[...] modelo burocrático de administração, parece haver o entendimento de que um “novo” Estado não poderia conviver com uma perspectiva de administração arcaica [...]” (ZANARDINI, 2007, p.248) definida por eles como pertencente ao contexto da modernidade, o novo modelo de reforma deveria propor inovação.

Dessa forma percebemos que:

Através da implementação da propalada administração pública gerencial, visa-se à reorganização do Estado via a adoção de critérios de gestão que oportunizem a redução de custos, uma maior articulação com a sociedade para a definição de prioridades e a cobrança de resultados. Pretende-se, nesta lógica, tendo em vista a reprodução da ideologia do capital, a instituição de um aparelho de Estado eficiente e orientado pelos valores do novo paradigma de sociedade; um Estado racional de fato (ZANARDINI, 2007, p. 252).

Com estas ações da reforma, o essencial para o Estado é o controle sobre os resultados, reafirmando o “[...] estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica” (ZANARDINI, 2007, p.252).

Mantendo a lógica de manutenção do capital, o Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná propõe também “[...] tornar menos desiguais o acesso às oportunidades econômicas e de desenvolvimento humano” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 5), evidenciando que a oferta de políticas sociais por meio desse projeto cumpre a função de manutenção da paz na sociedade capitalista.

Portanto, consideramos importante discutir o que é o Estado e as políticas sociais por ele ofertadas.

1. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E O BANCO MUNDIAL

Faleiros (1991) afirma que não é possível compreender política social sem olhar para o movimento do capital. De acordo com ele, o Estado é uma relação social. Consequentemente, a política social é resultante dessa relação, mais especificamente da luta de classes.

Assim,

As políticas sociais conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 1991, p. 41).

Faleiros (1987) diz ainda que alguns aspectos são parâmetros mínimos estabelecidos pelo liberalismo para a oferta de políticas sociais. São eles: “Garantia de um mínimo, individualidade, acessibilidade, universalidade, livre escolha e a cobertura dos riscos sociais” (FALEIROS, 1987, p. 43,44). Nesse sentido, entende-se que o Estado garante um mínimo aos trabalhadores de forma a manter a dinâmica do capital e a manutenção do sistema.

Dessa forma, compreendermos que as políticas sociais não são apenas estratégia por parte do Estado ou uma ação deliberada e sim resultado da pressão, da luta de classes atendendo a dupla demanda (burgueses e proletários) (FALEIROS, 1991). Se necessário o uso da força por parte do Estado para manter a paz social esta se dá pela coerção legal e pelas instituições que executam a lei (FALEIROS, 1987).

Compreendemos ainda que o Banco Mundial, a partir dos anos de 1990, com a Reforma do Estado, desempenha importante papel na formulação das políticas sociais em nosso país na perspectiva de alívio da pobreza (FIGUEIREDO, 2005).

No Brasil, no geral, as políticas sociais visam cumprir o previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que afirma:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 18).

Sendo assim, a educação é um dever do Estado. Porém o acesso a educação por parte da classe trabalhadora percorreu um longo caminho. A luta por parte da classe trabalhadora para ter acesso a escola evidencia o descaso do Estado em relação as políticas sociais, dentre elas a política educacional. De acordo com Oliveira e Duarte (2005):

As políticas sociais, no Brasil, foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. Somente na Constituição de 1988 é que se propõe a cobertura mais ampla, universal, para determinadas políticas

sociais, o que representa um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente (OLIVEIRA E DUARTE, 2005, p. 283).

Com a constituição de 1988 (BRASIL, 1988), houve uma ampliação de alguns direitos, dentre os quais a proteção social avança significativamente (IDEM). É na década de 90, com as reformas neoliberais no país e a defesa de um Estado mínimo em intervenção, que ocorreu uma:

[...] firme orientação de redução dos gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social aos mais pobres, em geral com fundos públicos criados para este fim, com existência provisória [...] (OLIVEIRA E DUARTE, 2005, p. 288).

Essas reformas atingiram também as políticas educacionais. De acordo com Ferreira e Nogueira (2016):

[...] numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente (FERREIRA E NOGUEIRA, 2016, p.1).

Este longo processo percorrido pela política educacional até então evidencia um Estado capitalista que cumpre a função de ofertar algumas políticas sociais que garantam o mínimo de proteção social. Nesse sentido, a escola é vista como formadora de mão de obra em que o mínimo que o Estado investir na educação já é suficiente. Com isso, a participação da comunidade na escola é incentivada retirando do Estado a responsabilidade de arcar com algumas despesas com a educação.

Segundo FIGUEIREDO (2008) a visão sobre pobreza e administração da mesma, apresentadas pelos organismos internacionais BID, Banco Mundial e FMI são refletidas no decorrer dos anos 1960 à 1990. Até esse período a autora destaca que “[...] a educação e a saúde eram secundárias para o Banco Mundial” (FIGUEIREDO, 2008, p. 175), no entanto, essa visão se modifica devido a ênfase à pobreza evidenciada na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981). Assim, focalizando em estratégias relacionadas à pobreza:

[...] McNamara representou o primeiro marco expressivo de mudança na concepção teórica do Banco Mundial, pois anteriormente essa instituição nunca havia concebido a tarefa de desenvolvimento como algo relacionado ao alívio da pobreza. Defendeu que a pobreza deveria ser enfrentada, uma vez que os benefícios do crescimento econômico por si só não alcançariam os pobres (FIGUEIREDO 2008, p. 176).

Porém, a ideia central não era o árduo combate à pobreza, pois,

O atendimento à educação e à saúde básicas constituiu-se, com clareza indiscutível, em estratégias político-ideológicas para conter o crescimento populacional e, consequentemente, administrar a pobreza (FIGUEIREDO 2008, p. 177).

Assim, administrando a pobreza conseguir-se-ia um controle social. Pois, a oferta de um mínimo em saúde e educação, diminuiria a pobreza e com ela o crescimento populacional. Dessa forma, Figueiredo (2008, p. 178) analisa que:

A formação do “capital humano” requeria investimentos em educação e saúde, os quais reduziram a pobreza e gerariam o bem-estar social. Assim, era preciso promover a “satisfação das necessidades básicas” a partir de dois processos: aumentar a produtividade dos mais pobres, por meio da “valorização” do “capital humano”, e promover a extensão de serviços básicos mínimos a essa população (FIGUEIREDO, 2008, p. 178)

Essas estratégias tinham como objetivo a aceitação passiva do povo sobre os benefícios básicos mínimos para a sobrevivência, como sendo um bônus social ofertado pelo Estado. Sendo assim, a oferta da saúde pública básica permitiria ao trabalhador que antes vivia na miséria e sem cuidados básicos de higiene, um mínimo de assistência médica para que ele pudesse estar bem, vender sua força de trabalho e aumentar cada vez mais a produtividade.

Todo esse processo de políticas sociais visava um “[...] desenvolvimento econômico e social sólidos, bem como contribuiriam para melhorar a qualidade de vida e para alcançar a paz social” (FIGUEIREDO, 2008, p. 178-179).

Assim,

Para o Banco Mundial, o atendimento à educação e à saúde básicas, como estratégias para administrar a pobreza e inserir o indivíduo no mercado de trabalho, é inerente ao cumprimento da “satisfação das necessidades básicas” estabelecidas por Robert S. McNamara, no final da década de 1960 e consolidadas a partir da década de 1970. Na década de 1990, observamos essa preocupação quando o Banco Mundial estabeleceu que cabe à educação básica fornecer conhecimentos técnicos sobre nutrição, sobre controle da natalidade, sobre programas de contabilidade, de informática e de conhecimentos sobre ecologia para evitar a degradação ambiental e manter a força dinâmica do trabalho saudável (Banco Mundial 1998-1999 apud FIGUEIREDO, 2008, p. 183).

Dessa forma, boa parte do investimento que deveria ser feito em saúde e educação não eram efetivados, com a desculpa de que a educação é que deveria informar aos indivíduos cuidados básicos para a saúde e para o seu desenvolvimento técnico profissional. Assim, o Banco Mundial e o BID propõem “[...] que a pobreza se reduz à medida que aumenta o nível de educação da força de trabalho” (FIGUEIREDO, 2008, p. 183).

Ressaltamos, portanto, que o Banco Mundial criado em 1944, interfere nas políticas econômicas estratégicas atuando em nações e regiões, em inúmeros projetos, interferindo nas decisões econômicas desses países impondo programas que visem o ajuste estrutural (FATO-

RELLI, 2013). Sendo assim, o Brasil nos últimos anos vem mostrando expressivo aumento em seu endividamento interno e externo. Este endividamento é adquirido em grande parte junto a organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que:

Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas (FONSECA, 1998, p. 2).

Diversos organismos internacionais prestam assistência técnica aos países aos quais concedem empréstimos, mediando o conhecimento. Nesse sentido, os organismos financeiros tornam-se, em especial nos países mais dependentes dos financiamentos por eles ofertados, atores que atuam diretamente na formulação de políticas. Oferecem apoio para a estabilidade macroeconômica e fornecem incentivos para formulação de políticas visando a racionalidade econômica (BID, 2007).

Em especial nos anos 90, sob a alegação de que o Brasil era um país subdesenvolvido e precisava se inserir na globalização, foram introduzidas ideias neoliberais, que resultaram em mudanças que afetaram diretamente as políticas públicas. Sendo assim, organismos internacionais passaram a interferir diretamente nessas políticas (SILVEIRA, 2014).

Esse momento exigiu mudanças para atender as exigências do capital impostos pelos países de capitalismo central aos países de capitalismo periférico. Portanto, as políticas educacionais brasileiras se configuraram com base no Estado que se reestruturara no país.

Deluiz (2001) afirma que o Brasil implementou reformas que:

[...] são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80 (DELUIZ, 2001, p. 16).

SILVEIRA (2014) coloca ainda que o Banco Mundial, em 1996, na publicação *Prioridades y estrategias para la educación*, deixa claro que a educação básica é considerada fundamental para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, portanto, considera que o trabalhador precisa de uma formação que permita seu ingresso no mercado de trabalho e “[...] e adequar-se às novas e mais sofisticadas exigências do processo produtivo como um todo” (SILVEIRA, 2014, p. 81).

1.1. A educação nos documentos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná

No Contrato de Empréstimo N° 8201 – BR e Contrato de Garantia e Carta de Desembolso do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná (GOVERNO DO PARANÁ, 2013), em sua descrição, a educação é apresentada na parte 1 que tem como título “Pro-

mover o Desenvolvimento Humano e Econômico Equitativo e Ambientalmente Sustentável”. Busca-se promover:

- (a) Sistema de Avaliação de Aprendizagem
Implementação do sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos da SEED e realização de testes e de atividades de divulgação.
- (b) Programa de Formação de Professores
Melhoria das qualificações e habilitações dos professores na rede de escolas do Mutuário (Rede Pública Estadual), por meio de treinamento em universidades para professores em serviço.
- (c) Melhoria das Instalações Escolares do Estado (Renova Escola)
Reabilitação, reparação e em alguns casos, a ampliação das escolas estaduais existentes do Mutuário, por exemplo: laboratórios de ciências, bibliotecas, laboratórios de informática, mobiliário escolar e alguns equipamentos (GOVERNO DO PARANÁ, 2013, p. 8, 9).

Zanardini (2011) coloca que os problemas sociais são muitas vezes apresentados como consequência dos problemas educacionais, assim a educação aparece sempre atrelada a condição de pobreza e miserabilidade social. Assim,

A eficiência dita o tom das ações do Estado capitalista na avaliação e no controle social, impondo como norma para a educação a transposição do escrutínio da eficiência, que deve ser constantemente avaliada e rotulada pelos seus resultados. Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos (ZANARDINI, 2011, p. 98).

Portanto, a ideia de ineficácia na educação é reafirmada pelos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, pois isso justifica a desigualdade social gerada pelo capital.

No documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), o Banco Mundial afirma:

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. Se identifican como prioridades en la inversión pública las inversiones para las cuales la tasa de rendimiento social es más alta y el nivel de subsidio público es más bajo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10).

A partir dos anos 80, o modelo toyotista tomou espaço também nas escolas, mudando a forma do Estado se colocar em relação a educação. Dessa forma, ela passa de provedor a avaliador. Sendo assim, as políticas educacionais passam a ser orientadas pelo neoliberalismo que impõe a

exigência da formação de trabalhadores aptos para o mercado de trabalho. Quando as exigências impostas a escola não são cumpridas, atribui-se a ela à ineficiência e a ineficácia, o que retira do Estado a responsabilidade sob a educação (AMARAL, KEHLER E FERREIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não findando as discussões sobre o assunto, buscamos nesse artigo busca examinar as condicionalidades apresentadas pelo governo do Paraná nos documentos e contratos (empréstimos realizados junto ao Banco Mundial) do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para o financiamento de política educacional no Estado do Paraná no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011- 2018).

Consideramos que as políticas sociais buscam manter a paz do sistema capitalista evitando a revolta da classe trabalhadora. Sendo assim, o Estado oferta minimamente essas políticas, dentre as quais se encontra a política educacional.

Verificamos que a política educacional no país segue ditames internacionais que tem a preocupação com a manutenção do sistema capitalista e não com seu rompimento, pois, a educação é tratada como a via de redenção social, que deve formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Por conta disso ela é vista como primordial na redução da pobreza dos países chamados “subdesenvolvidos”.

Dessa forma, o Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná segue essa mesma linha de pensamento, ou seja, não busca acabar com a desigualdade, mas apenas reduzi-la na medida em que torne o sistema capitalista suportável, evidenciando claramente de que lado está.

Em relação a educação propõe melhorar a eficiência e a eficácia, culpabilizando sujeitos e a própria escola por seu fracasso ou sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; KEHLER, Gabriel dos Santos, FERREIRA, Liliana Soares Ferreira. “Implicações da gestão educacional democrática no trabalho dos professores”. In: **Políticas educacionais: Um exame de proposições e reformas educacionais**. Org. Angela Mara de Barros Lara e Roberto Antonio Deitos. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em 24 dez. 2016.

_____. **Marco Referencial das Diretrizes de Reassentamento Involuntário**. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento. 2012.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina: Relatório 2006**. Banco Interamericano de Desenvolvimento e David Rockefeller Center for Latin America Studies, Harvard University; Tradução Banco Interamericano de Desenvolvimento. – Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. “Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação”. Campinas: **Educ. Soc.**, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 set. 2016.

DELUIZ, Neise. “O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo”. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista: As funções da previdência e assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **O que é Política Social**. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. – (Coleção Primeiros Passos).

FATORELLI. **Auditoria Cidadã da Dívida: Experiências e Métodos**. Editora Inove, Brasília. 2013.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. “Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação”. In: **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. *A construção da “Centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense*. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

_____. “A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização”. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008

FONSECA, Marília. “O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro”. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.

GOVERNO DO PARANÁ. *Contrato de Empréstimo nº 8201 – BR e Contrato de Garantia e Carta de Desembolso do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná*. Banco Mundial. Curitiba, Assinado de 12 de Dezembro de 2013 e Reestruturado em 05 de Janeiro de 2016. 2013.

_____. *Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná - Manual Operativo Do Projeto - MOP*. Vol. 1. Documento Principal. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. “Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza”. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 03 dez. 2015.

SILVEIRA, Everton de Paula. *Condicionantes sócio-históricos das políticas públicas no ensino médio: entre o profissional e o propedêutico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba. 2014.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. “A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade”. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007

ZANARDINI, João Batista. “A ontologia do ato de avaliar”. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011. Disponível em:<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 01 dez. 2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS PROPOSTAS

DUARTE, Juliana Calabresi Voss¹

MENDES, Claudinei Magno Magre²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este estudo objetiva levantar algumas considerações acerca do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e buscou compreender a atual situação em relação ao processo de efetivação das metas e estratégias. Entendemos que a educação escolar e sua qualidade são consequências de ações e investimentos que ocorrem a partir das políticas públicas educacionais neste setor. Desde a década de 1930 o Brasil já vinha articulando a proposta em ter um Plano Nacional de Educação que pudesse orientar as ações deste setor, porém somente no início do século XXI é que efetivamente tivemos a implantação de um Plano Nacional de Educação, a partir de uma indicação constitucional. Atualmente estamos no segundo Plano Nacional de Educação deste século que está prestes a completar o terceiro ano de vigência. Este contempla um rol de ações que devem ser concretizadas mediante os prazos que foram estabelecidos. Há evidências de fracassos na materialização de muitas metas que foram propostas no decorrer deste plano, porém não queremos desacreditar no empenho que os setores responsáveis devem dedicar para que estas se concretizem. O atual Plano Nacional de Educação não pode se tornar mais uma carta de intenções como foi considerado o primeiro. Para que haja esta superação acreditamos que os entes federados devam cumprir com responsabilidade a sua função. Os investimentos destinados ao setor não devem ser reduzidos, mas sim bem geridos.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2014-2024). Metas. Políticas Públicas. Monitoramento.

INTRODUÇÃO

O foco dos nossos estudos é o atual Plano Nacional de Educação – PNE por entender-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Ensino-Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR – UNESPAR) – Campus Paranavaí. Professora da Rede Estadual de Educação (SEED). E-mail: ju.lia@hotmail.com; jullia@seed.pr.gov.br.

2 Professor Doutor e Orientador do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Ensino-Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR – UNESPAR) – Campus Paranavaí. E-mail: mendes.claudinei@gmail.com.

mos que este documento configura-se como uma Política de Estado expressando as concepções de educação. Desta forma pretende-se levantar algumas considerações da atual situação deste PNE. O plano em estudo foi instituído a partir da Lei nº 13.005, em 25junho de 2014. É considerado como um documento resultante de exigências constitucionais, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A proposta do Brasil em ter um Plano Nacional de Educação foi pensada desde a década de 1930, de lá para cá houve muitas tentativas de efetivar um Plano, porém perderam força. A partir da década de 1990 retomam novas discussões por meio de Conferências e Fóruns Internacionais, e o Brasil, se compromete em cumprir as propostas destas organizações que veem na educação uma possibilidade do avanço e desenvolvimento do país.

A partir do Plano Nacional de Educação de 2001-2010, houve a constatação de que este não passou de uma carta de intenções, pois não alcançou seus objetivos, foi a partir daí que muitos estudiosos da área educacional passaram a ver o novo PNE com mais otimismo, inclusive por este prever em uma de suas metas maior investimento para o setor. Neste sentido, destacamos a necessidade do monitoramento do Plano em vigência pelos órgãos responsáveis, a fim de que não fracasse como o PNE anterior.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): MONITORAMENTO DAS PROPOSTAS DO PLANO

Desde o início deste século estamos diante da vigência do segundo Plano Nacional de Educação. O primeiro foi o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) aprovado a partir da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Com indicação da Constituição Federal, o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação deve ser de duração decenal. Partindo deste princípio, previsto no Art. 214 da Constituição, é que um novo Plano passou a vigorar a partir do término do que estava em vigência.

Em 2010, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminhou ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, o Projeto de Lei nº 8.035/10 com a proposta do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. Neste havia vinte metas e cento e setenta estratégias, ficando muito tempo em tramitação. Este só foi aprovado em junho de 2014 sob a Lei nº 13.005. Ele foi fruto de um amplo e longo processo de disputa de interesses de grupos políticos e econômicos que não concordavam com alguns aspectos, inclusive o aumento do valor do financiamento destinado à educação pública, que estava sendo apresentado pelo PL nº 8.035/10.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) é considerado um documento orientador e assim o considera:

[...] constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (BRASIL, 2015, p. 11).

Este documento tem vigência de 10 (dez) anos, contém 14 (quatorze) artigos e um anexo. No anexo há a descrição das 20 (vinte) metas e das estratégias norteadoras, definindo prazos e percentuais para o seu cumprimento. As metas tratam da educação infantil; do ensino fundamental; do ensino médio; da educação especial; da educação em tempo integral; da qualidade de ensino; da elevação da escolaridade; da Educação de Jovens e Adultos; da educação técnica; do ensino superior; da pós-graduação; da formação docente; da valorização dos profissionais da educação; da efetivação da gestão democrática e do financiamento da educação.

Saviani (2014) atribui à elaboração deste plano como resultado de exigências constitucionais, assim como está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O autor o considera:

Resultado de imposição constitucional reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional da Educação emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira. É, pois de fundamental importância compreender seu significado, alcance e limites no atual contexto brasileiro em articulação com a ainda pouco clara questão do sistema nacional da educação que deverá ser instituído, por lei específica, dois anos após a entrada em vigor do PNE (SAVIANI, 2014, p. 6).

No Art. 214 da Constituição Federal, temos a indicação do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação contemplando os propósitos a serem alcançados a partir deste documento.

O Plano Nacional de Educação materializa-se também a partir do movimento desencadeado pela I Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizado em 2010. O tema central da I Conferência Nacional de Educação foi – *Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. A conferência teve como marca a participação e mobilização de vários setores da sociedade, estabelecendo parceria entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil (CONAE, 2010, p.9).

As dez diretrizes orientadoras do PNE expressam um nível de problematização a ser superado pela educação brasileira, observável no Art. 2º da Lei nº 13.005.

- I- erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, s/p)

Os desafios elencados pela educação do país são verificáveis no estabelecimento das diretrizes e das metas, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com base na Lei nº 13.005 as organizou em cinco grandes grupos que expõem diretrizes e metas do PNE:

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

- I – Erradicação do analfabetismo.
 - II – Universalização do atendimento escolar.
 - III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
- Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

- IV – Melhoria da qualidade da educação.
 - V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
- Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação

- IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.
- Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.
 - VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.
 - X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
- Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005.

Com o intuito de aproximar-se do conteúdo da Lei em estudo as 20 metas centrais propostas no anexo deste Plano são apresentadas:

- A meta 1 - trata da **educação infantil** e propõe **universalizar** até 2016 a Educação Infantil na pré-escola e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches para 50% até 2024.
- A meta 2 - trata do **ensino fundamental** e propõe **universalizá-lo** até o último ano de vigência deste PNE.
- A meta 3 - pretende **universalizar**, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no **Ensino Médio** para 85%.
- A meta 4 - trata da **educação especial** e pretende **universalizar** até 2024, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
- A meta 5 - propõe **alfabetizar** até 2024 **todas as crianças**, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
- A meta 6 - pretende oferecer **Educação em tempo integral** em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.
- A meta 7 - pretende enfrentar a **qualidade da educação** básica em todas etapas e modalidades visando elevar as notas do Ideb.
- A meta 8 - pretende **elevar a 12 anos de estudo** até o último ano de vigência deste Plano, a **escolaridade média** da população de 18 a 29 anos para as **populações do campo**, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais **pobres**, e igualar a escolaridade média entre **negros** e não negros.
- A meta 9 - trata da **Educação de Jovens e Adultos** e propõe **elevar a taxa de alfabetização** da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024
- A meta 10 - busca **oferecer 25% das matrículas** de EJA, nos **ensinos fundamental e médio** na forma integrada à educação profissional.
- A meta 11 - propõe **triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica** de nível médio, **assegurando a qualidade** da oferta e pelo menos 50% da **expansão no segmento público**.

- A meta 12 - pretende **eleva**r a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos **40% no segmento público**.
- A meta 13 - propõe **eleva**r a qualidade da Educação Superior ampliando a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35% doutores.
- A meta 14 - trata da **pós-graduação** stricto sensu e pretende **atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores**.
- A meta 15 - visa garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de **formação dos profissionais da educação** assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam **formação específica de nível superior**, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- A meta 16 - busca **formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até 2024**.
- A meta 17 - pretende **equiparar o rendimento médio dos professores** ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até 2020.
- A meta 18 - busca assegurar, no prazo de 2 anos, **planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública** e tomar como **referência**, no caso da educação básica pública, o **piso salarial** nacional profissional, definido em lei federal.
- A meta 19 - trata da **gestão democrática** e propõe assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a **efetivação da gestão democrática da Educação**.
- A meta 20 - trata do **financiamento da educação** e visa **atingir** o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do PNE e **10% do PIB** ao final do decênio.

Mediante a exposição resumida das metas que tratam o PNE em vigência é possível verificar a organização das mesmas a partir das diretrizes apresentadas no Art. 2 do PNE. Nestas metas há indicação de *tempo* (ano) e de *quantidade* (porcentagem), para que as mesmas possam ser concretizadas, expressando a organicidade do documento.

O PNE é lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto de nação, ao qual somos chamados para acompanhar e participar deste processo de execução. Temos, portanto, um projeto educacional amplo, pois contempla vários níveis e modalidades da educação no país e prevê a colaboração dos entes federados para que esta proposta se materialize.

O Plano em estudo contempla em seu texto datas pré-estabelecidas para o alcance de algumas metas, que são otimizadas por suas estratégias. A partir do primeiro ano de aniversário de aprovação e sanção do novo PNE, o texto da lei já previa um rol de medidas que deveriam ter sido cumpridas.

Em 2015, quando o Plano em vigência completou um ano, o Deputado Federal Ivan Valente – PSOL/SP avaliou a execução do documento destacando que o “Plano Nacional de Educação completa um ano e praticamente nada foi feito. Um ano perdido, um ano a menos

para que se alcancem as metas nele estabelecidas”.

Nesta avaliação o deputado disse que no decorrer do ano nenhuma proposta se concretizou no prazo estabelecido, pois em relação à taxa de analfabetismo no país havia ainda ao menos 8,7% da população com 15 anos ou mais analfabeta e outra grande parcela se mantinha no analfabetismo funcional. Levantou também que parte significativa dos Estados e Municípios ainda não haviam elaborado seus planos de educação. Com a contenção de recursos as metas do PNE ficaram ainda mais difíceis considerando que para a efetivação das mesmas o orçamento deveria ter sido ampliado. Valente (2015) concluiu, com a análise do primeiro ano do Plano, que o acompanhamento da sociedade se faz necessário “[...] é também um alerta para toda sociedade civil para que não deixem que seja, ao longo da década, mais um PNE perdido”.

Infelizmente o diagnóstico levantado pelo deputado, em relação ao avanço do Plano em seu primeiro ano de vigência não foi positivo, considerando que metas, objetivos e estratégias previstas para o período não foram alcançados e os investimentos foram insuficientes.

Em junho de 2016, o PNE completou seu segundo ano de aprovação prevendo também o alcance de algumas metas. A partir do levantamento parcial realizado foi possível verificar que muitas ações previstas para este período também não se mostraram tão positivos quanto o esperado, assim como ocorreu com o primeiro ano de vigência do Plano.

Em conformidade com a indicação prevista no Art. 5º, parágrafo 2º da Lei 13.005 e com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi divulgado no ano de 2016 um relatório³ que objetivou apresentar o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste encontra-se disponibilizado informações descritivas e análises apresentadas pelos indicadores.

A partir desta indicação temporal, deverá ocorrer ao longo da vigência do PNE cinco ciclos de monitoramento e avaliação, antecédidos por uma linha de base com informações sobre o período anterior à publicação da Lei.

Considerando esta previsão temporal podemos afirmar que esta proposta de *monitoramento* vem concretizando-se até a presente data, pois atualmente dispomos do documento intitulado de **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**, publicado em 2015 e também do **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**, com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 2016. Esperamos que este processo de monitoramento perpetue conforme previsto na lei, pois assim teremos condições de acompanhar os avanços ou não do atual Plano Nacional de Educação.

3 O documento responsável por dar informações sobre o PNE, com indicação da Lei 13.005/2014, apresenta-se com o título de “RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014-2016”. Com essa publicação, o Inep entrega à sociedade brasileira uma análise atualizada sobre a evolução do cumprimento das metas nacionais e permite dimensionar os desafios que se impõem para o alcance dos objetivos traçados. A cada dois anos, a publicação será atualizada, de modo a permitir, em conjunto com outros indicadores e estudos divulgados pelo Instituto, o acompanhamento sistemático do PNE (BRASIL, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual Plano Nacional de Educação com vigência até o ano de 2024 contextualiza-se a partir de uma política nacional de construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Estabelece níveis educacionais nacionais objetivando alcançar o “direito à educação com qualidade social, ações afirmativas e respeito à diversidade, garantidas por uma organização de sistema nacional [...]” (FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 62).

Concordamos que a proposta é válida considerando que o Brasil possui um déficit educacional relativamente significativo se comparado com outros países. Porém destacamos que já tivemos outras propostas que não se concretizaram ficando apenas no papel.

A partir do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016 e das análises realizadas pelo Observatório do PNE (2017) a situação do atual plano não é satisfatória diante do que foi projetado. Ainda nos deparamos com a qualidade do ensino aquém do esperado; persistem significativos índices de evasão escolar; o ensino médio continua sendo um desafio na educação básica; ausência de habilidades linguísticas e matemáticas para muitos estudantes; as notas do IDEB nem sempre satisfazem as metas estipuladas; ainda persiste a diferença entre diferentes grupos sociais; pessoas analfabetas e analfabetas funcionais ainda é uma realidade.

Lamentavelmente é possível verificar que muitas metas já deveriam ter sido cumpridas e não foram; investimentos deveriam ter sido realizados e também não foram. Nesta conjuntura que expressa à falta de materialização das propostas temos que ficar atentos aos órgãos competentes responsáveis pelas ações necessárias e acompanhar se os recursos estão sendo geridos adequadamente ou se estão sofrendo algum desvio. Além dos recursos sua devida gestão é indiscutível. Contudo o quadro parcial não é de total pessimismo. Os documentos citados indicam que há metas que foram alcançadas e algumas estão próximas de se concretizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de março 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 17 de jan.2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. O Planejamento Educacional no Brasil. Brasília, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

VALENTE, Ivan. **PNE completa um ano e não saiu do papel**. 2015. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br/pne-completa-um-ano-e-nao-saiu-do-papel/>>. Acesso em: 3 de fev. 2017.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas. Autores Associados, 2014.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO NOS ANOS DE 1990: A REDEFINIÇÃO DE VALORES

LUIZ, Jessica Martins Marques¹
CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a redefinição dos valores propalados pelas políticas públicas brasileiras para a educação básica a partir dos anos 1990. Nos anos iniciais da década de 1990 os valores propalados pelos documentos nacionais eram de um viés econômico e nos anos finais voltaram-se para um viés humanitário. Para atender nosso objetivo realizamos uma análise documental a partir da perspectiva materialista-histórica. Inicialmente indicamos os valores presentes nos documentos de políticas públicas para a educação básica no Brasil, que norteiam a educação nacional desde meados dos anos de 1990. Consideramos que os documentos foram formulados em um contexto marcado por mudanças significativas no processo produtivo e no papel do Estado, apoiadas pelas políticas neoliberais que buscam a manutenção das relações capitalistas por meio de reformas econômicas e políticas. Concluímos que a redefinição dos valores para um viés humanitário, objetiva sensibilizar os indivíduos para serem solidários, ativos, cooperativos, tolerantes e voluntários diante das questões sociais de sua comunidade, uma vez que o Estado passa a atuar como administrador e gerenciador das políticas cabendo ao terceiro setor executá-las.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Redefinição de Valores. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Este estudo compõe parcialmente a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de Políticas e Gestão em Educação (POL). O objetivo central dessa pesquisa é analisar a redefinição dos valores propalados pelas políticas públicas brasileiras para a educação básica a partir dos anos 1990.

A década de 1990 foi marcada por transformações na atuação do Estado, reformas políticas e educacionais que geraram uma intensa formulação de documentos que expressavam a nova reorgani-

1 Mestranda em Educação, professora da rede municipal de Maringá, Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: jessicammmluiz@hotmail.com.

2 Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: elmajulia@hotmail.com.

zação político e social orientada pelo neoliberalismo. Em meio às reformulações dos documentos de políticas públicas educacionais para a educação básica³, observa-se uma redefinição dos valores, de um viés econômico para um viés humanitário (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

As mudanças no campo das políticas públicas educacionais são influenciadas pelas reorganizações no campo político e econômico (NEVES, 2010). As redefinições dos documentos educacionais foram divulgadas e financiadas por agências internacionais que tinham como fim último o que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), denominam de: a “homogeneização das políticas educacionais em nível mundial”.

A homogeneização das políticas educacionais pode ser constatada nos anos de 1990, quando a política neoliberal começou a ser implementada em diversos países, dentre eles, o Brasil. Em meados da mesma década o neoliberalismo mudou de estratégia política; suas orientações sofreram uma inflexão para a Terceira Via. Desde então, esse projeto político influi nas reformas do Estado, da educação e da questão social.

Em regra, a reformulação do Estado se dá quando o modelo vigente já não supre as novas necessidades econômicas e sociais. De acordo com Neves e colaboradores (2010) e Anderson (1995) foi devido às derrotas do comunismo e à crise estrutural do capital, após a II Guerra Mundial, que em 1970 o neoliberalismo emergiu na Europa e na América do Norte com Friedrich Hayek que formulou e sistematizou o neoliberalismo, com destaque para sua obra *O Caminho da Servidão* publicada em 1944.

Aos poucos esta política ganhou espaço no cenário mundial, provocando profundas transformações no Estado, cabendo à ele:

[...] a definição de políticas públicas por meio do ajuste fiscal; descarta seu papel protecionista com a liberalização comercial; se conscientiza que é necessário a privatização das empresas estatais ao passo que estas acirram a crise fiscal e dificultam a capacidade de o Estado promover a poupança; destina os serviços ao setor privado em nome da maior eficiência; estabelecimento de uma parceria entre Estado e sociedade para que proveessem os serviços não-exclusivos do Estado, como a educação, a saúde, a habitação (MORGADO; LARA, 2009, p. 10866).

As mudanças no papel do Estado provocadas pelo neoliberalismo passaram a interferir nas relações sociais e a classe trabalhadora, foi amplamente prejudicada ao perder grande parte de direitos trabalhistas conquistados anteriormente. Pois,

As políticas e medidas de ajustes neoliberais, do final do século XX, acarretaram ao Brasil os mais perversos índices de desigualdade social, perda de conquistas significativas para a classe trabalhadora e desestruturação do mercado de trabalho com as políticas macroeconômicas, o que colocou o país em uma situação vulnerável frente às crises mundiais (ALMEIDA; LARA, 2005, p. 110).

3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 define que educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Além de promover altos índices de desigualdade social, as medidas políticas não conseguiram responder a nova crise do capital. Nesse contexto verifica-se que as políticas Keynesianas⁴ adotadas a partir do pós Segunda Guerra Mundial e o neoliberalismo ortodoxo, não conseguiram assegurar ao capital condições para continuar se reproduzindo. Ou seja,

No plano econômico, as políticas Keynesianista demonstravam-se incapazes de recuperar o ritmo de crescimento da economia do capitalista mundial e manter o controle sobre o processo acelerado de financeirização da economia, depois das medidas de elevação da taxa de juros e da liberalização dos fluxos de capitais, tomada pelos Estados Unidos com o apoio da Inglaterra (MARTINS, 2007, p. 45).

Diante da crise, a direita não conseguiu atender às novas necessidades do capital. A política de esquerda também não foi capaz de reunir um grande contingente das camadas populares. A esse respeito Martins comenta:

No plano político, as organizações de esquerda mostravam-se incapazes de oferecer saídas que aglutinassem uma parcela significativa da sociedade. A demonstração mais sensível dessa incapacidade foram as eleições que permitiram, através do voto popular, o crescimento das forças políticas mais conservadoras e identificadas organicamente com o capital financeiro, em vários países do centro do capitalismo, ao longo dos anos de 1980 (MARTINS, 2007, p. 46).

Diante da insuficiênciada política Keynesiana e do neoliberalismo de elevar a taxa de lucro e expansão do capital, o programa político da *Terceira Via*, também denominado de social-liberalismose coloca como uma saída de sucesso para os impasses políticos e econômicos, no entanto, não se esquadra nem na esquerda nem na direita e sim como uma terceira opção. Em última instância esse programa tem por fim último a reorganização da hegemonia burguesa, bem como preservar o sistema capitalista de produção.

Neste novo programa político, dentre as reformas necessárias, a mais expressiva é na atuação do Estado, na qual ele

[...] deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento. Vê-se na reforma a possibilidade de se flexibilizar a ação estatal e de se liberar a economia, conduzindo-a a um novo ciclo de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, proporcionar ao Estado maior governabilidade [...] (CARVALHO, 2009, p. 1145).

Um dos mais representativos idealizadores da *Terceira Via*, Anthony Giddens acredita

4 O Keynesianismo surge no começo do século XX, com o inglês John Maynard Keynes. É uma teoria econômica que se coloca em oposição ao liberalismo, propondo a intervenção estatal na vida econômica tendo por objetivo último conduzir para um regime de pleno emprego.

que, para suprimir os conflitos e eliminar a oposição ao neoliberalismo, era preciso estabelecer diretrizes para a modernização do capital. Para isso, consideraria a valorização dos indivíduos, a preservação do meio ambiente e também a mobilização cívica. Segundo Martins (2007, p.65), essa nova roupagem do neoliberalismo, possui “[...] um vigoroso programa político que visa, sobretudo, ordenar a construção de um compromisso social amplo que viabilize a realização dos desejos históricos da burguesia mundial [...]”, a partir da formação de uma nova subjetividade coletiva.

Esses conceitos e finalidades abordados pela *Terceira Via* influenciaram, e ainda influenciam, de maneira significativa os valores propalados pelos documentos educacionais. Certamente os valores vão em direção àquilo que o novo projeto político propõe, adotando um caráter humanitário, na tentativa de tornar os antagonismos em apenas diferenças, como se estes fossem específicos de alguns grupos de indivíduos e não frutos das relações sociais estabelecidas socialmente. A respeito da redefinição de valores Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 02) afirmam que:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Nesse sentido uma política educacional formulada a partir dos pressupostos do neoliberalismo de *Terceira Via* objetiva a formação de aspectos de caráter mais humanos como atitudes, comportamentos e valores que tenham por finalidade última sensibilizar o indivíduo para as questões sociais. Portanto, os valores humanitários se remetem ao desenvolvimento de qualidades humanas como solidariedade, compreensão, voluntarismo, proativismo, cooperação e ajuda mútua.

As reformulações na política neoliberal e no papel do Estado passam a ser verificadas nas políticas públicas educacionais. Segundo Campos e Shiroma (1999) essas reformulações educacionais defendiam que a função da instituição escolar estava voltada,

[...] 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 486-487).

Diante deste cenário, caracterizado por mudanças significativas, verifica-se que no fim do século XX e início do século XXI, aconteceram mudançastanto no papel do Estado, como nos valores que constam nas políticas públicas nacionais da educação básica, surgem alguns questio-

namentos: Qual a finalidade das mudanças de valores presentes nos documentos que norteavam as políticas públicas educacionais nacionais para a educação básica na década de 1990? Por que houve uma redefinição do viés econômico para uma face mais humanitária dos valores que constam nos documentos de políticas públicas da época?

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Evangelista (2008, p. 8), define em seus estudos que “documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação”. Portanto, se faz necessário compreender o contexto e o papel do Estado característicos do momento de elaboração do documento (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Em decorrência das condições históricas, sociais, econômicas e políticas, o Estado passa por readequações e reformulações para se adequar às novas demandas que surgem. Essas transformações também se dão nas políticas educacionais que orientam a educação pública, isso porque é preciso divulgar e implementar as novas orientações em todos os setores sociais.

Essas transformações ocorrem em nível mundial. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e Inglaterra, alavancaram as reformas em outros países, dentre eles o Brasil. As autoras complementam afirmando que:

Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas [...]. (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005, p. 430).

Dentre os estudiosos da área, é consenso que a reforma do Estado brasileiro, ocorrida na década de 1990, interferiu amplamente nas políticas públicas nacionais da educação básica. Neves (2004, p.1) aponta que:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

Apesar de ser consensual a afirmação de que as políticas públicas, em especial a educacional, passaram por significativas mudanças em decorrência da reorganização política e das mudanças no processo produtivo, há uma escassez de estudos que analisam e discutem a finalidade da redefinição dos valores propalados pelos documentos educacionais.

Nesse estudo, analisaremos a redefinição dos valores a partir do referencial teórico materialista-histórico desenvolvido por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895). Para Marx a teoria é a reprodução fiel do objeto de estudo, portanto, quanto mais correto for a sua análise, mais verdadeira será sua representação.

Nesses termos, a ideiação é a representação do material feita pelo pesquisador. Na qual considera o objeto “[...] *tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. (NETTO, 2011, p.20, grifo do autor). Portanto, a existência do objeto é independente da ideiação do pesquisador. Por isso, buscaremos a essência, a estrutura e a dinâmica do mesmo. Entretanto, isso não significa neutralidade, pois, todo pesquisador tem uma posição teórica e mesmo que não tenha consciência disso, segue pressupostos metodológicos. Aprópria escolha do caminho percorrido durante a pesquisa já é uma perspectiva metodológica (NETTO, 2011).

Para melhor compreender nosso objeto de estudo é indispensável o entendimento de abstração que “é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44). Ou seja, escolhemos, dentre uma totalidade, um objeto de estudo, em particular, os valores, para analisá-los e obterassim, o conhecimento concreto que constitui a realidade.

De nossa perspectiva é necessário compreender as relações de trabalho na sociedade atual, pois são elas que vão direcionar as relações estabelecidas socialmente. Nos estudos de Lukács (1986), sobre o trabalho, verifica-se que este é o ato fundante do ser social e que é ele que proporciona um salto qualitativo, no qual o homem passa a ser regido, não apenas, por leis biológicas, mas predominantemente por leis sociais e históricas.

Nesse sentido as demais categorias⁵ possuem autonomia relativa e dependência ontológica da categoria trabalho, ou seja, nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida de forma isolada, apesar de terem especificidades estão estreitamente relacionadas á organicidade do trabalho. Nas palavras de Tonet (2013), para o pesquisador que se põe no campo marxista, a abordagem da problemática do conhecimento, que se pretende desvendar, deve ser realizada do ponto de vista ontológico⁶. É preciso, ainda, ter clareza do que é o ser social e das relações no qual este está inserido. Em última instância, tais relações sociais expressam a forma como o trabalho se estrutura em cada sociabilidade.

Tendo em vista todos esses elementos da perspectiva materialista-histórica, buscaremos nesta pesquisa, analisar os valores expressos nos documentos de políticas educacionais nacionais, considerando-os em sua totalidade, que está diretamente relacionada às relações de produção e

5 Para Marx as categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Marx apud Netto, 2011). Ou seja, são categorias ontológicas, reais e objetivas.

6 Tonet (2013, p. 12), explica que: “Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia poder ter um caráter geral, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou ser social”.

reprodução do capital. Pretendemos também conhecer o contexto e o processo histórico no qual os documentos foram constituídos.

2. ANÁLISE DOS VALORES PROPALADOS PELOS DOCUMENTOS NACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A elaboração dos documentos educacionais brasileiros formulados a partir da década de 1990 sofreu forte influência das orientações internacionais divulgadas por agências internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Essas agências têm por objetivo estabelecer o que Dale (2004) denomina de “Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE)”, na qual busca homogeneizar a educação em nível global.

Desde os anos 1980 o Brasil já aderiu princípios neoliberais de *Terceira Via*, no entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003, que esse projeto se fortaleceu e se ampliou para todos os setores sociais. FHC contou com o apoio do economista e cientista político Luiz Carlos Bresser Pereira que, inspirado em Antony Giddens, elaborou vários textos, documentos e orientações para o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

A partir de meados dos anos 1990 o Brasil vem adotando os princípios da *Terceira Via*, dentre eles o mais expressivo é o recuo na atuação do Estado que aos poucos transfere a responsabilidade de atendimento às questões sociais à sociedade civil e se compromete apenas com a administração e gerenciamento das políticas sociais. Associado a essa posição, a *Terceira Via* convoca a sociedade civil para ter um posicionamento ativo frente às demandas sociais (MARTINS, 2007).

No que se refere aos valores Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que dentre os valores voltados ao viés humanitário tem-se: justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade, segurança, dentre outros. Tais valores são constituintes dos documentos nacionais. Por exemplo, o item de objetivos e metas para a educação superior do *Plano Nacional de Educação* de 2000 afirma alguns valores humanitários, ao defender e “estimular a **inclusão** de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários” (BRASIL, 2001, p. 46, grifo nosso). No mesmo documento, no item “objetivos e metas do financiamento e gestão”, defende-se a necessidade de “promover a **equidade** entre os alunos dos sistemas de ensino e das escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino” (BRASIL, 2001, p. 95, grifo nosso).

Dentre as transformações propostas pela *Terceira Via* encontra-se a necessidade de “(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores,

e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 28), ou seja, o objetivo da educação está voltado para a construção de um novo homem, que atenda aos novos moldes da sociedade. Esse novo indivíduo deve ser dotado de competências socioemocionais para poder enfrentar a instabilidade no mercado de trabalho e saber agir diante das dificuldades encontradas, isso porque, “os documentos também direcionam a prática educativa de modo que as competências passem a ser cada vez mais valorizadas” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 4).

Sobre a formação humana a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nº 9.394/96, assegura no artigo 22, que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 20). E o capítulo III, artigo 3.2, seção III expressa que a formação do cidadão será mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p. 27).

De maneira semelhante o *Plano Nacional de Educação para Todos* (1993-2003) adverte que “a educação é o instrumento preeminente de **promoção dos valores humanos universais**, da qualidade dos recursos humanos e do **respeito pela diversidade cultural**” (BRASIL, 1993, p. 123, grifo nosso), ou seja, os valores são um meio de formar os indivíduos para atender às demandas do trabalho que exige cada vez mais do comportamento emocional e social do indivíduo, do que de uma qualificação ou aprendizagem de uma atividade do trabalho. Isso ocorre como consequência da flexibilização do trabalho que:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2012, p. 140).

Os documentos educacionais também exaltam a necessidade de “[...] **ações solidárias e autônomas** de constituição de conhecimentos e **valores indispensáveis à vida cidadã**” (BRASIL, 1998a, p. 5, grifo nosso). A estimulação à atuação social ocorre por meio da sensibilização dos indivíduos para com as necessidades de seu grupo social ou comunidade, para que, assim, eles possam agir para atender essas demandas.

As mudanças no processo de trabalho e na atuação do aparelho do Estado que transfere a concretização das ações sociais para o terceiro setor provocaram grande instabilidade social, no sentido de exigir dos indivíduos novos comportamentos. Além disso, foi fundamental desenvolver valores que preparem as pessoas para conviver com as incertezas, isso porque, as constantes mudanças renovam as necessidades e respostas esperadas dos indivíduos. Nesse sentido,

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela esti-

mula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (BRASÍLIA, 1998b, p. 21, grifos do autor).

A proposta de uma educação fundamentada nos valores humanitários é defendida desde os anos iniciais da educação escolar. Segundo o *Plano Nacional de Educação* (2001-2011) a educação infantil

[...]estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade (BRASIL, 2001, p. 39, grifo nosso).

De nossa perspectiva, os valores humanitários tratados desde a formação inicial da criança, objetiva forma um cidadão adulto capaz de se sensibilizar com as dificuldades do outro e com os problemas sociais. Isso porque, motivaria ações de voluntariado e de solidariedade para atender à essas demandas. E ainda, promoveria parcerias entre a sociedade civil e o Estado para haver uma política mista, pois, “para o desenvolvimento do novo estado democrático, a política da Terceira Via busca o equilíbrio entre Estado, sociedade civil e mercado, advogando em favor da criação de uma *nova economia mista*” (CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 70, grifo do autor).

É possível verificar nesses excertos de documentos para a educação brasileira que a educação básica passa, a partir de 1990, a ter como finalidade última uma formação de comportamentos e atitudes que devem ser orientadas por valores humanitários. De nossa perspectiva essa finalidade está aliada às mudanças no processo produtivo e na administração do Estado. Isso porque, a atividade de trabalho exige cada vez mais de habilidades, competências socioemocionais e comportamentos do que da aprendizagem de uma execução da atividade em si; e também, porque o Estado se afasta do atendimento direto das questões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender a redefinição dos valores presentes nas políticas públicas brasileiras para a educação básica a partir dos anos 1990 verificamos que essas redefinição ocorreu em decorrências de mudanças oriundas do processo produtivo, principalmente por sua flexibilização. Além disso, a elaboração dos documentos, também foi influenciada pela inflexão neoliberal para a *Terceira Via* que gerou uma reorganização no projeto político nacional.

De nossa perspectiva a redefinição dos valores para um viés humanitário busca harmonizar a formação dos indivíduos por meio da educação escolar com as mudanças que ocorrem no campo político, social e econômico. A partir de meados da década de 1990, o Brasil e aproximou

ainda mais do neoliberalismo ao iniciar uma reforma no aparelho do Estado que condizia com as alterações em nível mundial. Como consequência, além de seguir as orientações políticas internacionais passou a integrar a agenda global para a educação que é financiada e divulgada por agências internacionais que buscam uma homogeneização educacional em nível mundial.

Desde a implantação da *Terceira Via* no Brasil as políticas educacionais passaram a ter como finalidade última a formação humanitária por meio de valores que buscam adequar e adaptar os indivíduos às mudanças sociais. Essas mudanças resultaram da reestruturação produtiva que necessitava de um projeto político que vislumbresse o retorno do aumento da taxa de lucro e expansão do capital. Nesse sentido, valoriza-se as diversidades culturais a fim de produzir mercadorias e serviços específico para cada grupo cultural e a educação forma indivíduos tolerantes e que aceitem as diferenças.

A redefinição dos valores propalados pelas políticas públicas para a educação básica brasileira busca formar o indivíduo correspondente às mudanças sociais. À medida que o Estado recua com a atuação em prol do atendimento às demandas sociais, se faz necessário sensibilizar os indivíduos para as dificuldades e problemas de sua comunidade para que ele seja ativo diante de situações que o Estado é apenas o agente administrador e não executor dos serviços sociais.

Concluimos que a formação humanitária tem por fim último sensibilizar os cidadãos para serem ativos diante dos problemas, ou seja, para que eles se organizem para atenderem suas necessidades sem ter que demandar ações do Estado. Para isso, os valores são fundamentais, pois, despertar a solidariedade, a compaixão, a tolerância, a ajuda mútua e o voluntariado fazendo com que as pessoas mudem seus comportamentos e atitudes para serem mais ativos e prestativos com os demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ALMEIDA, Shirlene Vieira; LARA, Ângela Mara Barros. “A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais”. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, mar. de 2005, p. 106 - 117. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf>. Acesso em: 30 out. de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5º ed. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 31 de Jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Distrito Federal, 1998.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos (PDE 1993-2003)**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/UNESCO, versão acrescida, 1993. 136 p.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p.

BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998b.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. “O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas”. In: **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>>. Acesso em: 05 Ago. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação”. In: **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 de mai. de 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. “A “educação para a cidadania ativa” como estratégia contemporânea do programa neoliberal da Terceira Via”. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, Setembro/Dezembro 2016, p. 61-78.

DALE, Roger. “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” In: **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460.

EVANGELISTA, Olinda. “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”. In: **Caros Amigos**, ano XII, n. 136, juh. 2008. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepetto/producao/finish/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUKÁCS, György. “O trabalho”. In: ____ **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet, cap. 1, tomo II. Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, 1986.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Niterói-RJ. Tese (Doutorado em Educação), 2007. 284 p.

MORGADO, Suzana Pinguello; LARA, Angela Mara de Barros. “A reforma do papel do estado brasileiro na década de 1990: novas configurações para as políticas de educação infantil”. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 26 a 29 de Out. de 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2479_1513.pdf>. Acesso em: 22 de Ago. de 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo”. In: Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2014.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”. In: **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./ dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2015.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

CAPITALISMO: CONSEQUÊNCIAS PARA O ADOLESCENTE VULNERÁVEL

NICOLIM, Nayara Bruna¹

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente texto discute a atual situação do adolescente, que fica exposto ao capitalismo e a manipulação deste sistema num contexto de aprofundamento do neoliberalismo e consequentemente da exclusão social. Trata-se de uma reflexão desenvolvida a partir de estudos já iniciados em pesquisa de mestrado que busca analisar as políticas públicas para adolescentes em conflito com a Lei no ambiente escolar. Desenvolvido na perspectiva do materialismo histórico, por meio de pesquisa e discussão bibliográfica e análise de documentos, questiona: Quais as consequências do sistema capitalista na vida do adolescente infrator? Quais os prejuízos que a população enfrenta com as perdas de direitos? Entre os resultados propõe o estudo e discussão do assunto junto aos profissionais que atuam diretamente ou não com adolescentes infratores, entendendo ser este um caminho que possibilita compreensão e superação da atual situação de desigualdade social destes sujeitos.

Palavras-chave: Adolescente; Ato Infracional; Capitalismo.

INTRODUÇÃO

Após vinte e oito anos da Constituição Federal do Brasil (1988), em pleno século XXI, diariamente nota-se o retrocesso que a sociedade vivencia, um momento em que a dignidade é mantida para uma pequena parcela da população, pois podem pagar por suas necessidades básicas, por outro lado, a população pobre, vem sofrendo os riscos de viver em uma sociedade que naturaliza a perda dos direitos sociais básicos.

Atualmente, percebe-se a frequência de informações divulgadas pela mídia sobre a situação econômica do Brasil, notícias distorcidas para relatar os prejuízos que a população brasileira vem sofrendo, reportagens e matérias apresentando mudanças constitucionais, alterações na destinação de dinheiro público, reformulações de políticas públicas. A justificativa utilizada é a de

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Orientadora Pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Londrina. E-mail: nayanicolim@hotmail.com.

2 Professora do Programa de Mestrado em Educação UEL. Orientadora da pesquisa. E-mail: elianecleide@gmail.com.

que estamos passando por uma crise econômica mundial que neste momento afeta o país, e por este motivo direitos que foram duramente conquistados pelo povo no decorrer da história estão sendo usurpados, comprometendo o futuro dos cidadãos.

Podemos utilizar como exemplo a Proposta de Emenda à Constituição nº 55, 2016, PEC do Teto de Gastos Públicos, já aprovada no Senado, que prevê limitação de gastos públicos durante os próximos vinte anos, incluindo as despesas das necessidades básicas da população: saúde e educação. Contrariando assim, a Constituição Federal do Brasil, 1988, que prevê a garantia destes direitos, descrito no Capítulo II – Direitos Sociais, art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Diante disto, o Estado atua fortalecendo o neoliberalismo, uma vez que se desresponsabiliza de seus deveres, com o discurso sobre a crise e sobre a necessidade na contenção de gastos enquanto dissimula os reais interesses da elite representante da classe detentora dos meios de produção. Assim, a classe de trabalhadores vem sendo golpeada diariamente, trabalhando na tentativa de acesso a uma saúde que os mantenham vivos e uma educação aos seus filhos, para possibilidade de um futuro trabalho, população essa que vem sobrevivendo.

Um direito conquistado a partir de lutas sociais marcadas durante a história, foi a aprovação em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu com a superação do antigo modelo de atendimento a crianças e adolescentes, que considerava que os mesmos deveriam ser punidos por suas ações como se fossem adultos. O ECA, com o conceito de Proteção Integral à criança e adolescente, possibilitou que crianças e adolescentes fossem reconhecidos como pessoas em desenvolvimento, independente de classe econômica e qualquer outra característica deste.

Aprovada a nova lei, o desafio posterior seria a sua concretização. No âmbito do imaginário social, a radicalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente estava e está em romper com o estigma dos menores, mediante a universalização do direito à infância e à adolescência, para todos os sujeitos entre 0 e 18 anos. Os direitos contidos no ECA não admitem a discriminação por classe, gênero ou etnia, entre os ‘menores’ enquanto filhos dos pobres e as crianças e adolescentes enquanto filhos da classe média e dos ricos (LONGO, 2010, p. 11).

Estes direitos garantidos pelo ECA, também correm riscos de serem alterados no momento atual, se isso ocorrer será mais um atraso para a população vulnerável. Lembramos que a PEC nº 33 de 2012, trazida para discussão no ano passado, tenta diminuir a maioria penal de 18 para 16 anos, propondo conforme descrição de explicação da emenda³:

Altera o art. 129 da Constituição Federal para dispor que são funções institucionais do Ministério Público promover, privativamente, a ação penal pública e o incidente de desconsideração de inimizabilidade penal de menores de dezoito e maiores de dezesseis anos. Altera o art. 228 da Constituição Federal para dispor que Lei Comple-

3 Os dados relacionados foram coletados no site do Senado Federal, o qual se encontra disponível no endereço: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106330>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

mentar estabelecerá os casos em que o Ministério Público poderá propor, nos procedimentos para a apuração de ato infracional praticado por menor de dezoito e maior de dezesesseis anos, incidente de desconsideração da sua inimputabilidade.

Estes acontecimentos proporcionaram reflexões e inquietações que motivaram a realização deste texto, que tem como um de seus objetivos identificar e compreender as consequências que a população vulnerável, em específico o adolescente infrator sofre vivendo na sociedade capitalista.

Esta reflexão, está vinculada aos estudos já iniciados em pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Mestrado em Educação da UEL. Nesta pesquisa o objetivo é analisar as políticas públicas para adolescentes em conflito com a Lei no ambiente escolar.

Deste modo, este texto discute a partir desta realidade atual a situação do adolescente, que fica exposto ao capitalismo e a manipulação deste sistema, uma vez que estes sujeitos estão em fase de desenvolvimento e precisam de proteção integral conforme as leis determinam. Como descrito na Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para a realização da análise utilizamos como base as orientações do Materialismo Histórico. Entendemos que é perceptível as necessidades da transformação social referente ao assunto de adolescente pobre e vulnerável sob a manipulação do capital no Brasil. Buscamos analisar as possibilidades de uma transformação real e concreta, de ruptura desta situação dos adolescentes. De acordo com Masson (2007, p. 6):

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência.

Justifica-se este estudo por entender que este tema precisa ser discutido e refletido para que seja possível o rompimento da gestão social e da ordem do neoliberalismo sobre a sociedade, intensificando as desigualdades sociais, injustiças e a exploração do sujeito pobre e marginalizado. Também se justifica pelo fato de que é preciso sim manter o direito à educação para todos, e é preciso que a escola também lute por isso, se prepare para atender o público que dela tem sido expulso, o adolescente infrator.

1. NEOLIBERALISMO “*VERSUS*” DIREITOS SOCIAIS

Durante toda a história da sociedade capitalista, é notório a latente divisão de classes, onde uma pequena parcela da população é privilegiada e uma imensidão de pessoas é explorada, sobreviventes do neoliberalismo, mantenedores da produção ativa, que garante o enriquecimento do patrão em troca de migalhas. Como afirmaram Couto e Melo (1998, p. 27):

[...] o aumento da pobreza gera, consequentemente, tanto o aumento do abandono de crianças quanto a possibilidade de prática de atos infracionais por parte daqueles que necessitam sobreviver numa sociedade desigual.

Nesta luta de classes, encontra-se uma moeda de lados, um lado para os ricos e outro para os pobres, e na distinta realidade destas classes, desdobramentos se dividem, como por exemplo, a política pública:

[...] é preciso se alertar para a profunda segmentação da cidadania que pode ocorrer através da duplicidade da política social: uma política para os pobres (em geral uma pobre política) ao lado de uma política para os ricos (em geral, rica, sofisticada e muitas vezes também financiada com recursos públicos) (DRAIBE, 2009, p.100).

A situação se agrava quando se refere ao adolescente que pertence à classe desfavorecida, Pois, durante séculos os adolescentes e jovens pobres, vulneráveis, órfãos e outros, foram rotulados e marginalizados por toda a sociedade, no âmbito legal, estes eram tratados como adultos quando se tratava da punição de algum ato ilegal, e tinham seus direitos negligenciados. Volpi (1997, p. 47) ressalta que: “[...] a infância empobrecida no Brasil revela que o tratamento dispensado a essas crianças e adolescentes, desde a colonização, tem sido repressivo e discriminatório”.

No século passado, iniciou-se uma grande discussão sobre o referido grupo social, desta forma, a partir dos documentos: Declaração Universal das Crianças e dos Adolescentes de 1959 e da Constituição Federal de 1988, cria-se no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de Julho de 1990, documento que regulamentará os direitos e deveres dos adolescentes, e os deveres e obrigações da família, da sociedade e do Estado na formação destes sujeitos. O artigo 1º do ECA prescreve que “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”.

Assim o ECA foi e é visto por muitos estudiosos e profissionais da área de todo o mundo como o mais completo e adequado documento legal destinado à crianças e adolescentes.

Mas, mesmo depois dos avanços que o ECA proporcionou à infância e juventude do Brasil, é notório o quanto este tema é peculiar, negligenciado e muitas vezes com discursos antiquados e enraizados dos séculos passados e intensificados pela sociedade neoliberal. Para Sales (2007, p.64) “[...] a justiça brasileira foi moldada à imagem e semelhança de uma sociedade

autoritária, rigidamente hierarquizada e desigual”. Entendemos que essa estrutura expressa a divisão social presente na sociedade atual pela diferenciação de classes, um processo que se acentua no momento em que o Estado neoliberal passa a se desvencilhar de suas obrigações.

O neoliberalismo busca privatizar os serviços públicos transformando-os em mercadorias como podemos ver no trecho a seguir:

O neoliberalismo de mercado, ao menos conceitualmente, luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo em que se enraíza no mercado mundial, direcionamento a construção da nova ordem postulada a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para iniciativa privada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 100).

As regras do neoliberalismo são disseminadas e maquiadas para a manutenção e intensificação do capitalismo. Então, a todo momento suas ideias são inseridas na vida da população pobre, vulnerável e explorada, pela gestão do Estado que modifica as formas de gestão das instituições como a escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 101), contribuem explicitando que:

No tocante a educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Deste modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

Diante disto, o discurso neoliberal volta-se para a depreciação dos serviços públicos, alegando a falta de qualidade pela gestão do Estado e que isso aconteceria diferentemente se a gestão estivesse com o empresariado, pois estes conseguem gerenciar, organizar e lucrar em seu negócio. Este discurso que busca o consenso da população em acreditar que o esta seria a melhor opção, é parte do projeto que visa dissimular os reais motivos que levam a retirada do Estado de suas responsabilidades.

Percebe-se que toda e qualquer política pública voltada para a população marginalizada e em estado de vulnerabilidade, em sua essência, têm objetivos que beneficia e/ou perpetua o sistema econômico atual:

[...] a expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2010, p.241).

Precisa-se então, ressaltar que o Estado é utilizado como uma ferramenta que contribui

para que o capitalismo continue sua dinâmica exploratória, excludente e reprodutora das relações sociais injustas. Isto posto, percebe-se que a população que realmente necessita da efetivação dos serviços e do apoio do Estado para suas necessidades básicas, têm seus direitos usurpados, uma vez, que o Estado é utilizado para manter a divisão de classes, beneficiando o capitalismo.

As questões que se impõem, então são: que fazer com as pessoas estruturalmente desempregadas (massas humanas excluídas e descartáveis para o sistema atual de produção)? Como redistribuir renda nacional em um tempo-espaço em que se apregoa e se impõe a minimização do Estado (como instrumento unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva) e a obsessão com o crescimento econômico acordado com os interesses de acumulação do capital? (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 79).

Então, com os ideários neoliberais, o papel e função do Estado é questionado, para a permanência do capitalismo, estes buscam e defendem o Estado mínimo, que prejudica a população mais vulnerável e necessitada, uma vez que depende de serviços públicos, gratuitos para sobrevivência, as injustiças e desigualdades aumentam sistematicamente.

O Estado então, deixa de pensar nos bens comuns e necessários para sua população para servir a grupos específicos que possuem como objetivo o lucro através da exploração do proletariado, exemplificando pela individualidade e a competição neste sistema.

O discurso disseminado pelo capitalismo então, é o de competitividade e individualidade, os sujeitos bem-sucedidos são vistos como merecedores desta situação, pois buscaram esta conquista, já os “fracassados” serão expostos pelas suas derrotas por culpa própria e/ou da família. Esse processo pode ser visto na discussão de Gentili (1996, p. 42)

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência do campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.

Para adolescentes pobres e vulneráveis, este discurso é ainda mais doloroso, pois além do peso de ser o responsável pelo seu próprio fracasso e/ou sucesso, também existe a necessidade de ser consumidor. Observamos que na sociedade capitalista, e de modo expressivo junto ao público adolescente, ser alguém está relacionado ao fato de ter e/ou consumir algum produto, alguma coisa.

Sobre o discurso do consumo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 77), descrevem as imposições do capitalismo: “[...] é a perda de identidade nacional das mercadorias, do capital e das tecnologias, com a consequente criação de um sistema de produção global que universaliza necessidades, gostos, hábitos, desejos e prazeres”.

A imposição sutil (uma vez que a população está sendo manipulada a permanecer nesta situação) de generalização das necessidades e desejos de consumo da população, falseia a real

necessidade da população, deixa ao avesso o valor real das coisas e da vida como um todo. Neste sentido, Gentili (1995, p. 228) comenta:

É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como o âmbito em que, “naturalmente”, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil.

O valor mercantil se sobressai dos valores humanos, do sujeito enquanto dono de seus desejos, das necessidades básicas, dos direitos da população e do pensamento social.

O valor mercantil usurpa as possibilidades da população pensar para todos, tendo como consequência benefícios e vantagens para o grupo. E com estes pensamentos individualistas, cheios de desejos de consumo imposto pelo mercado, o sujeito desta sociedade acredita ser livre, ser consciente de sua situação diante aos problemas sociais.

O princípio de propriedade privada diante desta sociedade burguesa, é o do consumo, o de ter propriedade de produtos e coisas, ter o privilégio de consumir os bens do mercado. Princípio este que promove a cultura da exclusão, que dissemina a naturalização do consumo como forma de poder, de status, de ser reconhecido a partir de um produto material.

[...] “consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora, ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de ação de amplitude variável. No primeiro caso, referimo-nos ao direito de propriedade; no segundo, à possibilidade de comprar e vender (GENTILI, 1995, p. 240).

Vê-se nesta situação que a liberdade está presente na sociedade de forma ilusória para a maioria da população, para os pobres, vulneráveis e carentes. Então, percebe-se que a liberdade é praticada quando se possui bens, quando é usuário de produtos, de tecnologia, quando é proprietário de algo e/ou recursos para isto.

A liberdade é ainda mais ilusória para sujeitos em processo de desenvolvimento, ou seja, os adolescentes. Este grupo é estigmatizado e manipulado pela sociedade capitalista, joga-se para estes o fracasso e o sucesso de cada um, com a ideia falsa de que é dono de seus pensamentos e desejos. Sua condição está vinculada as condições que estes adolescentes são submetidos e não aos seus próprios atos.

Compreende-se, a partir dessa nova concepção da criança e do adolescente empobrecidos, que não são eles que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que estão submetidos. Portanto, a ação do governo e da sociedade não deve ser direcionada exclusivamente para o controle e repressão dessa parcela da população, mas para a garantia de condições de vida com dignidade (VOLPI, 1997, p. 48).

Para a lógica do neoliberalismo, o Estado deve ter suas atribuições extintas diante a sociedade, ou seja, um Estado mínimo. Porém, neste ideário, nota-se a precariedade da realidade da população mais frágil e vulnerável, a pobre, trabalhadora e explorada, e principalmente a situação da realidade dos adolescentes, que devido sua condição peculiar de desenvolvimento, por diversas situações são fantoches na mão do capitalismo.

A realidade é ainda mais problemática quando falamos em adolescentes em conflito com a lei, ou seja, estes jovens, sofrem ainda mais com o desejo de consumo, a rotulação e o estigma que a sociedade neoliberal tem sobre estes.

Os adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos direitos, pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes (VOLPI, 1997, p. 9).

Na ótica neoliberal estes adolescentes autores de ato infracional, que já foram responsabilizados pelo ECA, são socialmente responsabilizados pelos seus êxitos e fracassos sociais, são julgados pela ideia de que tiveram as mesmas oportunidades dos demais adolescentes, são considerados incapazes de serem bem-sucedidos, e é por isso culpado pelo próprio fracasso. O adolescente infrator, não é responsável pelas suas vivências e experiências, este é a constituição de todo seu conflitos sociais, Sales (2007, p. 48) ressalta que “[...] no que tange aos adolescentes infratores, é possível rastrear seus dramas e dilemas, para além das suas vidas de misérias sociais e morais”.

Diante disto, vê-se o papel distorcido de atuação do Estado na sociedade, pois este precisa garantir os direitos de sua população, garantir dignidade para seus sujeitos, pensando no bem comum e não servido para um determinado grupo da sociedade.

Para o grupo de adolescentes em conflito com a lei a necessidade de atenção e cuidado é enorme, uma vez, que estes enfrentam muitas dificuldades durante e depois do cumprimento das medidas socioeducativas, conforme previstas no ECA, pois vivemos em uma sociedade preconceituosa.

[...] a aplicação de medidas socioeducativas não pode acontecer isoladamente do contexto social, político e econômico em que está envolvido o adolescente. Antes de tudo é preciso que o Estado organize políticas públicas para assegurar, com prioridade absoluta, os direitos infanto-juvenil. Somente com os direitos à convivência familiar e comunitária, à saúde, à educação, à cultura, esporte e lazer, e demais direitos universalizados, será possível diminuir significativamente a prática de atos infracionais (VOLPI, 1997, p. 42).

O Estado precisa assumir seu real e necessário papel na sociedade, ao lado da população, promovendo aos seus sujeitos qualidade nos serviços básicos de forma pública e igual para todos. Visando, a partir destes serviços uma possibilidade de melhoria de vida para a classe desfavorecida, condições humanas e iguais para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão aqui desenvolvida foi possível identificar e compreender de forma mais clara os prejuízos vivenciados pela classe desfavorecida, pobre, trabalhadora, vulnerável e marginalizada, devido as consequências da gestão do atual sistema econômico.

Atualmente o neoliberalismo perpetua seu objetivo. Assim, vive-se um momento de retirada de direitos da população mais necessitada, fazendo com que este grupo tenha uma vida ainda mais difícil. Então, a população sofre com lutas rotineiras e diárias, vivenciando problemas em suas necessidades básicas como: saúde precária, educação sucateada, insegurança, desemprego e cegueira, esta produzida por uma cultura de alienação e discursos hegemônicos.

Estes furtos dos direitos da população, agrava a situação da mesma, distanciando ainda mais a qualidade de vida de uma classe à outra, explicitando o agravamento das condições de vida da população, deixamos ainda mais expostos as crianças e adolescentes, que necessitam de proteção integral, conforme descrito no ECA. Esta situação se agrava mais, quando falamos de adolescentes que já passaram ou estão em processo de infração, pois esses já são estigmatizados e marginalizados diante a sociedade.

Diante disto, para uma possível superação social, a população precisa enxergar a deslealdade do Estado com ela, que rouba seus direitos, que proporciona situações para que os sujeitos, pobres, vulneráveis, trabalhadores, oprimidos e marginalizados naufrague em suas vidas, servindo apenas como objeto de descarte para manter os meios de produção ativos.

Discutir e buscar reflexões sobre o tema com os profissionais envolvidos com adolescentes, pobres, vulneráveis e marginalizados, é imprescindível para que possamos contribuir na luta e resistência para garantir a verdadeira proteção integral aos adolescentes e principalmente as possibilidades de transformação desta realidade, para a superação das desigualdades sociais.

É necessário que os profissionais envolvidos tenham conhecimento sobre o assunto e incentivem nossos jovens que acreditem e busquem uma “qualidade de vida”, para que busquem a verdadeira liberdade do sujeito nesta sociedade e consiga sua emancipação. Afinal, toda e qualquer mudança deve surgir do que é real e concreto, a partir dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 07 mar. 2017.

_____. Ministério da Justiça. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.699, de 13 de julho de 1990. IASP: Curitiba, 2006.

COUTO, Inalda Alice Pimentel do; MELO, Valéria Galo de. In: BAZÍLIO, Luis Cavalieri; SÁ, Earp; NORONHA, Paulo A. **Infância tutelada e Educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

DRAIBE, Sônia M. "As políticas sociais e o neoliberalismo". In: **Revista da USP**, São Paulo, n.17, p.45-5, 1993.

FRIGOTTO, Gaudencio. "Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI". In: **APED**. Revista Brasileira de Educação. V. 16. n. 46 Jan/Abr 2011. p. 235-254.

GENTILI, Pablo. "Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias". In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. "Neoliberalismo e Educação: manual do usuário". In: SILVA, T. T da; GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2003.

LONGO, Isis S. "Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infante juvenis". In: **Proceedings of the 3rd III Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2010.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. Revista Práxis Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/312/320>>. Acesso em: 31 de Julho de 2016.

VOLPI, M. (org). **O adolescente e o ato infracional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

A PRESENÇA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO NA EJA: UMA ANÁLISE DA JUVENILIZAÇÃO

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho¹
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente artigo é parte de reflexões da pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação, nível mestrado, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O estudo apresenta uma análise do estudante jovem na EJA e traz o levantamento do que as pesquisas que se desenvolveram recentemente na área da educação dizem a respeito do assunto. Tem como objetivo analisar o fenômeno da juvenilização e busca responder em que medida a política educacional do ensino médio contribui para a reprodução da juvenilização na EJA. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu com o levantamento e análise de documentos. Com a reflexão desenvolvida, compreendemos que é preciso repensar a educação que o Estado está oferecendo, desde os conteúdos, até a sua organização.

Palavras-chave: EJA. Juvenilização. Ensino Médio. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de reflexões de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A dissertação, busca analisar o fenômeno da juvenilização do Ensino Médio da EJA considerando que, este, é determinantemente influenciado pelo abandono do Ensino Médio regular pelo estudante jovem.

A pesquisa tem origem em reflexões desenvolvidas em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia. O estudou buscou analisar a presença de adolescentes cursando a EJA – etapa de alfabetização – no município de Londrina. Diagnosticou-se um número elevado de estudantes. Contudo, observamos que nas escolas estaduais que ofertam a EJA, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, o fenômeno de juvenilização está ainda mais presente. E acontece, sobretudo, no Ensino Médio da modalidade.

Nessa etapa de mestrado o problema de pesquisa que pretendemos responder é: em que medida a política educacional do ensino médio contribui para reprodução da juvenilização na EJA? Com base em vivências nas escolas de EJA, foi possível perceber o quanto é necessário e

¹ Pedagoga, Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: juliana_bcb@hotmail.com.

urgente a reflexão acerca da frequência do jovem nesta modalidade. O fenômeno da juvenilização tornou-se um desafio, as escolas de EJA estão apresentando grandes dificuldades com a presença desse específico grupo. Uma vez que estes vem causando mudanças em sua rotina e, principalmente, no ambiente das salas de aula.

Do mesmo modo, o estudante mais novo encontra dificuldades de se habituar à EJA. Pois, em sua organização, ela apresenta referenciais teórico-metodológicos e características organizacionais próprias. Uma vez que foi pensada político e pedagogicamente para atender o público mais velho. Com o fenômeno da juvenilização, é possível compreender que existe – também no meio educacional – uma interpretação equivocada do que é a EJA. Essa questão pode ser um resultado da não atenção que os cursos superiores de formação de docentes dão à modalidade. Existe uma carência de disciplinas, nas grades curriculares, que se preocupam em estudar a educação destinada ao jovem e ao adulto. Podendo, assim, acarretar em diversas interpretações acerca da EJA.

Para tanto, esse artigo, se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica e levantamento e análise de documentos. Com Evangelista (2009) entendemos que trabalhar com os documentos “supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação.” (EVANGELISTA, 2009, p.5)

Desenvolver uma pesquisa tendo como aporte a análise de documentos, é fazer um resgate da história que se desenvolveu. Com a análise do processo histórico que foi registrado, é possível encontrarmos respostas ou o caminho para chegar até elas, de problemas ou questionamentos atuais. Contudo, Evangelista (2009) afirma “que interrogar significa apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida” (Evangelista, 2009, p.7). Ao se tratar de educação, em seus documentos, está embutida uma história, um projeto de governo e de sociedade. Analisá-los é encontrar o que estes elementos dizem. O que nem sempre é visível a olho “nu”.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisando o percurso histórico entendemos que pouco se tem feito para uma melhoria significativa e desenvolvimento da EJA no Brasil. Scortegagna e Oliveira (2006) elucidam que a

Educação de Jovens e Adultos tem se destacado como alvo de interesses e movimentos distintos na história da educação. Identifica-se em cada período grupos econômicos, 1062 políticos partidários, de educadores e intelectuais, como também grupos conectados a distintos movimentos sociais e estruturas internacionais, num verdadeiro choque político e ideológico, em volta da exigência ou não de definir políticas e atuações para esta área. (SCORTEGAGNA E OLIVEIRA, 2006, p.1)

A EJA² é uma modalidade de ensino da educação básica do Brasil, destinada a jovens e adultos que não concluíram os estudos nas séries do ensino fundamental e médio. A LDBEN n°.9394/96, trata dessa questão no artigo 37 afirmando que tal modalidade “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996)

Permanece em nosso país o entendimento equivocado de que a EJA tem um caráter solidário ou de política compensatória. Olhando as diversas necessidades que ainda não foram atendidas, entendemos que não houve a melhoria necessária para a modalidade. Avançou-se, porém, não o quanto deveria.

Nas políticas de governo, através dos projetos e programas, vigora a ideia de que a oferta da EJA é “favor” do estado. Existe a ausência de políticas públicas. E as políticas de governos direcionadas à modalidade foram caracterizadas e, em alguns espaços ainda permanecem, balizadas pelo caráter assistencial. Questão essa que se relaciona com o perfil dos educandos que demandam a modalidade. Pois, em sua maioria, são pessoas em situações vulneráveis. Sobre tal realidade, o Parecer CNE/CEB 11/2000 afirma que a EJA

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

Os educandos da EJA, pertencentes à realidade citada acima são, em sua maioria, trabalhadores, com histórias de vida marcadas pela exclusão e oriundos de camadas populares. Sobre essa questão, Giovanetti (2005) afirma que:

a vivência do processo de exclusão social, fruto do agravamento da desigualdade social que expressa na falta de moradia, não-atendimento à saúde, falta de oportunidades de trabalho e, inclusive, não-acesso à educação, é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São jovens e adultos que vão construindo, ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela negatividade (GIOVANETTI, 2005, p.245)

Os educandos da EJA, sejam eles, jovens, adultos ou idosos, possuem uma marca identitária³. Em sua maioria, antes de ingressarem na EJA, em algum momento foram negligencia-

2 No âmbito estadual, o documento de Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, considera em sua normativa que a EJA “tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.” (PARANÁ, 2006, p.27)

3 Farias (2012) entender que a “subalternidade da EJA nas ações do Estado coaduna com a história do lugar social reservado às classes populares na oferta educacional. Isto é caracterizar os(as) educandos(as) da EJA pelo recorte de classe, considerando as particularidades e especificidades que identificam as pessoas jovens, adultas e idosas, mas imprimindo a generalização analítica das categorias gramscinianas ao propor os termos ‘classes subalternas ou grupos subalternos’. O emprego da categoria subalterna é apropriado, pois designa na sociedade capitalista o tipo

dos pelo Estado e arrastados para a margem da sociedade. Contudo, entendemos que a escola, através de sua constituição e atividades, não tem como função a superação da dualidade estrutural. Em determinados momentos, ela contribui no sentido de potencializar essa dualidade ainda mais. Com os estudos de Lombardi (2010) entendemos que:

como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto e que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas entre classes e frações de classes. (LOMBARDI, 2010, p. 99)

Cientes desse processo e, principalmente, da visível subalternidade presente na marca-identitária dos educandos e na própria constituição da EJA no Brasil, a luta que travamos é por uma educação que busque superar a dualidade estrutural. Não queremos uma educação que diferencie e potencialize ainda mais o abismo existente entre o proletariado e a burguesia. A educação deve ser um bem comum para todos, em todas as etapas e modalidades.

1.1. O jovem na EJA: sujeitos de um processo de exclusão

Atualmente, os envolvidos com a EJA vem demonstrando preocupação com o aumento do contingente do alunado adolescente e jovem na modalidade. As salas de aula que antes eram quase que hegemonicamente compostas por adultos e idosos, atualmente, vem sendo ocupadas também pelo público mais jovem.

Esse processo está criando uma nova configuração nas turmas. Hoje, o Ensino fundamental da EJA não está mais sendo frequentado, em sua maioria, por pessoas em fase adulta e idosos cujo objetivo principal é a alfabetização. Da mesma forma, no Ensino Médio da EJA não encontramos mais os estudantes que já percorreram um caminho na modalidade e estão dando continuidade aos estudos.

Atualmente, o que se vê na EJA em um número considerável, são adolescentes que saíram dos ensinos fundamental e médio regular. Ambos, buscam a modalidade com a intenção de concluir o seu processo de escolarização. E, com isso, estão desenvolvendo o fenômeno de juvenilização⁴ da EJA.

Contudo, analisando o jovem que abandona o Ensino Médio regular e ingressa no Ensino Médio da EJA, percebemos que somente quando este aluno chega na modalidade ele é notado. O jovem que, por vezes, teve sua reprovação em uma ou mais séries do Ensino Médio, passou

de relação entre as classes, portanto a relação de subordinação dos interesses dos integrantes das classes subalternas aos interesses da classe dominante. No âmbito da organização societária, o conceito estabelece uma relação dialética com o Estado, a sociedade civil e a hegemonia (FARIAS, 2012, p.2)

4 Quanto a presença desse específico grupo em sala de aula, Brunel (2004) afirma que “é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (BRUNEL, 2004, p.9)

despercebido. Ou foi notado, mas, nada ou muito pouco foi realizado no sentido de assegurar a permanência do mesmo na etapa. Para tanto, Andrade (2004) comentam que

perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens os quais o sistema educacional tem dados as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (ANDRADE, 2004, p.45)

Perceber o jovem na EJA é perceber também as lacunas existentes nas políticas educacionais voltadas para a educação como um todo e, principalmente, para o Ensino Médio e a prática pedagógica que se desenvolve nesta etapa. É buscar o entendimento do que representa o jovem na atualidade e a que passo o Ensino Médio está estruturado para atendê-lo e assegurar a sua permanência.

Entendemos que o fenômeno da juvenilização da EJA atinge o seu ápice na modalidade, mas, ele tem a sua origem e desenvolvimento no ensino regular. E, considerar que a escola atual é também produtora de exclusão é essencial para encararmos o que, de fato, representa o fenômeno da juvenilização.

Os jovens da EJA são, em sua maioria, partícipes de dois grupos principais: o primeiro abrange àqueles que foram admitidos pelo sistema de ensino mas, por diversos motivos, evadiram. Estes, depois de um breve período de tempo afastados dos estudos, procuram a EJA. O segundo grupo abarca os estudantes que, ainda dentro do sistema de ensino, são objetos de exclusão através de mecanismo como a reprovação e repetência. Estes, após serem excluídos desse processo, procuram (por “vontade própria” ou via encaminhamento da escola) a EJA. São alunos únicos e com características marcantes.

Contudo, é necessário entender que o cenário no qual este aluno estava inserido anteriormente e que ilustra o aluno de ensino médio hoje é complexo e abarca diversas questões. Estando entre elas, a evasão, o suposto⁵ problema de indisciplina e a necessidade da população jovem inserir-se precocemente no mercado de trabalho. Questão essa, última, que traz consigo diversas especificidades.

O Ensino Médio regular vem recebendo um novo alunado. A etapa atende jovens que, não tem como única ocupação no dia o ato de estudar. Nem todos os alunos que frequentam o contexto escolar apresentam um comportamento disciplinado, conforme a visão dos professores. Existem alunos inseridos no sistema de ensino que não se adaptam facilmente às regras impos-

5 Aquino (1996) traz um olhar que permite ilustrar como o aluno era. Aspecto que nos leva a refletir que alterações ocorreram e qual caminho seguir para pensar o aluno real: “Ora, com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. De mais a mais, ambos, professor e aluno portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo. É isto que devemos saudar? (AQUINO, 1996, p.43)

tas pelas instituições; que foram retidos em uma ou diversas séries e que, por vezes, não lhes forado a oportunidade de serem ouvidos e de se expressarem.

O mundo vem passando por diversas transformações que impactam e afetam a vida de toda a sociedade. Com isso, o jovem da atualidade é chamado a inúmeros desafios, uma vez que são também atingidos em sua forma de socialização. O modelo de produção no qual estamos inseridos exige de nós que ganhemos dinheiro diariamente e cada vez mais. No capitalismo, para que ele continue vital e operante, a compra e venda é uma exigência. E a necessidade de ganhar a moeda de troca, possível através do trabalho, está gradativamente maior e exigindo dos jovens em questão, cada vez mais tempo. Sob essa lógica, cada vez mais precocemente os sujeitos estão se inserindo no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, os jovens – não por uma opção, mas, sim, necessidade – abandonam os estudos para dedicar o seu tempo ao trabalho que, anteriormente, era dedicado aos estudos. O sustento deste jovem, depende desse trabalho. É a sua mão de obra que dá a ele as condições de sobrevivência e, em muitos casos, contribui também para a sobrevivência de seus familiares. Os alunos do Ensino Médio regular que trabalham no contraturno ou até mesmo aqueles que trabalham em horário escolar e precisam estudar no período noturno, não conseguem permanecer no ensino regular, por falta de condições físicas e psicológicas.

Esse jovem estará cansado tanto para ir, quanto para permanecer na escola e, consequentemente, não obedecerá às regras vigentes na instituição: frequência, horário, notas acima da média, trabalhos, tempo para estudo complementar em casa, entre outros. Como resultado dessa realidade, o jovem trabalhador, pode reprovar de ano uma ou algumas vezes, pois, o sistema regular de ensino não oferece as condições de permanência desse aluno adolescente trabalhador. E, com isso, irá procurar ou até mesmo ser encaminhado pela própria escola à EJA.

Relacionando com essa questão, Kuenzer (2005) defende que o Ensino Médio deve conceber o intelectual trabalhador, o verdadeiro dirigente, nem só especialista e nem só político. O Ensino deve ser um equilíbrio entre atuar praticamente e trabalhar intelectualmente. (KUENZER, 2005). Ainda de acordo com análises de Brandão (2011, p. 204), o grande desafio do Ensino médio “[...] é trazer nossos jovens “de volta” para a escola, fazer com que eles nela permaneçam e que concluam com sucesso o ensino médio”.

Para tanto, o autor descreve que a escola ideal deveria transmitir conteúdos historicamente acumulados por meio da arte, ciências, línguas, história, tecnologia, mundo do trabalho e cultura. Assim como, ser capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos jovens. (BRANDÃO, 2011). Sobre esse viés, surgem novas indagações: A educação escolar e sua concepção de currículo de ensino médio é a educação pretendida pelo educando? O sistema escolar aproxima ou afasta esse sujeito da escola? Há um descompasso de ideias e interesses?

Com Krawczyk (2011) analisamos que, com o fenômeno da juvenilização da EJA, é possível compreender que além de a escola não estar sendo atrativa para os educandos, por vezes, também é excludente através de mecanismos sutis. Acerca da sutilidade utilizada pelo Estado em algumas ações, Frigotto (2011) afirma que “a classe dominante é a mais violenta e despó-

ticas do mundo.” (FRIGOTTO, 2011) Levando-nos a lançar um novo olhar sobre as políticas educacionais e ações do Estado.

Diante do exposto, sob a ótica de Rummert (2008) salientamos que

construir a escola do trabalho, exigindo ao Estado as necessárias condições para tal, é um objetivo que deve ser perseguido pela classe trabalhadora. Um ambiente cultural rico, de largos horizontes, constitui, também, elemento essencial a esse processo (RUMMERT, 2008, p.27)

As considerações feitas até o presente momento reforçam o estudo do conceito de juvenilização da EJA, assim como, a análise de como tais estudos estão verificando essa questão.

1.2. A juvenilização nas pesquisas em educação

O conceito de juvenilização da EJA foi foco de discussão em algumas pesquisas atuais que se desenvolveram no âmbito da educação. Para tanto, apresentaremos neste momento, as contribuições que essas pesquisas estão trazendo para melhor compreensão deste fenômeno.

Freitas (2015) nos leva a refletir sobre o caráter elitista da educação que, ainda nos tempos atuais, atua em prol de uma hegemonia ideológica. Questão essa, que se acentua ainda mais na etapa do Ensino Médio, uma vez que vemos em seu percurso histórico, a constituição de uma educação voltada para a classe dominante.

De acordo com Henz (2012), a segregação entre as classes se acentuou ainda mais após as primeiras décadas do século XX, período em que as escolas trabalhavam com organizações diferentes. Uma ocupava-se em oferecer o ensino primário e profissionalizante, esta voltava-se para o “povo”. Por sua vez, os alunos da outra escola –da classe dominante – recebiam um ensino secundário, cujo objetivo era de preparação para o Ensino Superior. Contudo, Freitas (2015) afirma que “isso nos possibilitou a entender que, da maneira como o ensino estava organizado, era impossível uma pessoa da classe popular conseguir ingressar no ensino superior.” (FREITAS, 2015, p.92)

Ao analisar o momento em que o Ensino Médio tornou-se componente da educação básica obrigatória, através da nova LDBEN 9394/96, ocorrendo a ampliação de vagas, mas, em contrapartida, não ocorrendo ampliação de recursos financeiros e formação dos profissionais, a autora faz uma reflexão ímpar e destaca:

será que a intenção não era/é justamente essa? Um ensino médio de qualidade poderia enfraquecer o controle da classe dominante sobre as classes populares, visto que, se progressista, desafiaria os estudantes das classes menos favorecidas a pensarem criticamente com vistas à emancipação. (FREITAS, 2015, p.95)

O fenômeno da juvenilização da EJA é fruto dos problemas que acontecem há tempos na educação brasileira, entre eles, as causas especificamente políticas como as citadas acima, uma

vez que a melhoria da qualidade da educação básica, pode ser considerada como um caminho que contribuiria na diminuição dos elevados índices de jovens que procuram a EJA.

Sobretudo, coadunando com o pensamento de Freitas (2015), Ferreira (2015) alerta que há também a “evasão e a repetência; a necessidade do trabalho e a busca pela certificação e, ao mesmo tempo, a dificuldade de acesso e a ausência de motivação para permanecer na escola dentre outros.” (FERREIRA, 2015, p.76). Discutindo a juventude, a autora afirma que “cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre os problemas vivenciados pelo jovem, numa escola que não leva em conta a sua condição juvenil”. (FERREIRA, 2015, p.75)

A juventude a qual Ferreira (2015) se refere está ocupando as escolas que ofertam o Ensino Médio - EJA. E trazem consigo, para este campo, novos elementos. Estes educandos carregam recordações ruins da escola. A comum sensação de ser “incapaz” dos alunos que evadiram ou, que por outro motivo, saíram do ensino regular faz “com que atribuam a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando sua autoestima.” (FERREIRA, 2015, p.76). Diante do exposto, Nagel (2015) analisa que o fato dos alunos abandonarem os estudos

é fruto de várias situações. Uma delas é que esses jovens trabalhadores não contam com a compreensão do diretor para tentar entender por qual motivo se atrasam 5 ou 10 minutos. Essa dificuldade enfrentada cotidianamente pelos alunos impulsiona-os a evasão escolar (NAGEL, 2015, p.73).

O jovem que chega na EJA vivenciou o processo citado por Nagel (2015). Com isso, a autora nos leva a refletir sobre as condições de permanência do jovem atual no ensino regular. Para tanto, evidencia que a escola – no momento em que não desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas para atendê-lo de forma adequada – não está buscando compreender como se organiza a vida deste jovem na atualidade. Para tanto, traz para o diálogo a voz dos jovens da EJA.

Esse é o caso da aluna “Begônia”, que quando perguntada sobre o motivo que a levou a estudar na EJA, respondeu: “Sim, daí lá também era puxado, daí eles davam trabalho e etc, e daí quem trabalhava não tinha como fazer, não tinha tempo”. Poderíamos dizer que não há um reconhecimento por parte da escola regular, que cumpre regras do MEC, da condição da aluna como mulher trabalhadora. Essa fala explicita a dimensão do tempo dedicado ao estudo e trabalho que envolve essa passagem para a EJA, pois os alunos e alunas que trabalham 40/45 horas semanais mal conseguem tempo para higiene pessoal e para sua alimentação de forma tranquila. (NAGEL, 2015, p. 73)

Considerando o excerto da autora não podemos cometer o equívoco de pensar que, os jovens que abandonam o Ensino Médio regular e procuram o Ensino médio da EJA, apresentam como motivo único o aligeiramento dos estudos. Existe uma ampla variação de determinações no Ensino Médio regular que, devido a incompatibilidades com o seu modo de vida, fazem com este jovem recorra à EJA.

A entrevistada na pesquisa de Nagel (2015), identificada como “Begônia” é exemplo de

um dos perfis de educando jovem que estão, atualmente, ocupando as salas de EJA⁶. O aluno do ensino médio regular que, por vezes, foi visto pela equipe pedagógica como um aluno “problema”, procura ou é encaminhado à EJA. Porém, o que o caracterizava na etapa como um “problema”, o acompanha na modalidade. As especificidades do jovem na atualidade não somem quando este chega na EJA. Sendo assim, porque este aluno deve procurar ou até mesmo ser encaminhado à modalidade? Teria a equipe pedagógica uma interpretação equivocada do que representa a EJA?

É evidente que, em determinados momentos, não há uma real interpretação acerca da EJA. Existe o entendimento equivocado e, muitas vezes, também oculto de que a EJA deve ser o depósito de problemas do ensino regular. Especificamente, ao se tratar de Ensino Médio, pensa-se que aqueles que não “deram certo”, não “vingaram” por diversos motivos, devem ser encaminhados à modalidade. Diante do exposto, Nagel (2015) evidencia que

ao falar sobre as dificuldades de se adaptar no Ensino Médio regular noturno, a aluna “Rosa” revelou: “Na EJA eu não tive dificuldades. Na escola “Ágata”, assim, era mais puxado né, as coisas eram bastante cobradas, assim”. Ela explica também sobre o motivo de ir estudar na EJA: “É por que na “Ágata” eu não gostava mais. Eu não me sentia mais bem... porque eram tudo pessoas mais novas e também porque eu gostaria de terminar mais ligeiro meus estudos para eu poder fazer minha faculdade ... E daí o vice diretor mandou eu esperar né, pra eu vir aqui na EJA fazer minha matrícula. (NAGEL, 2015, p.79)

No excerto acima, a entrevistada por Nagel (2015) evidencia o que a EJA representa para um determinado público. Para que haja o fim desses encaminhamentos é necessário que antes, as equipes pedagógicas, tenham o conhecimento real sobre a EJA. Encaminhar alunos para a modalidade com o entendimento de que, nesta, eles terminarão mais rápido os estudos é – acima de tudo – negar o aprendizado ao aluno.

Pesquisas como as citadas acima, estão revelando o caminho para que possamos avançar no sentido de amenizar o fenômeno da juvenilização. E entendemos que, um desses possíveis avanços, é trabalhar com os professores – ainda nos cursos de formação de docentes – conhecimentos sobre a EJA. Seja em forma de conteúdos ou até mesmo de disciplinas. Para que, estes, possam compreender o real significado da modalidade, da política para o ensino médio e do resultado das práticas que culminam na juvenilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa discussão, entendemos que a juvenilização da EJA é um fenômeno em que a dimensão não atinge somente tal modalidade. Mas, a educação como um todo. A presença

6 A diferença entre o Ensino Médio regular e o Ensino Médio da EJA é que na segundo eles procuram se adaptar às especificidades dos alunos. Segundo a autora, “o diferencial para os alunos é que, nessa modalidade de ensino, a maioria das atividades é realizada na escola, não colocando o aluno na obrigação de fazer temas.” (NAGEL, 2015, p. 74).

dos jovens no Ensino Médio da EJA revela, sobretudo, o quanto o fracasso escolar está presente nas escolas atuais e se reproduzindo cada vez mais rápido, pois, o número de jovens que ingressam na EJA cresce progressivamente.

Para tanto, cabe aqui o conceito de inclusão excludente e exclusão includente de Kuenzer(2005). Considerando que o fenômeno da juvenilização da EJA é determinantemente influenciado pelo abandono do Ensino Médio regular, este, pode ser entendido como um processo de inclusão excludente.

Podemos entender que excluir o estudante jovem do ambiente do Ensino Médio regular e inclui-lo na EJA é mais uma das estratégias de “empurroterapia” (Kuenzer, 2005, p.15). Ou seja, é direcionar para outro ambiente educacional os mesmos “problemas”, com as mesmas características e com a mesma especificidade, apenas com a intenção de “livrar-se”.

Contudo, o processo de fracasso na escola não está descolado de uma lógica de exclusão presente na sociedade. Pois, assim como afirma Kuenzer (2005):

através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo (KUENZER, 2005, p.15)

Acreditamos que os questionamentos apresentados aqui, evidenciam ainda mais a necessidade de novas reflexões e discussões acerca do ensino médio regular e da EJA. O fenômeno da juvenilização vem e traz a necessidade de repensarmos na educação que o Estado está oferecendo, desde os conteúdos, até a sua organização. Será que aquilo que se busca é o que está sendo ofertado? Será que aquilo que está sendo ofertado e o modo de oferta ainda se encaixa no contexto atual ou é preciso repensar em uma nova escola, frente ao surgimento do novo perfil de estudante?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. “O jovem da EJA e a EJA dos jovens”. In: OLIVEIRA. Ines Barbosa; Paiva, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. DP & A, 2004.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Prática**. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 04 Fev 2017. Acesso em: 08 mai. 2016

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000). Brasília, Maio 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. “O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito”. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”. In: **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. p. 1-16.

FARIAS, Adriana Medeiros. **A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_51_12_2761-6622-1-PB.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. Mariana, MG: 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5428>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. Santa Maria, RS: 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7739>. Acesso em: 05 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46. jan - abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>> 2> Acesso em: 05 dez. 2015.

GIOVANETT, Maria Amélia. “A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular”. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

HENZ, Celso Ilgo. “Educação e culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro””. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre a educação, cultura e sociedade**. Pelotas: edu. Da Ufpel, 2012.

KRAWCZYCK, Nora. “Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set-dez, 2011

KUENZER, A (org.). **Ensino médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LOMBARDI, J. C. “Educação e ensino em Marx e Engels”. In: **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 2, n.º 2, ago, 2010.

NAGEL, Rosângela Ruppenthal. **Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades**. Santa Cruz do Sul, SC: 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/830>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RUMMERT, S.M. “Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação”. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun. 2008.

SCORTEGAGNA, Paulo Andressa. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-099-TC.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

A PROXIMIDADE TEÓRICO-IDEOLÓGICA ENTRE A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

RUSSI, Ana Claudia Rodrigues¹
CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Neste texto apresentamos uma síntese dos resultados de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar o reconhecimento e a valorização da diversidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, e sua proximidade teórico-ideológica com o individualismo. Para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, pautada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico. Observamos que a necessidade de valorização e reconhecimento da diversidade cultural apontada nos documentos surgiu em resposta ao contexto de reestruturação produtiva na década de 1990. Nesse contexto, destacou-se uma nova proposta política denominada Terceira Via e uma nova concepção ideológica correspondente à ela intitulada de pós-modernismo, que partilham de uma concepção de homem e sociedade e, consequentemente, de uma concepção de cultura e diversidade cultural, que fomenta o caráter local, fragmentado, particularizado, subjetivista, individualista e efêmero do ser social. Observou-se que a proposta de “novo individualismo” da Terceira Via, associada a concepção pós-moderna de um ser social fragmentado fundamentam a concepção de diversidade cultural presente nos documentos educacionais, promovendo o fomento ao individualismo, mais especificamente ao individualismo coletivo, a falta de unidade na luta social e a individualização das situações, dos modos de vida e dos problemas sociais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Terceira Via. Pós-Modernismo. Diversidade Cultural. Individualismo.

1 Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é estudante do curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Atualmente atua como professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

2 Possui graduação em Pedagogia pela UEM (1987), Mestrado em Educação pela UEM (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com Estágio na Universidade do Minho (Braga/Portugal - 2004). Atualmente é professora associada nível B do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atuou como Coordenadora-Ajunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (2012-2014) e como Coordenadora (2014-2016).

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação. O objeto de estudo desta pesquisa foi a política de valorização e reconhecimento da diversidade e suas possíveis relações com o fomento ao individualismo. Buscou-se compreender como essa relação se manifesta nos encaminhamentos das políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, e qual sua proximidade com a proposta política da Terceira Via e com o pensamento pós-moderno.

Observa-se que os organismos internacionais (especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO) iniciam a formulação de orientações a respeito da diversidade cultural desde o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Porém, é na década de 1970 e 1980, no contexto devido de crise do capitalismo, que tais orientações ganham expressividade.

Inicialmente, as discussões sobre o respeito à diversidade/diferenças surgem no Canadá, nos Estados Unidos da América e na Europa e, posteriormente, se configuram como políticas públicas nestes países. Os organismos internacionais passam a colocar essas discussões na ordem do dia e a produzir orientações a seu respeito para os demais países (CARVALHO, FAUSTINO, 2012).

A partir das análises de Martineli (2013), compreendemos que, a abordagem sobre a diversidade cultural no âmbito das políticas educacionais está baseada em uma determinada concepção de cultura, que adentrou o campo da educação. Os fundamentos teóricos desta concepção³ apresentam aspectos que coadunam com a perspectiva política neoliberal e com o pós-modernismo.

Além da disseminação dessa concepção de cultura na década de 1970, outros fatores contribuíram para a introdução desta temática na educação brasileira, tais como a reforma da educação básica na década de 1990. De acordo com Zanardini (2006), essa reforma é parte do conjunto de mudanças desencadeadas pela reforma do Estado brasileiro e ambas estão articuladas à ideologia da pós-modernidade e ao neoliberalismo, os quais correspondem ao novo padrão de acumulação do capital – a acumulação flexível. A autora destaca que, esse novo padrão traz a exigência de uma nova racionalidade pautada em alguns valores dentre os quais estão o respeito à diversidade, a tolerância, o compromisso social e a equidade.

Essa reforma educacional foi influenciada por pressupostos pós-modernos e orientações neoliberais e estava fortemente inspirada em valores voltados a questão da diversidade cultural,

3 Segundo Martineli (2013), para esta concepção não existe mais uma cultura humana universal, mas diversas culturas que não se relacionam necessariamente. A autora ressalta que, essa concepção de cultura “[...] na vertente culturalista, é expressão, em linhas gerais, das orientações do novo ordenamento político e econômico do capitalismo para a reestruturação do capital em tempos de crise. Essa orientação iniciou-se no âmbito das políticas culturais da UNESCO e se estendeu às políticas educacionais e à educação física, tanto no âmbito político quanto nas discussões pedagógicas que, em última instância, têm como propósito a reestruturação do capital e a sua recomposição” (MARTINELI, 2013, p. 31).

que tinham como objetivo principal fazer com que a educação se articulasse à nova racionalidade capitalista moderna. Além de exercer influência sobre o pensamento dos indivíduos, essa nova racionalidade exigia a formação de novos comportamentos produtivos e novas formas de participação social.

O contexto político e econômico em que surgem e se desenvolvem as políticas relacionadas à diversidade permite identificar pontos de convergência entre essa proposta e a proposta política que vem sendo disseminada mundialmente, desde o final do século XX, intitulada de neoliberalismo da Terceira Via⁴. Essa convergência pode ser identificada nas estratégias de renovação da democracia, de sociedade civil ativa e de novo individualismo apresentadas por Giddens.

Ao propor o novo individualismo, Giddens (2001) afirma que ele estimula o desenvolvimento de uma nova ética para o indivíduo, pautada não só em suas necessidades particulares, mas, também, na cooperação e participação ativa na comunidade. Porém, observamos que essa proposta pode levar a um processo de atomização⁵ dos indivíduos, a partir do qual o todo, ou seja, a realidade social é reduzida a pequenas unidades/partículas, o que consideramos ser um dos processos que geram o fomento ao individualismo.

Além da influência do neoliberalismo de Terceira Via, existe outro elemento, que atua em parceria com ele, conhecido como pós-modernismo. De acordo com Duarte (2001), o pós-modernismo é uma concepção teórico-filosófica, aliada do neoliberalismo, que representa um determinado modo de compreender e explicar a realidade, presente em várias áreas do conhecimento.

Essa concepção enfatiza o caráter descontínuo, fragmentado, individualista, flexível e efêmero das relações sociais, que coaduna com uma perspectiva particularista dos homens e de seus problemas sociais e com os interesses imbricados à ideia de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, engendradas pela Terceira Via. Para o pós-modernismo, a relação social que os homens estabelecem entre si nas diversas esferas sociais não pode mais ser compreendida como algo que faz parte de uma unidade social, pois, segundo eles, essa unidade não existe. Por isso, observa-se que, o pós-modernismo e sua concepção sobre os homens e a realidade social “[...] é compatível com a emergência, a partir da década de 1970, de uma política fragmentada de grupos de interesse regionais e especiais divergentes” (HARVEY, 2014, p. 272).

A análise sobre a questão da valorização e respeito à diversidade cultural no campo das políticas educacionais e suas possíveis motivações políticas, econômicas e ideológicas, voltadas para o fomento ao individualismo, foi o que instigou a realização de nossa pesquisa. Essa análise suscitou a necessidade de verificarmos se as declarações em prol da valorização das diferenças no âmbito das políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1990, seriam a maneira mais eficiente para a garantia de direitos às minorias ou se seriam uma nova estratégia de fomento ao individualismo. Neste texto apresentamos uma síntese das conclusões que este estudo alcançou.

4 O principal formulador das ideias que fundamentam o programa da Terceira Via é o sociólogo britânico Anthony Giddens, assessor direto do político britânico Tony Blair e Primeiro Ministro do Reino Unido no período de 1997-2007.

5 Termo utilizado por Martins (2007) que significa reduzir um todo a pequenas unidades/partículas.

1. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A análise documental buscou enfatizar como os documentos trataram a questão da diversidade cultural, tanto no âmbito nacional como internacional. O Brasil é um dos países que compõem o Sistema das Nações Unidas, o que torna a análise dos documentos internacionais necessária, pois, as diretrizes e orientações educacionais construídas em âmbito nacional utilizam como base ou referência estes documentos.

Os documentos internacionais que selecionamos para análise no estudo representam uma época histórica específica marcada pela acumulação flexível, pela política neoliberal da Terceira Via e pelo pós-modernismo. No processo de análise documental empreendido, observamos que os documentos analisados fazem referência uns aos outros, sinalizando para uma espécie de complementariedade entre eles ou de reafirmação de ideias, conceitos e princípios. Este fato deve-se não só a um ato de coerência interna na construção destes documentos mas, também, à estratégia de hegemonia discursiva, que foi explicitada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) como um plano de disseminação massiva e repetitiva de conceitos e ideias que busca obter consenso ou aceitação sobre estas ideias para legitimar as reformas políticas ou educacionais pretendidas.

Nos documentos internacionais analisados, observamos que a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural aparecem, essencialmente, como um fator importante para a sustentação da democracia, dos direitos humanos, do Estado de direito e da coesão social. Estes documentos consideram que a discriminação e a intolerância para com a diversidade geram conflitos nos mais diversos ambientes sociais, a exemplo da escola e o trabalho por exemplo, conflitos esses que atrapalham o bom funcionamento da sociedade e a convivência harmônica entre as pessoas.

O conceito de diversidade cultural apresentado por estes documentos é bem amplo e envolve não só tradições ou costumes culturais construídos historicamente por um grupo, comunidade ou nação. Ao definir a diversidade cultural, os documentos enfatizam elementos expressamente individuais, superficiais e efêmeros, ou seja, elementos que não precisam, necessariamente, estarem ligados a um grupo, comunidade ou tradição histórica, tais como opiniões, gostos musicais, modos de vida, escolhas e preferências.

Na análise dos documentos nacionais buscamos abordar as discussões sobre a diversidade cultural, verificando se elas estavam articuladas às orientações internacionais. Observamos que, a partir dos anos de 1990, as questões referentes ao reconhecimento e a valorização da diversidade passaram a ser amplamente discutidas em território nacional e introduzidas nas políticas e ações educacionais.

Nos documentos nacionais, a questão da diversidade foi tratada a partir das características específicas da população brasileira que é marcada pela presença da influência europeia, dos povos indígenas, da população rural, dos afrodescendentes, da população ribeirinha, dos

mestiços, dos quilombolas, de diferenças advindas de comunidades diversas, de diferenças de sexo, de gênero, de etnia, de língua, de região, de sexualidade, de religião, de identidade, de classe social, de grupos sociais, de condições físicas ou psicológicas, de diferenças socioeconômicas e de nacionalidade.

Os documentos ressaltam a importância da atenção à essa grande diversidade no campo da educação e nos currículos educacionais. Enfatizam a necessidade de tratamento diferenciado aos grupos e indivíduos mais vulneráveis como forma de alcançar a equidade, ou seja, como forma de fazer com que os considerados vulneráveis alcancem o mesmo patamar educacional que os grupos considerados não vulneráveis.

Ao tratar da questão da diversidade cultural, estas políticas educacionais apresentam uma mesma ideia que é constantemente reafirmada de formas diferentes. Em sua estrutura dos documentos constata-se a existência de um problema, depois aponta-se para suas consequências, em seguida determina-se o principal causador do problema e, por fim, define-se as soluções possíveis para ele.

Nos documentos que tratam da diversidade cultural, o problema constatado é o não reconhecimento, valorização ou respeito para com a diversidade cultural e as diferenças; as consequências disso têm sido as guerras, os conflitos, as formas de intolerância, a discriminação e o preconceito, o atraso político e econômico, a negação de direitos fundamentais e os conflitos sociais. O aspecto causador deste problema é essencialmente a mentalidade preconceituosa e intolerante das pessoas que não aprenderam a respeitar as diferenças num mundo cada vez mais diversificado. Consequentemente, a solução é fomentar, especialmente por meio da educação, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e promover o respeito e o entendimento entre as pessoas que têm diferentes opiniões ou são pertencentes a grupos, etnias, sexos, gêneros, gerações, comunidades, países, regiões e tradições diferentes.

A partir da busca de uma aproximação desta questão com o tema do individualismo, observamos que o enfoque no tratamento diferenciado à grupos e pessoas diversas pode levar esses grupos a se reconhecerem dentro dos seus marcos locais ou culturais específicos, mas coloca em segundo plano o reconhecimento dos indivíduos como membros do gênero humano e, mais especificamente, como membros de uma mesma classe. Os documentos educacionais enfatizam as diferenças entre os indivíduos e, assim, minimizam as discussões ou reflexões sobre aspectos como a igualdade e a unidade social.

No processo de estudo sobre a função social, os fundamentos filosófico-ideológicos e as finalidades das políticas educacionais sobre a diversidade, observamos uma proximidade entre as análises presentes nos documentos e os pressupostos pós-modernos e neoliberais da Terceira Via, principalmente na forma de conceituar a diversidade cultural e nas propostas de organização e atuação social que, em nossa concepção, promovem o fomento ao individualismo.

Na conceituação dos documentos educacionais sobre a diversidade cultural enfatiza-se a concepção subjetiva e individualista desta categoria social. A ênfase na subjetividade pode ser observada quando destaca-se que os indivíduos têm a liberdade de escolher sua identida-

de cultural de acordo com sua vontade, opção ou necessidade individual. Considera-se que os indivíduos poderiam, ao optar por uma determinada identidade, escolher fazer parte de um determinado grupo social correspondente à ela e, de acordo com seu desejo, desvincular-se desse grupo e optar por uma outra identidade. Observamos que o aspecto individualista está associado à questão da ênfase na subjetividade já que ele desassocia o indivíduo do grupo ou da classe social que o representa e enfatiza a ação e as necessidades individuais e particularistas, como se a identidade cultural fosse um simples elemento de escolha pessoal desvinculado de qualquer aspecto mais amplo e objetivo.

Nessa forma de conceituação, desvincula-se a cultura de todo e qualquer elemento histórico, político ou econômico e determina-se a identidade cultural como um elemento construído pelo indivíduo, de si para si mesmo, muitas vezes sem a necessidade de uma vinculação grupal. De um modo geral, essas concepções sobre a cultura estão pautadas na exacerbação da subjetividade e do individualismo, na prioridade da subjetividade ou da escolha individual sobre a objetividade ou a realidade social e, também, na falta de contexto histórico e social, na efemeridade, na descontinuidade e na fragmentação.

2. TERCEIRA VIA E PÓS-MODERNISMO: A ÊNFASE NA DIVERSIDADE E O FOMENTO AO INDIVIDUALISMO

Para analisar a política educacional brasileira a partir da década de 1990, particularmente a relação ente diversidade cultural e fomento ao individualismo, é preciso compreender as mudanças econômicas e políticas que marcaram esse período e, conseqüentemente, influenciaram as reformas educacionais nos diferentes países.

De acordo com Martins (2007), a década de 1990 e as décadas subsequentes foram marcadas por um processo de crise estrutural do capital que se inicia em meados da década de 1970. Segundo Marx (1985), as crises são algo inerente ao modo de produção capitalista, pois, fazem parte do ciclo de reprodução e valorização do capital. Nesses períodos de crise, os capitalistas buscam retomar a taxa de lucro através de reformulações e reorganizações de âmbito econômico, político e também ideológico.

Nesse movimento de reorganização, teóricos comprometidos com a conservação e reprodução do capital passam a formular estratégias no intuito de levar o capital a retomar sua fase de prosperidade. Dentre as novas estratégias formuladas no período analisado neste estudo, destacam-se o modelo de acumulação flexível no campo econômico, o ideário neoliberal de Terceira Via no campo político e a concepção pós-moderna no campo ideológico⁶. São esses

6 É importante ressaltar que, ao separar estes três elementos em três categorias (econômica, política e ideológica), temos o intuito de facilitar a apresentação destes elementos e não de produzir uma concepção fragmentada sobre eles. Compreendemos que estas três categorias compõem a realidade em uma unidade, se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Portanto, na constituição da realidade social, elas se apresentam articuladas e interpostas, e influenciam todas as esferas da vida social.

três elementos que caracterizam as principais estratégias de retomada do capital. Eles marcaram o novo contexto do final do século XX e início do século XXI e estão articulados, formando o tripé da nova organização social.

O neoliberalismo da Terceira Via surge como uma proposta política que busca superar as incapacidades do socialismo e do neoliberalismo ortodoxo em apontar saídas políticas e econômicas de sucesso para as atuais necessidades do capital. Este programa está pautado em alguns princípios e estratégias que buscam uma reformulação das responsabilidades e ações do Estado e de sua relação com a sociedade civil.

A Terceira Via busca estimular a recriação da democracia, o que traz à tona as políticas educacionais de respeito à diversidade. Essas políticas representam os princípios desta recriação no que tange às novas formas pelas quais a sociedade civil deve se organizar politicamente. Basicamente, propõe-se uma organização civil em pequenos grupos e organizações locais que devem se articular a partir de objetivos comuns.

A análise acerca do programa político da Terceira Via enfatizou três de seus aspectos principais: a sociedade civil ativa, o novo Estado Democrático e o novo individualismo. Compreendemos que estes aspectos estão intimamente relacionados e são essenciais para compreender a relação entre esse programa político, a questão da diversidade cultural e o fomento ao individualismo.

A proposta de sociedade civil ativa busca promover uma renovação da cultura cívica e da participação social dos indivíduos que, segundo Giddens (1999) deveria estar pautada em organizações locais que atuam em parceria com o Estado na solução de problemas específicos de algum grupo ou comunidade. A Terceira Via defende que estas formas de organização são mais adequadas, pois voltam-se para aspectos particulares e locais dos indivíduos, o que proporciona o respeito às suas diferenças.

De acordo com a Terceira Via, a concretização da proposta de sociedade civil ativa depende da instauração de uma reforma da aparelhagem estatal como um todo, construindo o que Giddens (2001) denomina “novo Estado democrático”. Este novo Estado promoveria uma renovação das instituições democráticas a partir de três estratégias principais: a descentralização participativa, as parcerias público-privadas e o aumento da capacidade do Estado em administrar riscos. A partir destas estratégias, a parceria entre as organizações locais e o Estado estaria garantida e o atendimento dos indivíduos em suas particularidades/diversidade seria viabilizado.

No entanto, essa renovação da aparelhagem estatal dependeria ainda de outro elemento, do novo individualismo. De acordo com Giddens (2001), o novo individualismo tem o papel de inspirar nos cidadãos valores condizentes com o novo modelo estatal e a nova forma de organização da sociedade civil, tais como a solidariedade e a cooperação. Ele estimula os cidadãos a se organizarem em pequenos grupos, associando-se a indivíduos que têm os mesmos interesses que os seus, pois assim eles teriam mais êxito na solução de seus problemas específicos e teriam suas particularidades preservadas.

Em nossa análise, observamos que, apesar de basear-se em valores como solidariedade e

cooperação, o novo individualismo de Giddens tem fomentado o individualismo entre os grupos sociais. Essa forma de individualismo foi denominada por Ahmad (1999) como individualismo coletivo, onde o indivíduo apenas se une a um grupo para alcançar um objetivo ou interesse particular. Em outras palavras, para os indivíduos pertencentes a esses grupos, o grupo seria uma forma, um meio ou uma estratégia de alcançar esse objetivo.

Compreendemos que as propostas e estratégias políticas da Terceira Via recebem respaldo teórico-ideológico das concepções pós-modernas sobre a realidade e a totalidade social já que, segundo Duarte (2001), o pós-modernismo caracteriza-se como um aliado do neoliberalismo. Estas vertentes disseminam uma perspectiva fragmentada da diversidade cultural e têm promovido uma visão individualista dos seres sociais que, quando associadas as propostas da Terceira Via, colaboram para o fomento ao individualismo.

Segundo Wood e Foster (1999), o pós-modernismo surge no final do século XIX e início do século XX, na forma de crítica às teorias ligadas à modernidade e à racionalidade e estavam inicialmente representadas por correntes de pensamento como o Irracionalismo e o Anti-humanismo. Estas correntes estavam respectivamente embasadas no pensamento de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976), que são considerados os precursores do pensamento pós-moderno.

De acordo com Eagleton (1999), o construto teórico do pós-modernismo está baseado na crítica à toda e qualquer concepção teórica que considere a realidade como um todo articulado. Essa é uma das principais características do pós-modernismo e se fundamenta na ideia de que não podemos ter ações globais de nenhuma natureza, pois essas ações buscam modificar o todo e não se pode nem mesmo provar que o todo existe.

Observa-se que as tendências pós-modernas estão pautadas na particularização dos processos sociais, na individualização da situação de vida, dos problemas sociais e estão associadas à fragmentação da luta política promovida pela Terceira Via. Elas contribuem para promover uma pulverização e uma atomização das categorias sociais, substituindo as discussões em termos de classe social para discussões em termos de minorias (mulheres, gays, negros, indígenas, imigrantes, deficientes, etc.). Essa substituição está fortemente pautada na crítica pós-moderna à categoria de totalidade social e às metanarrativas, que alega que estas estão vinculadas a um regime totalitário, autoritário e padronizador.

A negação sobre a existência de uma totalidade social é um dos principais aspectos que fundamentam o pós-modernismo e suas concepções fragmentadas da realidade. Nessas concepções, a totalidade é dividida em compartimentos estanques e aleatórios, que não estabelecem relações entre si, necessariamente. As situações, a vida das pessoas, seus anseios, seus problemas, suas condições, etc., são cada vez mais individualizadas. A realidade de um grupo ou comunidade é considerada algo exclusivo à ele, que só pode ser compreendido dentro de seus limites e de seus próprios termos e só pode receber influências de seus próprios membros, pois, apenas eles, que vivenciam sua realidade cotidianamente, têm a capacidade de intervir adequadamente.

Esta forma de conceituar a realidade e a totalidade social, além de gerar o fomento ao

individualismo coletivo, promove o abandono de pautas sociais que objetivem grandes transformações na realidade social, ou seja, transformações que atinjam a raiz da sociedade e que ultrapassem, mas não abandonem, as pautas locais. O fomento ao individualismo coletivo faz com que os movimentos sociais adquiram a capacidade de se organizar localmente, mas percam a habilidade e o interesse em expandir essa organização, articulando-a com pautas mais amplas ou promovendo uma luta que une grupos diversos em prol de um objetivo comum que seja antissistêmico.

Constatamos que, tanto a Terceira Via quanto o pós-modernismo tem estimulado a formação de valores individualistas nos indivíduos e organizações sociais. As formulações da Terceira Via que promovem este estímulo estão em suas compreensões sobre a valorização da diversidade e das diferenças humanas, as organizações sociais locais, a descentralização do poder do Estado, a defesa das políticas focalizadas, o enfoque na ideia de fim das classes sociais, o atendimento às comunidades carentes e às minorias, as ONGs, as associações comunitárias e a sociedade civil ativa. Em contrapartida, o pós-modernismo também tem contribuído para a formação de valores de caráter individualista, principalmente em suas formulações sobre a vitória definitiva do capitalismo, o discurso em defesa do fortalecimento do poder local, o reconhecimento das inúmeras identidades culturais, o relativismo cultural, a contestação sobre a concepção marxiana de totalidade e de unidade social e a defesa das minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a necessidade de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, apontada nos documentos educacionais internacionais e nacionais, surgiu em resposta ao contexto de reorganização política, econômica e ideológica que marcou as últimas décadas do século XX. Nesse contexto, surgiu uma nova proposta política, o neoliberalismo de Terceira Via, e uma nova concepção ideológica, correspondente à ela, denominada de pós-modernismo. Esta nova proposta política e essa nova concepção ideológica foram amplamente disseminadas, já que se caracterizavam como as propostas mais condizentes com as atuais necessidades de reprodução do capital. O que estes novos elementos têm em comum é que partilham de uma concepção de homem, sociedade e organização civil, e, conseqüentemente, de uma concepção de cultura e diversidade cultural, que fomenta o caráter local, fragmentado, particularizado e efêmero do ser social.

Dentre os pontos mais importantes na análise dos documentos internacionais e nacionais destacamos o conceito ou a forma como os documentos caracterizam a diversidade cultural, pois essa caracterização é um dos elementos que revela a aproximação entre a valorização e reconhecimento da diversidade, o neoliberalismo de Terceira Via e o pós-modernismo como elementos que têm promovido o fomento ao individualismo. Ambos, Terceira Via e pós-modernismo, afirmam que a ideia de unidade social, seja no âmbito da cultura ou da política, está em

oposição à ideia de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, pois ao considerar os aspectos comuns entre os seres humanos não se considera suas diferenças. É a partir desta ideia que surge a noção, fundamentada pela Terceira Via quando trata do “novo individualismo”, de que as formas de organização social realmente legítimas, ou seja, que respeitam a diversidade cultural e as diferenças, são àquelas baseadas na formação de pequenos grupos sociais, dispersos e específicos.

De acordo com o programa da Terceira Via, estes grupos fazem parte de uma estratégia de criação de uma nova cultura cívica, baseada na renovação organizativa da sociedade civil. Nesta nova cultura cívica, os indivíduos são estimulados a se unir a um pequeno grupo próximo à ele, que tenha interesses que se aproximem de seus interesses particulares ou que tenha características culturais em comum, e a se tornar solidário para com os membros desse grupo, para que juntos possam alcançar o atendimento de suas necessidades particulares e imediatas.

A partir destas compreensões, pode-se observar que a proposta de “novo individualismo”, associada à concepção pós-moderna de um ser social fragmentado, estimula a formação de organizações sociais baseadas em grupos locais e particularizados, promove o fomento ao individualismo, mais especificamente ao individualismo coletivo e a individualização das condições de vida, das situações e problemas sociais.

Nessa forma de individualismo, as pessoas tornam-se solidárias e se unem a outras pessoas de determinado grupo social, pois, veem nestes grupos a possibilidade de atendimento de seu interesse particular. Assim, pode-se constatar que o individualismo coletivo não representa uma grande melhoria sobre o egoísmo histórico do homem burguês, pois, os sujeitos continuam orientando suas ações a partir de seus interesses particulares, fazendo com que o individualismo coletivo seja apenas uma das formas de expressão do individualismo produzido pelas relações sociais capitalistas.

Ressaltamos que temos total discordância com os fundamentos que embasam a concepção de cultura defendida por essas teorias/concepções, pois elas reforçam uma compreensão fragmentada, a-histórica e anti-materialista do ser humano e de sua atividade política, e também enfatizam uma noção relativista e efêmera de cultura. Em contraposição a isso, defendemos uma concepção ontológica de homem e cultura, baseada no materialismo-histórico de Karl Marx e Friedrich Engels.

A concepção de cultura, em sentido ontológico, compreende o homem como um ser histórico e social, como parte de uma unidade social que é diversa e universal ao mesmo tempo. Essa concepção aborda as características do ser, suas características sociais fundamentais, a partir da noção de que o trabalho é o ato fundante do ser social e o elemento que permite uma complexificação e uma diversificação cada vez maior do homem, independentemente da sociedade em que ele está inserido. Por isso, neste estudo, recorreremos à perspectiva materialista-histórica como base filosófica, teórica e metodológica, pois, compreendemos que é ela que nos permite conhecer e compreender o homem nestes termos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Aijaz. “Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais”. In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves, FAUSTINO, Rosangela Célia (org.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2ª ed., Maringá: Eduem, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2ª ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, Terry. “De onde vem os pós-modernistas?” In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2º ed., 1999.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a Nova Sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo** (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense), Niterói-RJ, 2007.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **A Educação Física e a Cultura no Contexto da Crise Estrutural do Capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas**. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro Segundo (O processo de circulação do capital). 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural. 1985.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.



WOOD, Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A RELAÇÃO COM A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990

SOUZA, Veronice Alves¹
ZANARDINI, Isaura Mônica Souza²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Esse trabalho busca analisar elementos conceituais relacionados ao desenvolvimento das políticas neoliberais no processo de Reforma do Estado da década de 1990. O campo central é o da educação, mais especificamente no modelo caracterizado pela descentralização das políticas educacionais. O Estado, enquanto elemento relacional das classes sociais na sociedade capitalista, vem reestruturar a dimensão da centralidade da educação e nesse processo, são admitidas medidas que se desdobram em programas, com ações focalizadas e restritas. O estudo foi realizado com a pesquisa bibliográfica, discutindo a Reforma do Estado e a Descentralização. São apresentados ainda alguns elementos relativos a uma pesquisa de campo em andamento; objeto de análise desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Cascavel; busca contribuir para o campo de análise das Políticas Educacionais. A título de organização, o texto encontra-se estruturado em três partes básicas: a primeira delas, apresenta as características do Estado na sociedade de classes a partir da Reforma de 1990: sua função relacional, o estabelecimento da luta entre as classes; a seguir o texto trata das políticas do Estado Liberal que propõe medidas de descentralização das políticas educacionais; procura trazer elementos para o debate acerca desse modelo organizacional da Gestão da Educação; concluindo por fim, que numa dinâmica do Estado mínimo, as ações de gestão das políticas educacionais nos modelos em que se estabelece a descentralização, tem se constituído apenas em medidas específicas para a manutenção da minimalização dos problemas criados pela lógica desse sistema econômico-social, que é de exploração e exclusão.

Palavras-chave: Estado, Reforma do Estado, Políticas Educacionais, Descentralização, Educação e Descentralização.

1 Mestranda em Educação pelo PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – Campus Cascavel, e-mail: veronicesouza@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – Campus Cascavel. Artigo produzido como requisito para conclusão da Disciplina: Estado e Gestão da Educação, sob orientação da professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini. Docente permanente do PPGE – UNIOESTE Campus Cascavel, e-mail: monicazan@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas nesse artigo procuram trazer elementos para a compreensão das relações entre o Estado, a Sociedade Capitalista e os desdobramentos referentes as políticas neoliberais advindas da reforma do estado da década de 1990. Considerando a base material da produção da realidade, admitir tais processos é buscar o desvelamento das práticas políticas que, num cenário específico, trouxeram um conjunto de ações voltadas ao enxugamento do Estado e a reorganização do ordenamento político-social. O foco específico em que se volta a análise é o das políticas sociais, principalmente as voltadas ao campo educacional; entendendo a maneira em que essa relação estrutural se desdobrou em um processo conhecido por “descentralização da organização das políticas educacionais”. Apresentado esse pano de fundo, o objetivo central da análise proposta é o de conhecer as ações neoliberais de descentralização nas políticas educacionais a partir da reforma do estado na década de 1990; buscando o enriquecimento teórico e o desenvolvimento de subsídios conceituais para o fortalecimento das vertentes críticas de análise. A título de organização metodológica o texto está estruturado em três partes elementares, a saber: primeiro momento – Conceitualização do Estado na Sociedade Capitalista e as propostas neoliberais de Reforma da década de 1990; segundo momento – Abordagem do processo de gestão das políticas educacionais, reconhecendo a descentralização enquanto política de efetivação das práticas liberalizantes do mercado na área da educação; terceiro momento – Avaliação conjuntural das abordagens realizadas, alçando, a partir da análise, os questionamentos possíveis acerca da realidade.

1. SOCIEDADE DE CLASSES: O CONCEITO DE ESTADO E A REFORMA DA DÉCADA DE 1990

O surgimento do Estado Moderno de Direito é constituído na base do pensamento liberal clássico de Rousseau (1978), Hobbes (1997) e Locke (1998), segundo os quais a teoria jusnaturalista estabelece as regras de garantia da preservação dos direitos naturais dos indivíduos e a organização da vida em sociedade.

Embora a teoria jusnaturalista esteja firmada sob a égide desses três autores, é em John Locke (1632-1704) que o pensamento liberal encontra seu maior expoente. Segundo o autor, os elementos básicos da vida em sociedade são a busca pela garantia dos direitos reconhecidos por ele como naturais, especialmente: o direito à vida e o direito à propriedade. Nesse entendimento, o Estado teria o papel de garantir aos indivíduos a paz, pela manutenção de seus bens. O contrato social seria a base fundante da sociedade, firmada no Governo Civil lockiano (NETO, 2007, p. 75-90).

Com o desenvolvimento das forças produtivas do cenário mundial, pelas mudanças estruturais da Revolução Industrial (1760-1840), a simetria estabelecida nas relações entre os indivíduos na concepção do Estado Moderno foram, segundo Lenine (1917) sofrendo alterações essenciais. Para o autor, depois da morte de Marx, os autores burgueses iniciaram um processo

de converter os revolucionários em “ídolos inofensivos”; uma tarefa realizada a partir desse propósito foi a deformação do marxismo, principalmente na compreensão do papel do Estado na Sociedade de Classes (LENINE, 1917, p.3).

Na formulação de conhecimentos a respeito do Estado, a burguesia apresenta o conceito de Estado enquanto conciliador das classes. Nessa visão, a simplificação dada a função atribuída ao Estado, não apenas deturpa a relação opressiva da sociedade capitalista, como transforma o Estado em um aparato isento, imune e intocável. Quanto que no entendimento da concepção materialista do Estado, este último representa, em última instância, o aparato submisso as demandas da classe dominante. Isso porque para Marx os interesses das classes são absolutamente irreconciliáveis (LENINE, 1917, p. 10)

Nesse sentido, Faleiros (2009), ao tratar da política social no estado capitalista, faz uma conceitualização do papel do Estado na sociedade de classes, e é a que, para fins centrais, será utilizada na presente análise. Segundo o autor, o Estado é o aparato constituído na sociedade capitalista moderna que tem a função mediadora das classes, seu papel é o de prover as condições para o desenvolvimento e manutenção da ordem econômica social; vem através de sua intervenção utilizando-se de mecanismos (políticas sociais), para que o trabalhador tenha as condições mínimas para atuação plena da sua força de trabalho. Nas palavras do próprio autor: “O Estado é uma relação social” (FALEIROS, 2009, p. 52). Não sendo o resultado de um consenso e medidas as proporções de poder na sociedade de classes, o Estado, em última instância, atenderá os interesses dominantes.

É esse Estado, que no curso histórico, terá em diversos momentos configurações específicas em relação aos limites de sua atuação. Após a Grande Depressão de 1929, o modelo de produção capitalista tem as suas bases desestruturadas. O Laissez-Faire pronunciado no modelo econômico de Adam Smith (1776), mostrava as vias do declínio e apontava todas as características de instabilidade e descontrole do mercado, com o aumento alarmante da porcentagem de desempregados (VIEIRA, 1988, p. 110). Nesse contexto é que surge a teoria de John Keynes (1833-1946).

O WelfareState, ou Estado de Bem-Estar Social, ao contrário da lógica liberal do livre mercado, preconizada por Adam Smith, vem iniciar um processo de revolução da política econômica, com a intervenção do Estado na Economia (VIEIRA, 1988, p. 111). Sob esse novo prisma, a lógica estabelecida nas relações sociais amplia a dinâmica das classes, onde há um fortalecimento das demandas dos trabalhadores, através da garantia dos direitos sociais. A relação social do Estado sofre uma tensão voltada a essas demandas, não por melhoria da qualidade de vida e mudança social, mas para, como argumenta Faleiros (2009), um “bem-estar de consumo”. Com o aumento do “bem-estar”, há um incremento financeiro, no qual o foco se estabelece na busca pelo retorno do crescimento econômico (FALEIROS, 2009, p. 15).

Com o retorno da organização básica das relações sociais, pela estruturação das demandas dos trabalhadores, o incremento da renda e o horizonte de estabilidade, o capitalismo apresenta as nuances de uma nova crise cíclica, a da estagnação. O Estado, nos países desenvolvidos,

agigantou-se através da formação da estrutura bélica militar; o que acabou levando a economia da guerra e “aos fabulosos déficits orçamentários que tornam instável o sistema financeiro internacional (VIEIRA, 1988, p. 133).

Nos países da América Latina, incluídos nessa análise nos países periféricos designados por Figueiredo (2005), o panorama político social não se distanciou da crise internacional. Para a autora, nesses países, esse é o momento da chamada “crise da dívida externa”. Com a intensificação da crise, que ocorre na década de 1980, o Brasil é um dos países que passa a ser campo propício para a intervenção do FMI – Fundo Monetário Internacional “a partir dos Planos de Estabilização e dos empréstimos de ajuste estrutural e setorial (FIGUEIREDO, 2005, p. 97). Entre as ações do FMI, estão as voltadas ao financiamento da Educação Básica brasileira; tema que se retomará nessa análise posteriormente.

É com esse panorama político, social e econômico que ocorrem os desdobramentos da reestruturação, ou Reforma do Estado, na década de 1990. O marco elementar da reestruturação do Estado é o da implementação das estratégias de desenvolvimento pautadas nas políticas do Consenso de Washington (CARCANHOLO, 2000, p.120).

As políticas do Consenso de Washington, são marcadas essencialmente nas vertentes liberais da política econômica, porém não relacionadas ao liberalismo clássico de Locke (1998), mas nas bases filosófico-políticas do neoliberalismo: corrente teórica onde não existe a definição clara de liberdade e igualdade, os valores são deturpados por relações de estrita monetarização, com a impessoalidade e um forte aspecto “moral de incentivo a ascensão social, por esforço pessoal” (CARCANHOLO, 2000, p. 118). O Estado neoliberal é um Estado forte, para a garantia do Estado mínimo. Segundo Carcanholo (2000), as funções desse primeiro Estado seria apresentar reformas necessárias para o desmonte do Estado de Bem-estar Social, “garantindo o funcionamento do livre mercado; e controlar, até autoritariamente, se preciso for, os conflitos daí resultantes” (CARCANHOLO, 2000, p. 119).

A partir da Reforma do Estado da década de 1990, se estabelece o processo de desestatização, ou seja, entre as ações do Plano de Estabilização Financeira do FMI, estão ainda, de acordo com Faleiros (2009), o desmonte dos fundos públicos que passam a transferir as responsabilidades do Estado para o mercado, e até para o próprio indivíduo. Esse processo é marcado ainda pelo “modelo de produção flexível”³. É a partir desse modelo, que nas políticas sociais, no caso específico dessa análise, se dará a inclusão neoliberal no processo da gestão das políticas educacionais, principalmente na proposta de descentralização da educação.

3 Esse conceito é apresentado por Elma Júlia Gonçalves Carvalho, no texto “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e Gestão da Educação, publicada na Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set/dez 2009. Nesse texto o conceito de produção flexível é relacionado a nova forma de racionalidade da operacionalização do trabalho, no qual há uma busca por uma dinâmica mais focada na descentralização, ou seja, a concentração do poder, sem a centralização. Na produção material dispersam-se as esferas e etapas de produção, antes conhecidas na produção fordista, com: “horários flexíveis, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas” (CARVALHO, 2009, p. 1141).

2. O NEOLIBERALISMO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Como analisado anteriormente, as medidas liberalizantes das Reformas do Estado da década de 1990, foram estabelecidas através dos preceitos do Consenso de Washington, sob a égide dos interesses financeiros: Banco Mundial e FMI – Fundo Monetário Internacional (CARCANHOLO, 2000). Os desdobramentos no campo educacional trouxeram a partir das Propostas de Estabilização Financeiras, os rumos da Educação Básica no Brasil (FIGUEIREDO, 2005).

As bandeiras de luta por participação popular na formulação das Políticas Educacionais, advindas do processo de democratização, contraditoriamente ganham força dentro das propostas liberais. A universalização, com “redução do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, movimento educação para todos” (MELO, apud. FIGUEIREDO, 2005, p. 104). Após o Impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo em 1992 e a posse de Itamar Franco em seu lugar, o ordenamento político designado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, pautou-se firmemente no desenvolvimento das políticas de organização e estabilização financeira. A tônica expressa nos movimentos de participação popular que buscaram a melhoria da educação dá lugar, na política organizacional efetiva, ao modelo pautado no controle, onde a priorização dos elementos financeiros, secundariza as demandas advindas das reivindicações sociais (FIGUEIREDO, 2005, p. 105).

Somadas ao processo de flexibilização da gestão da educação apresentado por Carvalho (2009), as medidas de estabilização financeira incorporam as diretrizes avaliativas do FMI e Banco Mundial, pois em razão de seus intuitos, torna-se elementar o controle social. Nesse contexto a educação passa a ser avaliada pelos processos padronizados em larga escala (ZANARDINI, 2012, p. 101).

A escola começa a ser considerada como um espaço onde o trabalhador deve ser instrumentalizado para as novas relações de trabalho, onde seja possível ao mesmo o desenvolvimento de habilidades profissionais que lhe garantam o espaço no mercado de trabalho moderno; garantindo, assim, sob as metas estabelecidas, o alívio da pobreza e suas mazelas sociais (ZANARDINI, 2012).

Carvalho (2009), em seu texto “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da Educação”, contribui para a presente análise, apresentando a relação estreita entre a dinâmica do controle social e o movimento de mudança na organização da administração pública. Para a autora, é nesse cenário de busca por otimização dos recursos e redefinição das prioridades sociais, que se estabelecem algumas diretrizes para o novo modelo organizacional da gestão pública, que trarão profundas repercussões na gestão da educação (CARVALHO, 2009, p. 1146). Para fins de recorte temático que atenda a proposta dessa análise, não faremos a exposição de todos os princípios que a autora traz em seu texto, que ao todo são dezesseis, antes, será apresentado os relacionados ao ajuste financeiro e a descentralização das políticas. Segundo Carvalho no novo modelo de gestão faz-se necessário:

“limitar seus esforços a organização da produção de bens e serviços, deixando de prestá-los diretamente; [...] favorecer a participação crescente do trabalho voluntário e do “terceiro setor” na provisão dos serviços públicos; [...] controlar e fiscalizar o desempenho dos serviços prestados, adotando mecanismos de avaliação da satisfação do cliente; [...] descentralizar, atribuindo responsabilidades ao poder local (estados e municípios) e aos cidadãos, em lugar de simplesmente servi-los; [...] promover o gerenciamento com participação, aprofundando a democracia direta, a fim de estimular a sociedade civil a ter mais iniciativa e capacidade de decisão para resolver seus próprios problemas; (CARVALHO, 2009, p. 1147)

Com esses princípios organizacionais, dinamizados em medidas de suporte para o modelo de gestão, o Estado, atendendo aos ditames neoliberais, passa a não representar mais o provedor direto das demandas sociais, uma vez que, a responsabilidade é atribuída hora para mercado, hora para o próprio sujeito. O Estado então assume um papel de “regulador e facilitador”, pressupondo que ele seja então o mediador da relação, ou nas palavras de Carvalho (2009), seja um árbitro. A função é “avaliar as necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização” CARVALHO, 2009. p. 1148).

Considerando Carvalho (2009), e apontando criticamente a revisão liberal do ordenamento social, com essa nova forma de atuação, a descentralização das políticas educacionais é uma medida do Estado neoliberal, que não mais atuante da execução das propostas, alimenta o incremento da iniciativa privada, seja por fornecimento de serviços, seja pelo voluntariado da sociedade civil, no enfrentamento das dificuldades que emergem do cotidiano escolar.

No desenvolvimento dessa proposta de gestão, vários foram os programas, projetos e planos organizados e implementados pelos governos na área da educação. Para ilustrar a forma descentralizada de gestão das políticas educacionais, será apresentado a seguir o PAD – Plano de Ações Descentralizadas da SEED – PR. Como esse objeto de estudo faz parte de pesquisa em andamento e não tem resultados estabelecidos para a formulação conclusiva de apontamentos mais precisos, far-se-á apenas a apresentação de seu modelo organizacional, de forma que se identifique em sua proposta os elementos básicos apresentados na análise desse artigo.

O Plano de Ações Descentralizadas – PAD, surgiu da necessidade do acompanhamento e assessoramento individual dos estabelecimentos da rede pública estadual do Paraná. (SEED, 2014, p.4). Segundo sua proposta, nos últimos tempos, o Brasil vem apresentando uma crescente demanda por políticas educacionais comprometidas com a qualidade e equidade na educação. O debate veio a partir da década de 1990, com a implantação das avaliações em larga escala, que, segundo o documento orientador do PAD, trouxeram subsídios para definição, implantação e manutenção de políticas voltadas para o que os diferentes grupos escolares, sabem, ou não sabem, fazer em determinado tempo escolar. (SEED, 2014, p.6) Em linhas gerais, o PAD foi estruturado a partir do resultado das avaliações do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.

Com o resultado da avaliação do SAEP foram estabelecidos parâmetros de análise das escolas da rede pública estadual; com os quais a SEED – Secretaria de Estado da Educação do

Paraná, propôs instrumentalizar a formulação de Políticas Educacionais e medidas para melhoria da educação. É nesse cenário que é desenvolvido o PAD, cujos objetivos estão:

[...] a). Desenvolver, a partir dos diagnósticos e indicadores estaduais, ações para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino da educação pública e diminuir as taxas de abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe e evasão. b). Cumprir as metas propostas pelo plano de ação da escola, a partir de um atendimento personalizado e contínuo junto aos estabelecimentos de ensino, com o envolvimento de todas as instâncias de gestão. c). Identificar boas práticas educacionais para serem compartilhadas na rede. d). Oferecer alternativas de encaminhamento metodológico aos educadores da rede pública. e). Fortalecer a gestão democrática com a proposição de um planejamento estratégico de incentivo à participação de todas as instâncias colegiadas e da comunidade local. f). Consolidar o regime de colaboração com os municípios, demais secretarias de Estado, escolas e comunidades escolares, articulando parcerias com a rede municipal do Estado do Paraná, com as redes de proteção e a sociedade, integrando especialmente o processo de transição dos estudantes [...] (PARANÁ, 2014, p.4).

Conforme Caderno PAD – Plano de Ações Descentralizadas (2014), entre as ações desenvolvidas pelo PAD, estão as voltadas a integração com as redes de proteção, de forma que venham a contribuir para as metas estabelecidas pelos Programas de Evasão: acompanhamento do educando, redução das taxas de repetência, abandono escolar e evasão (SAGRILO, 2016).

A instrumentalização desse Plano de Ação consistia basicamente em acompanhar, durante os anos letivos subsequentes a 2012, os 20% de escolas da Rede de Educação Básica com piores desempenhos na avaliação e os 5% de escolas que apresentaram os melhores desempenhos. A relação entre esse acompanhamento seria comparativa, buscando nas escolas com melhor desempenho os “motivos de sucesso” para, na maneira do possível, leva-los como “bons exemplos” a serem seguidos pelos 20% de escolas com piores rendimentos (PARANÁ, 2014).

Conforme apresentado, não há resultados estabelecidos a respeito da pesquisa sobre o PAD, porém o intuito nesse momento é o de reconhecer as práticas organizacionais de descentralização propostas a partir da Reforma do Estado de 1990, onde os ditames neoliberais, de acordo nossa avaliação, são plenamente atendidos na organização e implementação do PAD.

Assim como no “modelo flexível” analisado por Carvalho (2009), percebe-se a tônica do abandono da responsabilidade do Estado no desenvolvimento das Políticas da Educação, e são atribuídas as escolas o “sucesso” ou “insucesso” da qualidade em seu desempenho. Ainda está presente no PAD, o caráter do Estado avaliador, produto das medidas neoliberais características da Reforma do Estado, que não foram temporais e focalizadas, mas como observa-se, estende-se até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas neoliberais, que se desenvolvem pela reconfiguração do modo de produção capitalista, na necessidade de superação de suas crises, traz consigo a introdução de medidas específicas para os países periféricos na década de 1990. O Brasil, como país incluído no pacote estabelecido pelo Consenso de Washington, tem de forma elementar atendido aos ditames dos agentes financeiros externos, no sentido de implementar as referidas medidas, principalmente relacionadas a Estabilização Financeira; reorganizando as demandas sociais com base no controle social, gerindo as tensões entre a classe dominante e a classe trabalhadora.

Nas Políticas Educacionais, a mudança estabelecida nas metas de liberalização do Estado, trouxeram uma configuração de prioridades. Os anseios demonstrados pela população no processo de democratização, são canalizados para um conjunto de regras, onde o cunho deixa de ser as garantias de direitos e passa a ser a mediação das inconsistências advindas da desestruturação do próprio sistema, que tem foco apenas no desenvolvimento das potencialidades do capital.

Uma das respostas a essa nova configuração da gestão das Políticas Educacionais se dá através da flexibilização. No tema central dessa análise, pelas políticas de Descentralização da Educação. Ao descentralizar, o Estado passa a responsabilização da educação para os mercados e os próprios sujeitos. No PAD - Plano de Ações Descentralizadas, mesmo que preliminarmente em análise é admitida essa lógica, onde, pelos mecanismos de avaliação em larga escala – IDEB e SAEP, é feita a culpabilização das escolas com rendimento inferior ao desejável estabelecido pela SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Assim, a culpa pelo “mal rendimento” são a falta de práticas pedagógicas exitosas por parte das escolas e dos sujeitos nelas envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARCANHOLO, M. D. “Liberalização e fragilidade financeiras: a vulnerabilidade como restrição ao crescimento”. In: **Indicadores Econômicos**, FEE, v. 28, n. 3, 2000.

CARVALHO, E. J. G. “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 30. n. 109, p. 1139-1166 – set. dez, 2009.

FALEIROS, V. P. “As funções da política social no capitalismo”. In: FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo : Cortez Editora, 2009

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e Civil**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural 1997.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução**. 1917. Fonte: The marxists internet archive. Acesso em março de 2015.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, G. N. "Social Democracia e Educação: teses e propostas". In: MELLO, G. N. **Social Democracia e Educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

NETTO, J. P. "O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais". In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (orgs.) **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel :Edunioeste, 2003.

NETO, Adry Garcia Ferreira. "Do Estado de Natureza ao Estado Civil em Jonh Locke". In: **75 REVISTA DE DIREITO PÚBLICO, LONDRINA, V.2, N. 2, P. 75-90, MAIO/AGO. 2007.**

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social** [1762]; Ensaio sobre a origem das línguas. 2ª. ed.. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1978.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate a evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: 2016.

VIEIRA, E. "Estado e política social na década de 1990". In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

XAVIER, M. E. S. P. e DEITOS, R. A. "Estado e política educacional no Brasil". In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M (Orgs.) et alii. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. 1ª. ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/ Unicamp/FE/ PRAESA/ HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184p., p. 67-86.)

ZANARDINI, I. M. S. "A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira". In: XAVIER, M. E. S. P. (org.) **Questões de Educação Escolar**. São Paulo: Alinea, 2007.

ZANARDINI, J. B. "A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza". In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 4. n. 2, 2012.

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS DE LAZER DESTINADAS À JUVENTUDE

SANTOS, Mayara dos¹

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O lazer, enquanto atividade livre e recreativa é uma dimensão muito significativa da vivência juvenil. O acesso a atividades de lazer caracteriza-se como uma política pública, sendo um direito de todos previsto em lei. O objetivo desse artigo é discutir sobre políticas públicas de lazer destinadas à juventude. Nesse sentido, debatemos sobre alguns programas sociais existentes no Brasil que se relacionam a essa área, analisando se tais políticas têm sido implementadas a partir do reconhecimento das dimensões significativas de tal atividade para o jovem e no entendimento da juventude como categoria social de direitos, ou tem sido políticas focalizadas e instrumentais atuando como novas formas de controle e regulação do Estado.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Juventude; Lazer

INTRODUÇÃO

A juventude é uma categoria social de difícil definição. As representações que se fazem sobre os jovens se alteram historicamente, desse modo não há um conceito universal e imutável de juventude. Também não é possível tentar conceituá-la como uma categoria socialmente homogênea. A juventude é antes uma construção histórica e social marcada pela diversidade, e que adquiriu ao longo dos tempos diferentes denotações de acordo com a área em que é estudada.

As transformações culturais, sociais e políticas apontam para novas compreensões sobre o conceito de juventude e sobre os modos de se fazer jovem na sociedade atual. E no que se refere à condição juvenil entendemos que o lazer, enquanto atividade livre e recreativa, caracteriza-se uma dimensão muito significativa dessa fase da vida, sendo primordial no processo de socialização e desenvolvimento do sujeito jovem e todo cidadão.

No que tange às políticas públicas, partimos do entendimento de que estas caracterizam-se como direitos de todos, devendo atuar como mecanismos de promoção de igualdade e reconhecimento da diversidade juvenil, entendendo a juventude como uma categoria social de direitos.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Acadêmica do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: shu_mayara@hotmail.com.

No Brasil, a juventude é considerada um grupo social vulnerável. Diversos são os conflitos que caracterizam a emergência de jovens no país: dificuldade de acesso e permanência à escola, desemprego, exposição à violência e criminalidade, acesso limitado a práticas esportivas e lazer, etc. Esses e muitos outros conflitos colocam a juventude no topo dos grupos sociais que carecem de políticas públicas.

Nesse contexto, o objetivo desse artigo é propor uma discussão sobre políticas públicas destinadas à juventude, em especial políticas de acesso a atividades de lazer, problematizando questões como: as políticas públicas de lazer destinadas aos sujeitos jovens têm sido implementadas a partir do reconhecimento das dimensões significativas de tal atividade para o jovem e no entendimento da juventude como categoria social de direitos? Ou têm sido políticas focalizadas e instrumentais atuando como novas formas de controle e regulação do Estado?

Na tentativa de responder esse questionamento, o texto subdivide-se em duas partes. Inicialmente falamos sobre o conceito de Estado enquanto instituição social e sobre as políticas públicas. Na sequência, adentramos a uma discussão sobre os órgãos responsáveis no Brasil pela criação e implementação de políticas destinadas à juventude, tratando mais especificamente sobre as políticas de lazer, debatendo sobre os programas existentes no Brasil que se relacionam a essa área.

1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado é a instituição mais poderosa do organismo social, ele é resultante das relações sociais e produtivas que o determinam, sendo também resultado de um conjunto de mediações e contradições. O Estado emana da sociedade, porém sobrepõe-se a ela. Embora se diga neutro, ele se posiciona política e economicamente de acordo com as forças dominantes.

O Estado é o campo de batalha onde se legitimam as relações de domínio e poder entre as classes antagonicas. Nesse sentido o Estado é

(...) representativo dos interesses em jogo e, mais que isso, representativo das forças hegemônicas em um determinado momento histórico. Nesse rumo compreendemos o Estado capitalista como a representação processual e contraditória de interesses de classes ou de suas frações. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68)

Por meio das instituições sociais, o Estado tem a função de regular, organizar e administrar a disputa entre as classes sociais. De acordo com Hofling (2001, p. 33) “o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto.” O controle do Estado ocorre por meio do estabelecimento de leis, normas e também pela implementação de políticas públicas. As políticas públicas refletem a correlação de forças e tensões políticas, econômicas e sociais, sendo uma representação das contradições e da luta de classes.

De acordo com Hofling as políticas públicas são

(...) ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p. 31)

As políticas sociais configuram-se como um mecanismo de controle do Estado e de sua regulamentação, elas também caracterizam-se como um meio de distribuição da riqueza, atuando como instrumento de promoção de “igualdade social”. As políticas públicas (enquanto direitos sociais) não são exclusivas para a classe trabalhadora, as classes dominantes econômica e politicamente também se beneficiam delas.

De maneira geral, as políticas públicas são uma forma de suprir minimamente as necessidades da população. Sendo, portanto, táticas para o povo e estratégicas para o Estado, funcionando como mecanismo de controle.

Apesar da característica dual das políticas públicas, podemos dizer que elas caracterizam-se como direitos de todos os cidadãos, até mesmo porque segundo Faleiros (1986, p. 18) “todos os programas sociais vindos de cima para baixo são pagos e financiados pelos próprios trabalhadores”, seja por meio dos descontos em folha salarial ou sobre o faturamento dos impostos pagos por toda a população. Além disso, as políticas sociais sejam elas de saúde, educação, habitação, cultura, esporte, lazer, etc. destinadas à classe trabalhadora ou não, “são ganhos conquistados em duras lutas e processos complexos de relação de forças”. (FALEIROS, 1986, p. 62).

Nesse sentido, cada brasileiro é detentor de uma série de garantias fundamentais regulamentadas por lei. No artigo 6º da Constituição Federal de 1988 temos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Diante disso, é necessário compreender que as políticas públicas não são favores prestados pelo Estado a classe trabalhadora, até mesmo porque como já foi mencionado, as classes dominantes econômica e politicamente também se beneficiam de tais políticas. As políticas sociais constituem-se, portanto, direitos de todos os cidadãos. Partindo desse entendimento, no próximo tópico falaremos de modo específico sobre as políticas públicas destinadas à juventude, em especial as políticas relacionadas ao lazer.

2. O LAZER COMO POLÍTICA PÚBLICA

O acesso à cultura, ao esporte e lazer é fundamental no processo de socialização juvenil, e de todo cidadão. O descanso é parte essencial da vida humana, especialmente em um contexto em que o trabalho tanto exige de quem o desempenha. O lazer é aqui entendido como tempo

livre, isto é, tempo não ocupado por qualquer imposição. O lazer como atividade livre realizada livremente. (PUIG; TRILLA, 2004).

O lazer caracteriza-se uma dimensão muito significativa da vivência juvenil, relacionando-se ao conjunto de práticas cotidianas que levam à formação de grupos e culturas juvenis. Entretanto, no Brasil o acesso a atividades de lazer ainda é muito restrito. Até mesmo porque o lazer, a partir de uma perspectiva que se opõe ao trabalho (como atividade produtiva), ainda é visualizado como algo vazio e improdutivo, principalmente do ponto de vista econômico. Nesse sentido, embora o lazer caracterize-se como uma política pública, e direito de todos, previsto em lei, o acesso a atividades de lazer por vias públicas, principalmente em relação à juventude de periferia, ainda é muito limitado.

A discussão sobre políticas públicas destinadas ao segmento juvenil é recente no Brasil. Embora em 1990 tenhamos o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visando à proteção integral da criança e do adolescente, a juventude como categoria social de direitos em relação às políticas públicas em nosso país, veio ganhar visibilidade a partir do ano de 2005 com a criação da Secretaria Nacional da juventude, e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUV) pela Lei 11.129 que também instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.

Até esse período as políticas voltadas à juventude, no Brasil, consideravam-na como uma fase de transição da adolescência para a vida adulta. Em função do próprio ECA, essas políticas estavam restritas aos brasileiros com até 18 anos. A partir dessa faixa etária, eles passavam a integrar o grupo de adultos, com acesso às políticas universais. Com a criação da Secretaria Nacional da juventude, e do CONJUV, alargou-se a faixa etária do que se entende por juventude, sendo considerados jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos para efeitos de lei e perante as políticas públicas².

De acordo com Sposito e Carrano (2003, p. 19) “é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais”. Diante disso, o primeiro grande desafio do Estado é justamente mudar esse paradigma e entender que a juventude é um segmento social

2 É importante esclarecer que entendemos a delimitação etária do que é ser jovem como uma abordagem voltada à busca de características comuns aos sujeitos jovens e muito relacionada ao desenvolvimento físico e psicológico destes, em que a fase juventude é vista como uma espécie de transição e/ou preparação para a vida adulta, ou seja, a juventude como um vir a ser. Desse modo, partimos do pressuposto de que embora a questão etária não deva ser descartada, não podemos nos prender única e exclusivamente a ela para tentar determinar o que é ser jovem. É necessário considerar outros aspectos como questões históricas, culturais e sociais para que possamos compreender a complexa noção de juventude. Dessa forma, entendendo que existem várias abordagens sobre a noção de juventude, na tentativa de conceituar juventude para fins de compreensão do leitor, tomamos como referência uma abordagem da sociologia apontando a categoria juventude como uma construção social. De acordo com Dayrell e Reis (2006, p. 3) “(...) a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere”.

com direito a políticas públicas capazes de atender às suas necessidades, e não deve ser entendida como fase problemática da vida.

Na tentativa de alcançar esse objetivo, foi instituída em 2005 a Política Nacional de Juventude (PNJ), sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude. Um dos principais desafios da PNJ foi, e é, criar mecanismos que garantam a inclusão efetiva dos jovens na agenda das políticas públicas do país.

Dentre os órgãos responsáveis pela criação e implementação de políticas públicas para a juventude, conforme citado anteriormente, temos a Secretaria Nacional da juventude. Vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas.

Ao lado dessa Secretaria temos o Conselho Nacional de Juventude o qual possui entre suas atribuições, formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

Recentemente no ano de 2013 foi sancionado pela Lei 12.852 o Estatuto da Juventude. Esse estatuto dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos diante das políticas públicas no Brasil, estabelecendo também o Sistema Nacional de Juventude.

Dentre os programas destinados ao público jovem no Brasil podemos citar: Projeto Agente Jovem, Programa Bolsa-Atleta, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Escola Aberta, Programa Escola de Fábrica, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), Programa Juventude e Meio Ambiente, Programa Nossa Primeira Terra, Programa Cultura Viva, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Projeto Rondon, Programa Pronaf Jovem, Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa Saberes da Terra, Programa Segundo Tempo, Projeto Soldado Cidadão, Projeto Praça da Juventude, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

De todos os programas acima citados, apenas cinco se relacionam a atividades de lazer. Sendo eles: Programa Bolsa Atleta, Programa Escola Aberta, Programa Cultura Viva, Programa Segundo Tempo e Projeto Praça da Juventude.

Abaixo especificaremos cada um deles:

Bolsa Atleta	O programa tem como objetivo garantir apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos, que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar seu alto potencial em competições nacionais e internacionais. O Programa permite que o atleta treine sem precisar abandonar os estudos ou o esporte para ajudar no sustento da família. O benefício é dividido em quatro categorias: Estudantil, Internacional, Nacional e Olímpica/Paralímpica. O pagamento é feito mensalmente, durante um ano, e o atleta poderá prorrogar a Bolsa desde que atenda aos pré-requisitos da sua categoria. No final de um ano, o atleta faz uma prestação de contas.
Escola Aberta	O Programa amplia as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda por meio da abertura das escolas públicas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos fins de semana. As atividades são voltadas a toda a comunidade, e os jovens são os principais beneficiários do Programa. Uma parceria entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego permite o pagamento de uma ajuda mensal de R\$ 150 aos jovens que ministram as oficinas.
Cultura Viva	O programa tem o objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade. Uma das ações do Programa são os Pontos de Cultura, que estão espalhados em localidades rurais, indígenas e quilombolas e centros urbanos de todo o país. Cada Ponto de Cultura recebe cerca de R\$ 185 mil para a realização de suas atividades e para a aquisição de <i>kit</i> de produção multimídia com computadores, com Internet Banda Larga e programas de <i>software livre</i> , estúdio e ilha de edição. Os trabalhos produzidos são compartilhados entre todos os Pontos de Cultura, via Internet. O Programa amplia o acesso da população de baixa renda à produção dos bens e serviços culturais e eleva a cultura popular ao mesmo patamar das manifestações tradicionalmente reconhecidas pela sociedade.
Segundo Tempo	O Programa Segundo Tempo é uma iniciativa do Ministério do Esporte para democratizar o acesso à prática esportiva no turno oposto ao da escola. Pelo Programa, crianças e adolescentes da rede pública de ensino têm acesso à prática esportiva, complemento alimentar, reforço escolar e ao material esportivo. O objetivo é desenvolver também atividades recreativas e culturais com crianças e adolescentes, resgatando a cidadania, fortalecendo a boa relação familiar e a participação da comunidade nas questões locais. O Segundo Tempo tem como público-alvo meninos e meninas, entre sete e 14 anos, matriculados na rede pública de ensino e provenientes de famílias com baixa renda.
Praça da Juventude	O projeto praça da juventude tem o objetivo de levar um equipamento esportivo público e qualificado para a população e que possa ao mesmo tempo, tornar-se ponto de encontro e referência para a juventude. Mais do que um espaço físico para a prática de esportes, a Praça da juventude é uma área de convivência comunitária onde são realizadas também atividades culturais, de inclusão digital e de lazer para a população de todas as faixas etárias.

Tabela elaborada pela autora a partir de informações obtidas no Guia Políticas Públicas Para a juventude (2006)

Embora os programas Bolsa Atleta e Segundo Tempo não sejam especificamente de lazer, optamos por incluí-los nessa análise, pois entendemos que o esporte, para muitos jovens caracteriza-se uma atividade de lazer. Ocorre, porém, que esses programas, da forma em que se apresentam tratam-se mais de políticas focalizadas e instrumentais, do que de fato políticas afirmativas e de reconhecimento do esporte como uma atividade lúdica e recreativa importante para o jovem.

No caso do programa Bolsa Atleta, é oferecido subsídio financeiro para a realização de um esporte, e implicitamente há um incentivo para que o esporte torne-se uma profissão. Não que isso seja necessariamente um problema, o que pontuamos é o fato de que programas como esse inibem o aspecto prazeroso e recreativo do esporte. Atividades esportivas devem ser disponibilizadas amplamente para a juventude e a população em geral independentemente de “mostrar alto potencial para competições” como menciona no texto explicativo do programa, pois acesso ao esporte é um direito constitucional. A necessidade de prestação de contas por parte do jovem do recurso financeiro obtido, é um ponto chave para que se visualize que a prática esportiva perde sua característica de atividade recreativa e passa integrar uma prática institucionalizada. Além disso, programas como esse, servem para mostrar que o Estado enquanto órgão regulador da sociedade, opta por modelos de proteção social orientados pela lógica da focalização. Nesse sentido, as políticas sociais que deveriam ser de abrangência universal tornam-se focalizadas e instrumentais.

O programa Segundo Tempo, que no texto redigido refere-se “a democratização do acesso à prática esportiva”, também trata-se de uma política focalizada. O programa que tem como público alvo crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, determina que um dos requisitos para participar das atividades esportivas é estar matriculado na rede pública de ensino, sendo que as atividades ocorrem no contraturno escolar. Novamente reiteramos, que atividades esportivas, culturais e recreativas são direitos de todos e previstos em lei. Propostas de políticas públicas com estreita vinculação aos programas educacionais, são problemáticas, pois acabam funcionando como instrumentos de controle e regulação do Estado. Uma vez que a educação nesse contexto assume um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal, ela se orienta também pela lógica da focalização. Além disso

Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 21)

Além desses programas sociais, no estatuto da juventude em seu artigo 23 é possível visualizar outra política pública de acesso à cultura e lazer destinada a sujeitos jovens, que também orienta-se pela lógica da focalização, que é o caso de descontos na entrada de cinemas e teatros.

O desconto é previsto para jovens de baixa renda e/ou estudantes que comprovem por meio de carteirinha do estudante sua condição de discente. Novamente a educação é colocada em relação a outra política sendo orientada pela lógica da focalização. Aqui temos também a questão da baixa renda, onde visualizamos que as políticas sociais no Estado capitalista são implementadas como políticas compensatórias.

É interessante mencionar o fato de que as políticas públicas em geral, apresentam critérios para quem se encaixa nelas. Obviamente que a juventude é diversa e como categoria social dever ser reconhecida em sua diversidade, todavia, as políticas públicas orientadas pela lógica da focalização destituem as políticas como direitos de todos, passando a atuar como políticas emergenciais e compensatórias. Além disso, as políticas públicas de esporte e lazer também atuam como políticas instrumentais. As políticas públicas de caráter instrumental constituem-se

(...) como porta de entrada para objetivos estranhos ao mundo cultural e dos esportes. Não se trata de negar que práticas culturais e esportivas produzem benefícios amplos para aqueles que a praticam (auto-estima, construção de identidades, possibilidades de agregação e de participação, entre outras). Outra lógica ocorre quando o objetivo é conter a violência, agressividade, comportamentos ameaçadores e, portanto, utiliza-se a arte ou o esporte para a obtenção de algum benefício de outra ordem, esvaziando-se as metas inerentes à atividade. Quando a prática cultural ou esportiva aparece apenas como um instrumento para outros objetivos, em geral ela pouco agrega em termos de competências específicas, técnicas e materiais necessários. Sempre pode ocorrer um verdadeiro simulacro da expressão artística ou esportiva, disseminando-se projetos com poucos materiais ou recursos, sendo empreendidos por pessoas pouco capacitadas. (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p. 244)

De maneira geral, a juventude, considerada um grupo social vulnerável no Brasil, tem sido alvo de políticas focalizadas e instrumentais. Uma parcela significativa dos projetos e políticas de lazer destinados aos jovens “não nascem a partir da constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil” (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p. 242), ou mesmo como instrumento de ‘promoção de igualdade’, mas vem atuando como novos mecanismos de controle e regulação do Estado, além de destituir a característica primordial do lazer que é o aproveitamento do tempo livre, não vinculado a práticas institucionalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se compreendemos o lazer como atividade livre de imposições, atividade lúdica e recreativa, atividade não condicionada, podemos concluir que grande parte dos projetos e políticas públicas de lazer destinadas à juventude constituem-se como políticas focalizadas e instrumentais, pois além de não abarcarem todo público jovem, as políticas de lazer apresentam objetivos estranhos ao que de fato caracteriza o lazer, sendo elaboradas em sua grande maioria com es-

treita vinculação institucional (principalmente em relação à educação) destituindo o lazer como atividade livre e recreativa.

Percebe-se que não é primordial para o Estado a universalização das políticas sociais de lazer, que via de regra tem sido implementadas pela lógica da focalização. Deveras, no modelo neoliberal as políticas em geral são implementadas a partir da lógica da focalização, apresentando um caráter compensatório e destituindo a noção universalista das políticas públicas como direitos de todos. Nesse sentido, priorizam-se políticas de alívio à pobreza, em detrimento de políticas universais como proposto pela Constituição. Isso ocorre, pois, considerando que a política social como mediadora no Estado capitalista, está subordinada ao jogo dos interesses hegemônicos a que o Estado atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução do capital, a universalização das políticas sociais não é viável, pois seria o caminho para a própria dissolução do Estado capitalista, uma vez que as políticas caracterizam a expressão das contradições inerentes à ordem social estabelecida. (DEITOS E XAVIER, 2006)

É necessário um reposicionamento do Estado frente às políticas destinadas à juventude, entendendo-a como uma categoria social de direitos, reconhecendo a diversidade juvenil e funcionando como mecanismo de promoção de igualdade. Políticas que deem aos jovens visibilidade e que reconheçam as dimensões significativas do lazer para o jovem e para a população em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília**: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. 48 p. Disponível em: <www.secretariadegoverno.gov.br/arquivos/guiajuventude.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O QUE É POLÍTICA SOCIAL**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. “ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS”. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>> Acesso em: 14 dez. 2016.

PUIG, J. M.; TRILLA, J. **A pedagogia do ócio**. 2ª ed. Porto Alegre, RS - Artes Médicas, 2004, 200p.



SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. “Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 238-257, maio/agosto 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. CARRANO, P. C. R. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.16-39, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. “Estado e Política Educacional no Brasil”. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. 1ª. ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/ Unicamp/FE/ PRAESA/ HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184p., p. 67-86.

OS DISCURSOS DOS DEPUTADOS E SENADORES DO CONGRESSO NACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SELEÇÃO DAS FONTES

CAMPOS, Janaina Fatima Sabrina de Campos¹
FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago Figueiredo²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o percurso metodológico para o processo de busca das fontes para compor o *corpus* documental da pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE de Cascavel – PR. As fontes, constituídas pelos Discursos dos Deputados e Senadores do Congresso Nacional Brasileiro, no período de 2010 a 2014, são as proferidas em sessão plenária. Essa delimitação de tempo e de espaço para a seleção das fontes de pesquisa ocorreu devido ao processo de tramitação dos projetos de leis no Congresso Nacional Brasileiro, Projeto de Lei N° 8.035/2010, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e o Projeto de Lei N° 103/2012, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A tramitação dos Projetos de leis promoveu, ao longo dos quatro anos até sua aprovação, em 2014, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, foram permeados por muitos debates acerca da Educação Brasileira e de seu futuro, particularmente no que viria a ser o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Palavras-chave: Educação. Discursos. Congresso Nacional Brasileiro. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como foco principal as metas para a educação brasileira, que remetem a diversas pesquisas no campo da educação. No entanto, o que impulsionou a investigação foi o processo de tramitação dos projetos de leis antes do PNE ser sancionado como lei. Assim, o PNE 2014-2024 foi um ponto de partida para que para iniciar a composição do *corpus* documental inicial.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social GEPPES, e-mail: janinafscampos@gmail.com.

2 Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel – PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES, e-mail: irenifigueiredo@hotmail.com.

Sabe-se que a vigência do primeiro PNE (2001-2010) encerrou em 2010, porém somente em 25 junho de 2014 foi sancionada, pela Presidente Dilma Rousseff, a Lei Nº 13.005 que *aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências*.

De acordo com Aquino (2014) a discussão para a criação do novo PNE, que teve início na Conferência Nacional de Educação – CONAE³, em 2010, reuniu diversos setores da Educação nacional brasileira. A partir da CONAE foi enviado para a Presidência da República um documento que condensava os ensejos para construção do novo Plano Nacional de Educação que vigoraria nos próximos dez anos no Brasil.

Após o envio para o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) para aprimoramento, apreciação e votação do novo PNE, se passaram exatamente 4 anos de tramitação, debates e um número considerável de emendas. Em dezembro de 2010 o PNE foi enviado para a Câmara dos Deputados como Projeto de Lei Nº 8.035/2010, sendo aprovado e enviado ao Senado Federal, em outubro de 2012, como Projeto de Lei Nº 103/2012, retornando a Câmara dos Deputados para a aprovação final em dezembro de 2014 e, finalmente, sendo instituído como Lei em junho de 2014 (AQUINO, 2014).

O percurso do PNE no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal), foi permeado por mudanças substanciais, mediante o documento final da CONAE de 2010, com o envio de mais de 3.984 emendas. Vários assuntos suscitaram debates polêmicos, dentre eles destacam-se: o financiamento da educação e a destinação dos 10% do PIB brasileiro; os *royalties* do petróleo para a educação; o fechamento das escolas de Educação Especial – APAE; a questão do analfabetismo e o ensino básico na centralidade da educação nacional (AQUINO, 2014).

A tramitação dos Projetos de Lei, tanto para os Deputados quanto para os Senadores, demonstraram uma condensação de lutas antagônicas de disputas de projetos para educação brasileira, para a próxima década. Expressa-se, portanto, por meio dos debates no Congresso Nacional a disputa sobre a concepção de Educação para o Brasil durante esse processo.

Durante a tramitação dos Projetos de Lei, citados anteriormente, muito se discutiu sobre a Educação no Congresso Nacional, no período de 2010 a 2014. Essas discussões envolveram assuntos específicos da Educação brasileira, como as citadas anteriormente, e outras tais como: a Educação em Tempo Integral; a formação de professores; e o Ensino Superior. Aliás, os temas da Política Educacional eram apresentados, debatidos e votados em plenária no Congresso Nacional.

O Congresso Nacional tem grande influência sobre a Política Educacional enquanto Poder Legislativo. Nesse sentido, a tramitação dos Projetos de Lei Nº 8.035/2010 na Câmara dos Deputados e do Projeto de Lei Nº 103/2012 no Senado Federal, voltados para a aprovação do PNE 2014-2024 proporcionaram, como dito anteriormente, quatro anos de intensos debates

3 Segundo Aquino (2014) participaram da formulação do PNE 2014-2024: “[...] deputados e senadores; consultores e assessores legislativos do parlamento federal; políticos e burocratas que atuam em instâncias no Poder Executivo Federal; acadêmicos; membros de entidades representativas de trabalhadores de educação, de estudantes e pais de alunos, de secretários de educação e de conselhos de educação; integrantes de movimentos sociais e organizações não-governamentais interessados na educação” (AQUINO, 2014, p. 13).

sobre a Educação brasileira. É, a partir desse tempo e espaço que se delimitou o problema de pesquisa.

O Congresso Nacional, tendo como representantes os Deputados e Senadores, discutem em sessões plenárias ou em comissões específicas, os projetos e temas da nação brasileira que, de forma geral, estão relacionados as dimensões econômica, política e social. O formato para apresentar os projetos do Poder Legislativo, ocorre por meio de discursos e debates nas sessões plenárias. Com isso, entende-se que os discursos realizados pelos Deputados e Senadores nos processos legislativos apresentam concepções subjacentes que, por vezes, não são evidentes e apresentam posicionamentos políticos e concepções de sociedade, de política e de economia.

Ao longo da tramitação dos Projetos de Lei que instituíram o Plano Nacional de Educação 2014-2024, centenas de discursos foram proferidos pelos Deputados e Senadores nas sessões plenárias com posicionamentos políticos sobre educação. Diante de todas essas reflexões, reitera-se que o problema de pesquisa inclui a compreensão da concepção de educação nos discursos dos Deputados e Senadores do Congresso Nacional Brasileiro de 2010 à 2014. Assim, o objeto de pesquisa constitui-se dos discursos dos Deputados e Senadores, cuja delimitação temporal foi a de 2010 à 2014, período ao qual se dá o processo de tramitação do Projeto de Lei N° 8.035/2010 e do Projeto de Lei N° 103/2012, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Essa delimitação temporal também se deve ao fato de que o tema Educação se tornou mais expressivo por conta dos debates sobre o novo PNE – 2014-2024. A delimitação do espaço é a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, que se constitui no Congresso Nacional Brasileiro, e que se concentra o Poder Legislativo, representado pelos Deputados e Senadores que proferem os seus discursos, visando aprovar, justificar e debater as leis.

Dessa forma, por meio de Pesquisa Bibliográfica e Documental a análise, em andamento, compreende os Discursos proferidos pelos Deputados e Senadores da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, durante o período de 2010 à 2014, e autores que embasam, teoricamente, a compreensão da problemática de pesquisa.

1. A SELEÇÃO DAS FONTES

Entende-se que os Discursos sobre a Educação, dos Deputados e Senadores do Congresso Nacional Brasileiro, compõem a Política Educacional. A Política Educacional, para Evangelista, são

[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superior-

ridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente (EVANGELISTA, 2009, p.1).

Esses documentos, por ser tratar de algo advindo do Estado, expressam “[...] não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 1-2).

É dessa forma que compreendemos os discursos dos Deputados e Senadores como parte da Política Educacional Brasileira ou, nesse caso, do processo de formulação de determinada política específica, o PNE 2014-2024.

No entanto, para iniciar a reflexão sobre o percurso metodológico do acesso as fontes, convergimos com Hostins (2006) quando expressou que o movimento de aproximação dos documentos para realização de sua pesquisa revelou-se uma tarefa, à primeira vista, ininteligível (HOSTINS, 2006, p. 25). Essa experiência expressa por Hostins (2006) foi vivenciada quando, num primeiro momento, iniciei a seleção das fontes primárias no *site* da Câmara dos Deputados e do Senado, onde todos os discursos proferidos em plenário ou em comissões estão disponíveis para consulta pública.

A aproximação da empiria dessa pesquisa, portanto, parecia impossível, tendo em vista a seleção dos discursos tanto da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Isso ocorreu pela quantidade de discursos que apareceram com o tema Educação. Dessa forma, foi necessário estabelecer critérios de análise, de seleção e de sistematização para que, por fim, chegássemos aos discursos que foram utilizados nessa pesquisa.

Os discursos proferidos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal são transcritos utilizando o recurso taquigráfico⁴, sejam eles proferidos em sessões plenárias ou comissões. Nos limitamos, nesse trabalho, somente aos discursos proferidos em sessões plenárias.

Nesse sentido, buscou-se os discursos no item do *site* da Câmara dos Deputados <<http://www2.camara.leg.br/>>, Discursos e Notas Taquigráficas, durante o período de janeiro 2010, período de envio do Projeto de Lei N° 8.035/2010 a Câmara dos Deputados, até junho de 2014, data da aprovação da lei. O *site* possibilitou fácil acesso aos discursos, devido a facilidade da busca, em um sistema organizado como “Banco de Discursos”⁵, o qual é possível encontrar os discursos proferidos no plenário por orador, partido, estado, período por datas e palavras-chave.

No caso deste trabalho utilizamos a palavra chave **Educação** e a sigla **PNE**, obtendo um total de 1.034 Discursos da Câmara dos Deputados e, desde total, após a leitura de todos, foram selecionados 157 discursos.

4 A taquigrafia, ou escrita rápida, permite ao profissional treinado escrever com a velocidade da fala. Usando papel e lápis ou caneta, o taquígrafo utiliza símbolos, os taquigramas, para representar sons falados, terminações de palavras e frases comuns. Existem inúmeros sistemas de taquigrafia e cada profissional pode criar características próprias, já que o importante é que ele seja capaz de traduzir o que foi escrito (BRASIL, 2016).

5 O Banco de Discursos contém pronunciamentos dos Srs. Deputados e de convidados em sessões plenárias da Câmara dos Deputados e do Congresso Nacional a partir de 1946. O resultado da pesquisa apresenta discurso com redação final (BRASIL, 2016).

O Quadro 1 demonstra o total de discursos salvos e os que foram selecionados para o estudo da Câmara dos Deputados, no período delimitado para a pesquisa.

Quadro 1: Total de Discursos salvos e selecionados da Câmara dos Deputados (2010-2014)

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
Total de discursos salvos	188	188	332	107	219	1034
Total de discursos selecionados	7	55	55	14	26	157

Fonte: disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/deputados/discursos-e-notas-taquigraficas>>. Acesso em 20 de jun de 2016. Elaboração da autora.

Todavia, dos 157 Discursos dos Deputados selecionados, utilizamos 65 discursos. Foram organizados a partir dessa seleção um quadro com os respectivos nomes, Partidos Político e estado federativo, ao qual o Deputado representa, além do código da sessão, horário e data, dos discursos utilizados na pesquisa.

Os Discursos do Senado também estão disponíveis para consulta pública no site <<http://www12.senado.leg.br/hpsenado>>. Foram utilizados os mesmos critérios de seleção e as mesmas palavras-chaves, sendo que o *site* do Senado, apresenta a organização semelhante dos Discursos no item “Diários do Senado Federal”. A distinção da busca do *site* da Câmara para o Senado é apenas a delimitação do tempo, pois a seleção dos Discursos partiram de outubro de 2012, quando a Projeto de Lei N° 8.035/2010 foi aprovado na Câmara dos Deputados e enviado para o Senado, até a aprovação em junho de 2014. No Senado o projeto passou a ser nomeado como Projeto de Lei N° 103/2012. Portanto, foram salvos 262 discursos, após a leitura foram selecionamos 67. O Quadro 2 apresenta a quantidade de Discursos salvos e selecionados nos anos entre 2012 e 2014 do Senado Federal

Quadro 2: Total de Discursos salvos e selecionados do Senado Federal (2012-2014)

ANO	2012	2013	2014	TOTAL
Total de Discursos Salvos	18	129	115	262
Total de Discursos Selecionados	9	53	5	67

Fonte: disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>>. Acesso em 18 de jul de 2016. Elaboração da autora.

Dessa forma, dos 67 Discursos dos Senadores selecionados foram utilizados 40 discursos. Foi elaborado outro quadro, com os respectivos Senadores, partidos, estado federativo e data do discurso. A forma de organização dos Discursos da Câmara dos Deputados para o Senado Federal se distingue em relação a disposição dos mesmos, pois no Senado Federal são apresentados somente as datas, o dia e as páginas por meio do Diário do Senado Federal.

No entanto, para a análise da concepção de educação nos Discursos nos deparamos com um emaranhado de informações, pois sabe-se que quando realizamos a busca, muitos discursos utilizam as palavras em diversos contextos, o que implicou em Discursos que apresentavam a palavra Educação, mas apenas para destacar, por exemplo, eventos e/ou comunicados.

Contudo, compreende-se que os Discursos selecionados não representam a totalidade disponível nos dois *sites*, a da Câmara dos Deputados e o do Senado Federal.

Assim, para a sistematização das fontes, produzimos um quadro conceitual a partir de algumas categorias: considerações sobre o PNE 2014-2024, gestão, financiamento e concepção de educação. A partir dessas categorias foram elaborados fichamentos com a data, o Deputado e o seu respectivo Partido. Este trabalho de leitura e seleção dos discursos, de acordo com as categorias elencadas, foi exaustivo devido a quantidade que foram selecionados com as categorias Educação e PNE. Embora alguns Discursos continham apenas um parágrafo outros tinham aproximadamente 10 páginas. Alguns Discursos apresentavam argumentos sobre Educação; outros somente alguns comunicados.

Neste sentido, de um lado, se constatou a grandiosidade das informações contidas nas fontes, possibilitando uma aproximação sobre a concepção de Educação. De outro lado, também vivenciou-se um período obscuro quando ocorria um distanciamento da concepção de Educação, dada a quantidade de informações fornecidas pelas categorias anunciadas nos quadros.

Foi esse processo de aproximação da concepção de Educação e de um período obscuro devido a quantidade de informações que permitiu realizar uma nova delimitação das fontes de pesquisa. Foi nesse momento, de intensa leitura e fichamento, que obteve-se a clareza de que seria utilizado somente os Discursos que apresentavam as concepções de Educação, reafirmando que durante a pesquisa

[...] é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida apareça. [...] Ressalte-se que um *corpus* documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível desenvolver o trabalho (EVANGELISTA, 2009, p. 8).

Foi nesse processo que as categorias foram sendo organizadas e se tornaram expressivas para responder ao problema de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar algumas considerações sobre o percurso metodológico para o processo de busca das fontes para compor o *corpus* documental da pesquisa de Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE de Cascavel - PR.

Esse momento se mostrou de extrema importância, uma vez que a busca e seleção das fontes contribuíram para o processo da pesquisa, uma vez que foi respondendo ao problema da pesquisa por meio da elaboração de quadros e tabelas com categorias conceituais que limitassem a infinidade de informações disponíveis dos Discursos dos Deputados e Senadores do Congresso Nacional Brasileiro, no período de 2010-2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública**. 12/08/2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Discursos e Notas Taquigráficas**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/deputados/discursos-e-notas-taquigraficas>>. Acesso em 20 de jun de 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Publicações e Documentações**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/diarios/PublicacoesOficiais>>. Disponível em: 20 de jul de 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

HONSTINS, Regina. Célia Linhares. **Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: embates ontológicos e epistemológicos**. 12/06/2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

A PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL NO GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL DA ANPED (2000-2013)

HENICK, Angelica Cristina¹

ZANARDINI, Isaura Monica Souza²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados obtidos na pesquisa de Pós-Graduação Stricto Sensu nível Mestrado intitulada “A produção sobre Gestão Educacional no GT Estado e Política Educacional da ANPEd (2000-2013)” na qual buscou-se realizar uma análise acerca da concepção de Gestão Educacional que vem sendo defendida pelos pesquisadores do GT 05 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, bem como das categorias descentralização, participação e autonomia. Objetivando assim, analisar em que medida os pesquisadores tem considerado os fatores históricos para analisar as políticas de gestão educacional, ou seja, se consideram os fatores políticos, econômicos e sociais para analisar a gestão. Partimos assim, do contexto histórico, analisando os pressupostos do Liberalismo e/ou Neoliberalismo, a Reforma do Estado, Reforma da Educação Básica, e por seguinte, da Gestão escolar. Nas considerações finais, buscou-se apresentar as temáticas mais pesquisadas, as lacunas, os limites enfrentados pelos pesquisadores, bem como a perspectiva que vem sendo defendida nas publicações do GT 05 da Associação quanto a gestão e as categorias elencadas para análise.

Palavras-chave: Gestão Educacional. ANPEd. GT Estado e Política Educacional. Estudo do Conhecimento. Educação.

INTRODUÇÃO

A temática das políticas educacionais, em especial, a gestão escolar, é um tema que vem instigando muitos pesquisadores e vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas, pois são muitas as lutas e embates em prol da Gestão Democrática da Educação, e embora esteja Constitucionalmente regulamentada, é preciso analisar de forma crítica como essa gestão vem re-

1 Mestranda em Educação- UNIOESTE campus Cascavel. Pedagoga no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude – NEDDIJ campus Marechal Cândido Rondon - UNIOESTE, e-mail: angelica.henick@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora adjunta da UNIOESTE. Coordenadora do Mestrado em Educação da UNIOESTE - Campus de Cascavel, e-mail: monicazan@uol.com.br.

alizando-se, de fato, no âmbito da escola e como é compreendida pelos diferentes segmentos da sociedade. Sendo assim, nos propomos analisar de que forma os pesquisadores do GT 05 “Estado e Política Educacional” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd vem analisando a gestão educacional bem como as categorias descentralização, participação e autonomia. Esse trabalho é um esboço de parte dos resultados da pesquisa realizada na Pós-Graduação de *Stricto Sensu* nível Mestrado, intitulada “A produção sobre Gestão Educacional no GT Estado e Política Educacional da ANPEd (2000-2013)”.

Para analisar nosso objeto de pesquisa, a gestão educacional, partimos do contexto histórico, analisando primeiramente, as mudanças de âmbito internacional que resultaram em modificações significativas para o Estado brasileiro bem como para a área da Educação. Sendo assim, partimos da análise dos pressupostos do Liberalismo e/ou Neoliberalismo o qual sustentou a Reforma do Estado, fazendo-se necessário analisar suas proposições para as mudanças na atuação e gestão do Estado que refletiram nas políticas sociais, dentre eles a educação.

Em seguida, enfatizou-se o estudo no período da Reforma do Estado brasileiro que iniciou em 1995, quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso assume o Governo e cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, nomeando como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Esse período é crucial para a compreensão das mudanças que ocorreram no âmbito educacional.

A partir da análise dos diversos fatores que influenciam e determinam a forma de organização e gestão da escola, analisamos a reforma da Educação Básica com o intuito de compreender quais foram às necessidades do contexto mais amplo para que houvesse o investimento na educação pública, sendo prioritária para alguns Estados, os periféricos.

Em seguida, nos debruçamos em compreender as mudanças na forma de organização e gestão da escola pública, bem como a “ressignificação” de termos como descentralização, participação e autonomia, fazendo-se assim, de extrema importância a análise da gestão escolar democrática que vem sendo defendida.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para analisar a educação pública atual, bem como sua forma de gestão, partimos do contexto histórico, político, econômico e social que foi se desenvolvendo na sociedade. Partimos assim, das modificações que ocorreram no Estado a partir da década de 70, quando o modelo de Estado baseado no Keynesianismo começa a esgotar e apresentar falhas, sendo, de acordo com alguns liberais, o principal vilão e causador da crise, o Estado.

Paniago, ao contrário dos liberais, explica que:

[...] a crise dos anos 70 não foi a falência do Estado devido a sua incompetência ou ao desempenho de papéis inadequados, mas sim ao esgotamento dos meios utilizados na ampliação e realização do capital, resultando numa crise estrutural agravada pelo acu-

mulo das contradições e pela ineficácia das medidas remediadoras até então utilizadas (2012, p. 65).

Ao analisar o desenvolvimento do capitalismo é possível evidenciar que é inerente a esse sistema as crises, ou seja, para que se obtenha a expansão e reprodução do sistema capitalista, faz-se necessário as mudanças, sendo assim, “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 1999, p. 62). São crises econômicas, políticas e culturais, mas todas tem o propósito de expandir a acumulação capitalista, de assegurar o domínio de produção e reprodução do capital (SILVA, 2002).

Na década de 70, como já mencionado, o modelo de Estado Keynesiano começa a apresentar falhas, impossibilitando o desenvolvimento econômico, sendo necessário modificar sua intervenção e atuação, assim, nas proposições liberais, é através do livre mercado ou “Estado Mínimo” que ocorreria a superação da crise.

Nesse período, o padrão de Estado chamado Liberal ou Neoliberal é propalado como o modelo de Estado capaz de superar os destroços deixados pela crise e restaurar o crescimento econômico pautado no modo de produção capitalista, e na globalização (ZANARDINI, 2001).

Objetivando o desenvolvimento econômico do capitalismo, os países devedores passaram por ajustes estruturais e setoriais, sendo monitorados e controlados por organismos internacionais, os quais foram impulsionados pelos Estados Unidos, que se tornou a inteligência mundial (SILVA, 2002). Esses organismos “[...] passaram a comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10).

Diante da condição de país periférico do Estado brasileiro, este passa a realizar as reformas impostas pelos organismos internacionais, refletindo em mudanças na atuação e no papel do Estado, tornando-se mínimo em algumas áreas, como por exemplo, na econômica e social, pois de acordo com os liberais, o Estado deve ser mínimo no financiamento e, por outro lado, forte no que diz respeito ao controle social. Para eles:

[...] o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou de nela intervir em qualquer forma (como, por exemplo, para tentar ‘aperfeiçoar’ o mercado). [...] O melhor Estado, assim, é o ‘Estado Mínimo’, que deixa os indivíduos o máximo de liberdade compatível com as exigências da vida em sociedade. Esse princípio do Estado mínimo é, assim, uma decorrência do princípio da liberdade do indivíduo como bem supremo. (CHAVES, 2007, p. 9).

No Brasil, as mudanças começaram a efetivar-se no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, quando criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nomeando como ministro, Luiz Carlos Bresser Pereira.

Para Bresser Pereira (2003), a grande crise que o Estado brasileiro enfrenta desde os anos

80, é uma crise cíclica, sendo necessário reformar o Estado e não substituí-lo pelo mercado. Assim, em agosto de 1995, o ministro apresentou o *Plano Diretor da Reforma do Estado*, documento no qual a reforma está pautada. Neste documento o que a reforma propõe é que:

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL. MARE, 1995, p. 13).

Diante do contexto global da economia, objetivando a restauração dos mecanismos de acumulação do capital, os organismos internacionais, que tem papel fundamental nas proposições da Reforma do Estado, entre eles o Banco Mundial, apresenta o documento “*O Estado num Mundo em Transformação*”, o qual foi publicado em 1997. Em ambos os documentos, defende-se que a crise que o país vem passando é uma crise do Estado, por isso a necessidade de reformá-lo e torná-lo eficiente, pois “o mundo está mudando, e com ele a nossa concepção do papel do Estado no desenvolvimento econômico e social” (BANCO MUNDIAL, 1997, p.1).

Ao analisar ambos os documentos, fica evidente as recomendações de realizar ajustes da atuação do Estado nas políticas sociais, bem como na gestão da escola, pois essa, assim como outras instâncias deve buscar mecanismos, incentivos e parcerias para prover a sua manutenção financeira e estrutural, eximindo assim a responsabilidade do Estado.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, as políticas sociais estiveram diretamente ligadas à reforma do Estado e sujeitas às determinações das instituições financeiras, entre elas, o Banco Mundial, com o intuito de rearticular o capitalismo (SILVA, 2002).

Diante das novas demandas que foram ocorrendo na sociedade, salienta-se a necessidade de analisar o reflexo dessas mudanças para o campo da educação, em especial, a sua gestão.

1.1. Reforma da Educação Básica e da Gestão Escolar

Diante do contexto que se delineia na sociedade devido às mudanças globais, as quais resultaram em modificações na atuação do Estado, faz-se de suma importância analisar e compreender a educação, pois a entendemos como resultado de lutas entre classes, e como forma do Estado mediar às relações antagônicas presentes na sociedade, buscando assim, efetivar a manutenção e reprodução do capitalismo. Expressa-se que é preciso analisar a educação dentro do contexto histórico, político, econômico e social, pois como afirma Carvalho (2012a),

[...] pensar a ação educativa significa compreendê-la como algo mais amplo que a atividade escolar. Significa ultrapassar os limites da prática pedagógica e situá-la como um fenômeno social, ou seja, como algo que vai sendo construído historicamente, segundo as necessidades materiais surgidas socialmente (CARVALHO, 2012a, p. 22).

Salienta-se que a educação pública nem sempre foi uma necessidade na sociedade e de interesse do Estado. Ariovaldo Santos (2012, p. 59) explica que “[...] o capital apenas tardiamente passou a se interessar pela educação do trabalhador e, mais amplamente pela classe trabalhadora”, esse interesse está articulado ao modo de produção capitalista, o qual

[...] não apenas subordinou a força de trabalho, convertendo-a em produtora de mercadorias, mas, ainda, trabalhou incessantemente para criar, na esfera do trabalho, a lógica do consumo e da aceitação da própria forma de sociabilidade proposta pelo capital. Assim, além de explorar, o capital precisou articular a essa dominação os princípios educativos gerais que tornassem possível produzir e reproduzir o conjunto das relações sociais (SANTOS, 2012, p. 59).

Na análise de Silva, as mudanças e reformas que ocorrem na sociedade, em especial na área das políticas educacionais, são formas de o Estado conseguir um consenso entre as classes sociais devido às mudanças no capitalismo. De acordo com a autora:

[...] as mudanças desencadeadas pela reorganização do sistema capitalista no contexto da globalização da economia, na transnacionalização da estrutura de poder e na reestruturação produtiva, têm influenciado na economia e nas políticas mundiais, levando a intervenções de organismos internacionais especialmente em países emergentes. Para criar um consenso global, vêm sendo difundidas noções ideológicas neoliberais com a função de afirmar um pensamento único e solução única para os problemas econômicos, além de justificar a implantação de programas e ações de governo no âmbito econômico e social. Em decorrência disso, o Estado cria formas sofisticadas e estratégicas de obter o consenso entre grupos e classes sociais para a introdução de políticas públicas, entre elas as educacionais, que servem aos interesses do capital nacional e internacional (SILVA, 2014, p. 13).

Nas proposições de Carvalho (2012a), no século XX, no processo de desenvolvimento e expansão do capitalismo e das indústrias do Estado brasileiro, a educação foi tornando-se cada vez mais uma necessidade devido à forma de produção e organização da acumulação no modelo taylorista/fordista, assim,

[...] no âmbito da organização interna do trabalho nas empresas, as atividades produtivas demandavam uma grande quantidade de trabalhadores num mesmo local e cada um era obrigado a se especializar em uma única tarefa. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, rígidos, padronizados, sincronizados, rotineiros e racionais de trabalho, cronometrados milimetricamente, pré-determinados por máquinas, voltados para a maximização da produção, com vistas a reduzir custos da mercadoria, o trabalhador qualificado era aquele que executava tarefas manuais singulares com habilidade, precisão e rapidez. O desafio era acostumar/disciplinar a força de trabalho aos sistemas de trabalho padronizados e rotinizados. (CARVALHO, 2012a, p.66)

A educação e a formação do trabalhador no taylorismo/fordismo “[...] valorizava o saber

tácito, cuja competência profissional se aperfeiçoava no decorrer da prática” (MASSON, 2009, p. 50), sob essa perspectiva, o trabalhador realizava sua aprendizagem pela observação, memorização e repetição, pois as novas tecnologias de maquinários não permitiam ao trabalhador intervir no processo (MASSON, 2009).

Diante das mudanças mundiais que foram se delineando, a educação tornou-se elemento importante para que o Estado brasileiro acompanhasse a modernização que estava sendo instaurada. Nessa perspectiva, reiterava-se a necessidade de reformar a educação aos moldes da reforma do Estado. No conjunto das alterações que ocorreram na sociedade devido à concorrência capitalista no âmbito internacional, ou seja, a globalização, houve uma pressão para as empresas reestruturarem e reorganizarem o modo de produção que passou a ser orientado pela acumulação flexível (CARVALHO, 2012a), surgindo assim,

[...] novas relações de trabalho, novas tecnologias, novas relações entre as nações, novas identidades coletivas, novas práticas e fronteiras políticas, novos padrões de vida e de relacionamento, novos movimentos sociais e novas formas de organização e gestão, tanto no setor público quanto privado. (CARVALHO, 2012a, p. 71).

Diante das novas exigências para o desenvolvimento e expansão capitalista, a educação foi reestruturada, pois em meio às modificações produtivas e a introdução da microeletrônica, passou-se a exigir

[...] novas aptidões, capacidades e atitudes que só podem ser dominadas pelo trabalhador qualificado. A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento com os objetivos da empresa, a disposição para continuar aprendendo e se adaptar às mudanças, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas (HOTZ; ZANARDINI, 2012, p. 81).

Compreende-se assim, que a educação tem papel essencial na reestruturação produtiva, ou seja, para promover a formação de trabalhadores, minimamente qualificados para o mercado de trabalho, essa ideologia vem sendo disseminada pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, o qual em 1995 produziu o documento intitulado “Prioridades y Estrategias para la Educacion”. Neste documento fica evidente a importância que a educação vem adquirindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade, o crescimento econômico e, em especial, para a redução da pobreza, assim afirma:

El papel que cumple la educación como vehículo para el desarrollo sostenible de la sociedad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza se está reconociendo cada vez más. Para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinado por el ingreso procedente del trabajo. Sin embargo, la productividad del trabajo está

determinada em gran parte por los conocimientos de las personas, que son resultado sobre todo la educacion. La fuente principal de las diferencias de nivel de vida entre las naciones son las diferencias de capital humano, las que tambien son, en gran medida, produto de la educación. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxi).

Sob essa perspectiva compreende-se que a lógica que vem sendo disseminada pelo Banco é a essencialidade da educação para “melhorar” as condições de vida das pessoas, pois a partir desse investimento, mínimo, em educação, o trabalhador estaria melhor qualificado para o trabalho. A partir dessa análise da educação no período de produção Taylorista/Fordista para a acumulação flexível, é possível averiguar que a educação ao longo dos anos, vem mantendo os objetivos propostos, ou seja, no desenvolvimento da sociedade, a escola, assim como outras instituições, foi sendo adaptada para formar o trabalhador, buscando a manutenção e reprodução do capitalismo.

Com o contexto que foi se delineando, fica evidente, em nossa análise, que os reformadores postulam a necessidade dos sistemas educacionais também passar por uma reforma, para então, se adequar a gestão pública gerencial, buscando maior eficiência nos seus serviços, pois o processo de reformas do Estado resulta num afastamento do seu papel de financiador das políticas públicas, então,

[...] ao assumir essas novas funções, delega responsabilidade administrativa e financeiras às instâncias gestoras do sistema e as próprias escolas, instituindo a ‘gestão compartilhada’ e incentivando ‘parcerias’ entre as diferentes instâncias de governo, a sociedade civil e o setor privado. Essa política de ‘descentralização administrativa’ tem sido apontada como um mecanismo de desresponsabilização do Estado do seu papel de mantenedor da escola pública. (CARVALHO, 2012a, p. 216).

Diante disso, destaca-se a essencialidade em analisar a gestão escolar que vem sendo defendida atualmente, bem como a concepção dos pesquisadores quanto a essa temática e as categorias descentralização, participação e autonomia.

Salienta-se que a Gestão Democrática que vem sendo defendida é resultado de muitas lutas e embates, como bem expressa Minto (2010), as mudanças na forma de conceber a gestão da escola pública estão alicerçadas às lutas e reivindicações presentes no fim da Ditadura, momento em que reascenderam os movimentos sociais, entre eles a luta pela condução democrática do Estado e suas políticas.

O princípio da gestão democrática foi, em partes, uma conquista na Constituição Federal – CF de 1988 que em seu Artigo 206, item VI afirma a: “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 2009). No entanto, de acordo com Silva e Peroni, a Constituição Federal não foi suficiente para regulamentar o princípio da gestão democrática, desta forma,

[...] a regulamentação desse dispositivo constitucional ficou sob responsabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a nova Lei

foi fruto de muita polêmica e descontentamentos por parte da sociedade civil, sobretudo pelas entidades que compunham o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (2013, p. 248).

A partir da instauração das mudanças que se iniciaram em 1980 e efetivaram-se em 1990, a Gestão passa a ser considerada Democrática, sendo enfatizada a participação da comunidade, a autonomia escolar e a descentralização da educação. A esse respeito Carvalho afirma que

[...] as reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir de 1990, especialmente as que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), apontam para profundas alterações no financiamento, organização e gestão da educação. Dentre os pontos que mais se destacam, aparece a gestão democrática da escola pública, entendida como sinônimo de participação da comunidade, de autonomia e descentralização administrativa (2012a, p. 13).

Compreende-se que as mudanças na forma de organização e administração/gestão escolar estão atreladas a determinantes da sociedade, entre eles, o movimento de rearticulação e internacionalização do capital, que se traduz na necessidade de um conjunto de reformas, sendo elas, a reforma do Estado e a sua relação com as políticas sociais, resultando na reforma da educação básica, e deste modo, da gestão escolar, sendo estas, delineadas de acordo com as orientações dos Organismos Internacionais. Evidencia-se a intervenção dos Organismos Internacionais para a nova forma de gestão nas proposições de Carvalho ao acentuar que:

a construção do novo modelo teve o respaldo dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, CEPAL, UNESCO), os quais, por meio de documentos elaborados (declarações e relatórios) e de convenções e conferências mundiais, vêm influenciando a formulação das políticas no campo da gestão das instituições educacionais (2012, p. 41).

É possível visualizar as orientações dos organismos internacionais para a gestão escolar no documento “Plano Decenal de Educação para Todos”, o qual é resultado do acordo firmado em Jomtien e concebido aos moldes das orientações do Banco Mundial e da UNESCO. Em fins do governo Itamar Franco em 1993 foi assinado o referido Plano (OLIVEIRA, 2000), o qual é “[...] um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL. MEC, 1993, p. 15).

Ao analisar diversos documentos oficiais e oficiosos, é evidente que o enfoque da reforma da educação é no campo da administração (OLIVEIRA, 2015), pois segundo a concepção dos reformadores a forma de administração que está em vigência tanto do Estado como de seus componentes, é burocrática, altamente centralizada, rígida e ineficiente, o que o torna inoperante, nessa perspectiva, impõem a necessidade de modernizar a administração, buscando uma gestão flexível e eficiente (ZANARDINI, 2008).

Para isso, termos como descentralização, participação e autonomia ganham um novo sentido, buscando atender as novas demandas da sociedade. Ao analisar essas categorias, percebe-se, por exemplo, que a descentralização vem sendo defendida como sinônimo de desconcentração. Para Viriato:

[...] descentralizar significa redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações dos núcleos de poder central, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos, podemos afirmar que descentralizar exige necessariamente a redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais: federal, estadual e municipal, no sentido de que estas, rigorosamente articuladas, prestem os serviços educacionais contando com a participação política da sociedade civil organizada (2004, p. 39).

No entanto, o que tem se revelado é que ocorre a desconcentração, que significa “[...] delegar determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos” (VIRIATO, 2004, p. 47).

Essas iniciativas de autonomia e participação, assim como a descentralização, efetivaram-se no governo de Fernando Henrique Cardoso visando transferir para a sociedade a responsabilidade pela educação pública. Neste contexto foram incentivadas:

[...] empresas, entidades, prefeituras, comunidades e cidadãos em geral a realizar parcerias com o poder público em benefício da escola. A sociedade é conclamada a adotar escolas, contribuir para seu bom funcionamento, patrocinar a compra ou fazer doações do que for necessário à manutenção do prédio, ao aparelhamento da unidade escolar, ao enriquecimento da merenda escolar, ao aprimoramento da atividade docente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (CARVALHO, 2009, p. 1149).

Sob essa perspectiva, buscou-se analisar de que forma os pesquisadores do GT 05 da ANPEd estão analisando a gestão escolar. Para isso, realizamos a seleção dos artigos publicados no GT para, em seguida, iniciar a análise. Assim, do montante de 251 artigos, selecionamos apenas aqueles que traziam no título menção a gestão escolar ou as categorias descentralização, participação e autonomia, totalizando 24 pesquisas.

Ao realizar o estado do conhecimento sobre a gestão escolar, evidenciou-se que, em síntese, os pesquisadores tem buscado analisar se a gestão democrática, a qual está regulamentada Constitucionalmente, ocorre de fato no âmbito da escola, para isso debruçam-se em diferentes subtemáticas tais como a relação da Reforma do Estado e as mudanças no âmbito da educação, eleição para diretores e vice, analisam as categorias descentralização, participação e autonomia bem como leis e documentos que regulamentam a gestão democrática.

O que se tem evidenciado é que os pesquisadores do GT 05 da ANPEd analisam a gestão escolar a partir de uma perspectiva histórica, considerando fatores determinantes como a política, economia e o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo apresentar alguns dos resultados obtidos na pesquisa intitulada “A produção sobre Gestão Educacional no GT Estado e Política Educacional da ANPED (2000-2013)” na qual objetivamos analisar a concepção de gestão educacional dos pesquisadores da Associação bem como a concepção das categorias descentralização, participação e autonomia.

Salienta-se que analisar a educação, em especial, a gestão educacional, é complexo sendo necessário analisá-la a partir de uma perspectiva histórica, contemplando fatores políticos, econômicos e sociais. Assim, partimos da análise dos pressupostos Liberais, a Reforma do Estado, Reforma da Educação Básica e da gestão educacional.

A partir do percurso histórico, evidenciamos que as mudanças que vem efetivando-se no campo da gestão escolar são resultado das modificações que ocorreram no movimento de rearticulação do capitalismo, refletindo drasticamente no campo escolar.

Ao realizar o Estado do conhecimento sobre gestão educacional nos foi possível constatar que os pesquisadores do GT “Estado e Política Educacional” da ANPED tem enfatizado suas pesquisas na temática da gestão do campo educacional, trazendo informações de suma importância para a compreensão e análise. Em síntese, o grande enfoque dos pesquisadores é a Gestão Democrática da educação buscando compreender se essa gestão, regulamentada Constitucionalmente, efetiva-se no campo escolar.

Enfatiza-se que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem papel fundamental na sociedade, pois com suas reuniões científicas contribui de forma significativa com estudos, pesquisas e discussões acerca da Educação, não apenas da realidade brasileira, mas também internacional, sendo um subsídio importante para atender as demandas que a sociedade conclama acerca das políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington, 1995.

_____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997: o estado num mundo em transformação*. Washigton: Oxford University Press, set. 1997.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, nov. 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. “Gestão escolar: da centralização à descentralização”. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012a.

_____. “Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez., 2009.

CHAVES, Eduardo O.C. “O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores associados; Histedbr, 2007. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. “Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações”. In: BORGES, Liliam Faria Porto; DEITOS, Roberto Antonio (organizadores). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores [tese]: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. “A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo”. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PANIAGO, Maria Cristina Soares (org). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

PEREIRA, Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Ed. 34, 2003.



SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. “A organização da produção e a ideologia do capital na educação do trabalhador”. In: BORGES, Liliam Faria Porto; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. 2014. Tese (Doutorado) -Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Vieira. PERONI, Vera Maria. “As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática”. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 2, maio/ago. 2013.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza. “Descentralização e Desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público”. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DESAFIOS CONSTANTES

ISSLER, Márcio¹

ESTRADA, Adrian Alvarez²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Neste trabalho problematizamos o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência (PIBID), por meio da metodologia de investigação bibliográfica e documental. Objetiva-se analisar o PIBID, bem como seus desdobramentos em relação à formação inicial de professores, com auxílio dos dados coletados em estudos recentes realizados por Gatti [et al] (2014), tendo como problemática a ser apresentada uma análise dos avanços do programa, bem como alguns limites, tais como questões relacionadas a política educacional para a formação de professores no Brasil. Intentamos também problematizar alguns dados que evidenciam certa redução de investimentos, que atingiu os bolsistas e coordenadores, dentre outras questões diretamente ligadas a valorização do magistério. Tendo em vista que esta pesquisa é um recorte da dissertação de Mestrado em desenvolvimento junto Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UNIOESTE. Para tanto este artigo se desenvolve da seguinte forma: inicialmente apresentamos o PIBID; posteriormente um panorama geral da política educacional brasileira; em seguida problematizamos o mesmo afim de que possamos ver os avanços em meio às dificuldades, obtendo como resultados a certeza de que para uma educação de qualidade é preciso ações concretas muito além dos programas, ações que visem um investimento e melhoria das condições para a realização do trabalho, da carreira docente, bem como do salário. Para tanto, faz-se necessário desenvolver a formação inicial de professores no âmbito do ambiente escolar, visto que de outro modo não é possível conhecer a heterogeneidade concernente ao trabalho docente.

Palavras-chave: PIBID, Formação de Professores, Política Educacional.

1 Graduado em Pedagogia – UNIOESTE; Mestrando em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel – PR. E-mail: marcioissler@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel - PR. E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que intenta estimular alunos das diversas licenciaturas a exercerem atividades de cunho pedagógico em escolas públicas de educação básica, visando à integração entre teoria e prática, bem como aproximar a universidade das escolas, na busca de melhorias e qualidade da educação.

O PIBID concede bolsas aos alunos licenciandos participantes de projetos desenvolvidos nas Instituições de Educação Superior (IES), parceiras, escolas de educação básica da rede pública de ensino. Esses projetos promovem a inserção dos acadêmicos no contexto do cotidiano das escolas públicas, desde o início de sua formação, assim estes desenvolvem atividades didáticas- pedagógicas, tendo como orientação um professor da licenciatura e de um professor da escola básica em que este bolsista irá atuar (BRASIL, 2013).

Assim, pois, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise por meio dos últimos dados publicados, avanços e limites deste programa. Esta pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica. Desse modo, para Lüdke e André (1986), a pesquisa de cunho documental não se diferencia da pesquisa bibliográfica, a não ser pela natureza das fontes. Em uma pesquisa bibliográfica utilizam-se contribuições de inúmeros autores sobre algum assunto. Já em relação à pesquisa documental, por sua vez, esta se trata da utilização de fontes primárias, ainda não profundamente analisadas.

1. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) carrega consigo os princípios e compromissos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para com a formação de professores. O programa teve iniciado no ano de 2009, contava com 3.008 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior.

No ano de 2014 o PIBID, já alcançava o número de 90.254 bolsistas, distribuídos em mais de 855 *campi* de 284 instituições públicas e privadas, sendo que, com um número de 29 delas existem programas para áreas da educação escolar indígena e do campo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (GATTI [et al] 2014, p. 5).

Como se vê, o PIBID em um curto período de existência vem sendo reconhecido como política pública³ com alto impacto na qualidade da formação de professores. Todavia, há que

3 O PIBID tem amparo nas legislações e princípios constitucionais a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 7.219/2010, a Lei nº 12.796/2013 e a Portaria nº 096/2013, estas não o caracterizam como uma Política Pública de Estado, pois, apesar de estar programado como uma política de Estado, este não recebe a devida atenção nem investimentos necessários para que seja inserido nas Políticas Estratégicas do Estado Brasileiro.

salientar a presença da Capes, por meio de análise de relatórios anuais, encontros nacionais de coordenadores, visitas técnicas, envio de formulários por meio de ambiente virtual, com o intuito de avaliar os resultados que vem sendo alcançados pelo Programa, visando seu aperfeiçoamento.

1.1. A Política Educacional Brasileira

Ao estudarmos as políticas de formação de professores no contexto educacional brasileiro, devemos compreender que esta política tem uma história e que na década de 1990, ocorreram grandes mudanças em relação à formação, bem como em relação à luta dos educadores como “forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 32).

Segundo Medeiros e Pires (2014), o PIBID é uma das políticas implantadas nos últimos anos tendo como propósito a partir do ano de 2007, aprimorar a formação inicial dos professores atendendo a falta de profissionais no trabalho de disciplinas específicas. Frente a isso, a partir da década de 1990 é que se analisam as implicações do PIBID e sua inserção nas políticas públicas de formação docente.

Naturalmente sabemos que o estudo da formação de professores e da implementação de políticas públicas na formação docente não é um assunto novo, mas recorrente nos discursos políticos educacionais. Ao longo da história sabemos das lutas por uma formação de qualidade para nossos professores, já descrita por Comenius no século XVII, bem como após a Revolução Francesa, no século XIX, conforme nos diz Saviani (2008).

No entanto, se analisarmos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, determina a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, que articule e desenvolva o ensino em seus mais diversos níveis, contando com a integração de ações do poder público.

Desse modo, “Nos dez anos seguintes, os embates se deram na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001)” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 3).

Como se vê os estudos apontam para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴ nº 9.394/1996 que, no seu art. 62, pressupõe que os professores de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental tenha uma formação em nível superior para atuarem nesta área específica.

Posteriormente com o decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016, tendo como objetivo de constituir uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que prepare a formação inicial e continuada em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2016).

Destaca-se como objetivo para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

4 Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; (BRASIL, 2016).

Nesse sentido o mesmo decreto, nos diz em seu Art. 16. que:

A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica. (BRASIL, 2016).

Nesse sentido o Art. 12. que dispõe sobre O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados a iniciativas como: “iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados” (BRASIL, 2016). Todavia o que se deve levar em consideração é que o PIBID é anterior a este decreto.

Contudo é válido ressaltar que o Relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) 2009-2013, ao apontar o lançamento do Programa deu prioridade apenas às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, justamente por ali se concentrarem o maior número de falta de professores. Já no ano de 2009, o PIBID foi ampliando atendendo a todas as licenciaturas (CAPES, 2013).

Veja-se que com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a qual regulamenta o PIBID, define em seu capítulo I o programa como:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (CAPES, 2013)

Por isso a finalidade então do PIBID está em inserir os alunos em experiências do cotidiano escolar, a fim de que tenham condições de aperfeiçoarem sua formação, parte integrante para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Medeiros e Pires (2014), tendo como

intenção o programa de contribuir para a formação inicial este também cria condições para que o professor iniciante saiba lidar em sala de aula e com sua “falta de experiência”.

Naturalmente é preciso ressaltar que o

Pibid se diferencia do estágio por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por inserir os licenciandos desde o início da graduação no ambiente escolar, se assim as IES definirem em seu projeto. A presença dos bolsistas nas escolas não tem caráter de observação, como no estágio, mas sim orgânica. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos contribui para a formação dos futuros professores (Medeiros e Pires, 2014, p. 9).

Todas essas observações em relação às leis que dão suporte a formação de professores no Brasil, no que diz respeito a suas relações com o PIBID, compreende-se que, como sendo uma política pública, é imprescindível que valorize a formação de professores.

Assim passamos ao que diz respeito aos últimos estudos dedicados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, apontando também alguns aspectos de sua fragilidade.

1.2. PIBID: dificuldades e superações

É fora de dúvida, o que nos é apresentado pelo Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) (2009-2014), em relação às perspectivas para o PIBID no ano de 2015. Este tem como finalidade reunir informações do período de (2009-2014), tendo em vista que esta visão dada a partir deste relatório nos mostra a continuidade do Programa, bem como ainda tem a função de demonstrar de forma política a relevância dada à carreira do magistério da educação básica.

No que diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),

Pelos depoimentos dos coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação, o Pibid atrai novos alunos para as licenciaturas, reduz o abandono e a evasão nos cursos, melhora o desempenho acadêmico, reforça a opção pela docência, aperfeiçoa os formadores de professores. Por essas razões, seu crescimento é poderoso aliado no alcance das metas 15 e 16 do PNE que tratam de formação inicial e continuada de professores e das demais metas que cuidam de qualidade e universalização da educação básica no Brasil (CAPES, 2015, p. 113).

Logo, o programa se desenvolve correspondendo as Metas 15 e 16 do PNE⁵.

Por mais que o programa esteja em sintonia com as metas do PNE, isto não assegura sua implantação, para a próxima década, ou mesmo que não serão realizados cortes orçamentais do

5 Cf. BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>.

governo federal inviabilizando a continuidade do programa⁶.

Naturalmente é preciso pensar que por mais que existam tentativas de inviabilização do PIBID, segundo os estudos realizados por Gatti [et al] (2014) envolvendo os bolsistas dos cursos de licenciatura, encontramos diversos pontos positivos para os estudantes bolsistas, elencados nesse estudo (Gatti [et al] 2014),

Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.

Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.

Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.

Estimula o espírito investigativo.

Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.

Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos (p. 104).

Os dados obtidos por meio desse estudo revelam a contribuição do Programa para com a formação dos alunos, a possibilidade de entrarem em contato com a escola pública, entre a teoria e a prática, bem como a contribuição para a busca de alternativas que os possibilite resolverem problemas encontrados no cotidiano escolar, a fim de uma melhor qualidade e valorização da profissão docente.

Ainda nesse sentido é apresentado sugestões para o PIBID enquanto política pública de educação,

Contribui para a valorização da profissão de professor.

Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica.

É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas.

Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado.

Ou ainda segundo as autoras Gatti [et al] (2014)

Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.

Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.

Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.

6 Nesse sentido é de fundamental importância que citemos a Portaria 046/2016 publicada pela CAPES no dia 15 de abril de 2016, (já revogada), mas que se configurou como uma ameaça à consolidação do PIBID, visto que altera por completo o enfoque do Programa, priorizando ações voltadas à alfabetização e letramento dos alunos da Educação Básica, em detrimento da formação inicial de professores. Para ter acesso ao conteúdo do documento, consultar: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
Oferecer apoios administrativos ao programa.
Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.
Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos.
Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores.
Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área.
Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid.
Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.
Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades na escola.
Avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica) (GATTI, p, 106-107).

De todas as sugestões anteriormente citadas, destacamos a continuidade do PIBID, bem como ampliação dos participantes e das IES, no aumento de verbas, e em sua institucionalização e tornada perene como Política de Estado.

Reconhecemos todos os pontos positivos elencados anteriormente, bem como as sugestões para melhoria do desenvolvimento do Programa, contudo também apontamos algumas dificuldades sendo elas:

Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
Problemas com a própria burocracia interna à IES.
Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.
O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.
Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (GATTI [et al] 2014 p, 106-107).

Destas fragilidades apresentadas devemos estar cientes de que traduzem situações muito específicas de contextos e IES, mas que devem ser consideradas como partes integrantes dos processos desenvolvidos pelo Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência (PIBID).

Reiteramos que o Programa durante os anos de sua efetivação vem criando condições para a melhora do desenvolvimento profissional dos docentes em formação e que possam parti-

cipar efetivamente da melhoria da profissão docente.

Assim “A docência é uma profissão complexa [...] Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida [...]” (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência (PIBID) ressaltamos a necessidade de uma política pública que leve em conta a formação inicial dos docentes. Formação esta que deve ser pensada juntamente com os profissionais que nela atuam. Uma participação que seja democrática e que de voz e vez para os que atuam diretamente no chão da escola.

É preciso também que reflitamos algo não menos importante mais essencial no que diz respeito a, quais são as motivações que levam os alunos a ingressam no programa, pois como afirma Moura (2013),

Considerando-se o contexto e as atuais políticas educacionais brasileiras [...], podemos afirmar que este Programa se configura como uma investida para assegurar que os ingressantes nos cursos de licenciatura possam, pelo menos, chegar ao final do curso e concluírem a graduação, sendo esta o requisito mínimo para o ingresso na carreira docente (MOURA, 2013, p. 142).

É claro que, em relação ao papel do Estado para com a elaboração e efetivação de políticas públicas para a educação, entendamos a dicotomia existente entre política de governo e política de estado afim de que não caiamos no erro de considerarmos o PIBID como uma política de Estado,

[...] em certa medida pode-se afirmar que, se as políticas mantêm hoje, certa distância entre quem as formulam e o público a quem se destinam, entendemos que há um distanciamento entre o Estado e os anseios populacionais. Nessa perspectiva, cabe pensar se os legisladores, como representantes do povo, consequentemente, representam o Estado brasileiro ou representam apenas um governo em um determinado período. Daí as dicotomias entre as políticas de Estado e as políticas de governo (MOURA, 2013, p. 66).

Assim entendemos que para uma educação de qualidade é preciso ações que sejam pontuais e concretas, muito além dos programas, ações que visem um investimento e melhoria das condições para a realização do trabalho, da carreira docente, bem como do salário.

Para Pesce e André (2012, p. 40), “A formação inicial deve proporcionar ao professor

conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem”. Para tanto, faz-se necessário desenvolver a formação inicial de professores no âmbito do ambiente escolar, visto que de outro modo não é possível conhecer a heterogeneidade concernente ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 de set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 03 de set. 2016.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03 de set. 2016.

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 03 set. 2016.

CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Educação básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. DEB. Relatório de Gestão 2009-2014. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. DEB. Relatório de Gestão 2009-2011. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.



GATTI, Bernardete A. [et al]. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. “O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.21, n.2, p. 1-13 mai/ago. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. “Escola e desenvolvimento profissional da docência”. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.23 – 54.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de educação. 2013, p.161. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

PESCE, Marly K.; ANDRÉ, Marli E. D. A. “Formação do Professor Pesquisador na Perspectiva do Professor Formador”. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1>>. Acesso em: 10 de set. 2016

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

POLÍTICA EDUCACIONAL: MUNDIALIZAÇÃO- UNIDIRECIONAMENTO GLOBAL

ISSLER, Márcio¹

ESTRADA, Adrian Alvarez²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O sistema educacional brasileiro não pode se limitar à concepção de serviço ou de extraordinária rentabilidade para o mercado global contemporâneo. A abordagem aqui apresentada refere-se ao “ciclo de políticas”, baseado nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e Richard Bowe pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Dessa forma a orientação é de cunho pós-moderno, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional. O texto em questão busca compreender em que medida a Teoria do Capital Humano tem contribuído para o aprofundamento de um sistema de valores e atitudes que fomentam o “status quo” do capitalismo e auxilia o mesmo em sua manutenção, tendo em vista que a educação no período em que vivemos esta diretamente articulada aos interesses capitalistas, inserindo-se assim em um espaço constante de luta pela hegemonia, que possibilite a classe dominante diversos mecanismos para se manter, bem como o processo de mundialização, o que implica na abertura de novas fronteiras e movimentos do capital internacional, que se materializaram no sistema educacional brasileiro. Os autores que corroboram tal estudo são: Ball, (2014); Cunha, (1980); Mari, (2014); Shultz, (1961), entre outros. Para tanto este artigo se divide em duas seções: na primeira trabalharemos A Oferta do Capital-Global (humano), com o intuito de apresentarmos os impactos da Teoria do Capital Humano; na segunda, discorreremos sobre a Educação como Oferta do Capital; nas Considerações Finais trabalharemos o neoliberalismo e a sua materialização por meio do capital- global.

Palavras-chave: Política educacional. Teoria do capital humano. Globalização. Neoliberalismo. Organismos multilaterais.

INTRODUÇÃO

A abordagem aqui apresentada refere-se ao “ciclo de políticas”, baseado nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e Richard Bowe pesquisadores ingleses da área de políticas

1 Graduado em Pedagogia – UNIOESTE; Mestrando em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel – PR. E-mail: marcioissler@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel – PR. E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com

educacionais. Dessa forma a orientação é de cunho pós-moderno, destacando a “natureza complexa e controversa da política educacional” a qual “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local [indicam] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A abordagem do Ciclo de Políticas é composta por: Contexto de influência, Contexto da produção de texto, Contexto da prática, Contexto dos resultados/efeitos e Contexto de estratégia política. Para tanto damos ênfase ao “Contexto de estratégia política” a qual refere-se “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Salientamos que este referencial não é estático, mas dinâmico e flexível.

Dessa forma partimos da compreensão de políticas educacionais como um conjunto de ações, diretrizes e decisões, voltadas ao controle do Estado, diretamente ligadas a economia do país, como forma de investimento visando um retorno financeiro, definindo-a como:

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31)

Tendo em vista esse investimento e retorno financeiro, este artigo busca apresentar a Política educacional como um processo de Mundialização/Unidirecionamento Global do Capital, de forma que segundo Chesnais (1997), ao conceituar o termo “mundialização do capital”, este:

[...] deva servir para designar o quadro político e institucional que permitiu a emergência, sob égide dos Estados Unidos, de um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo (p.46).

O processo de mundialização do capital é voltado para o acirramento das desigualdades, não apenas apresentadas entre os países, mas principalmente dentro deles próprios.

Nesse sentido é pertinente salientar que em uma sociedade desigual e heterogenia da qual vivemos em relação à política educacional, esta tenha como objetivo desempenhar um papel importante frente à democratização das estruturas educacionais, muito mais do que torna-las competitivas frente a esta ordem mundial globalizada.

Logo, quanto nos referimos a unidirecionamento global, é preciso reconhecermos que a política educacional implementada é resultado “orgânico de intelectuais individuais e coletivos da burguesia mundial”, bem como o enfoque dado ao fenômeno de mundialização das relações sociais capitalistas em pleno desenvolvimento do neoliberalismo, evita que se incorra no erro de

atribuir as mazelas da educação voltadas somente pela má gestão dos responsáveis em materializa-las (NEVES, 2014, p. 8).

Nesse sentido cabe voltarmos nossa atenção aos *slogans* que compõem a educação brasileira e suas

simplicações criadas por comunidades sociais com base nos substratos teóricos do projeto político-educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais, difundidos por diferentes intelectuais orgânicos singulares e coletivos (escola, mídia, associações profissionais e sindicais e meios de comunicação em massa), são decisivos para disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder (NEVES, 2014, p. 8).

De fato sabemos que as políticas educacionais a nível mundial têm aderido passivamente aos diversos interesses, métodos e estratégias advindas de agências internacionais, transformando assim a política em “uma mercadoria em ambos os sentidos. Soluções estão à venda, e essas soluções tornam a política em um conjunto de resultados mensuráveis” (BALL, 2014, p. 163).

O que configura a política educacional brasileira um consentimento ativo em relação a uma adaptação conceitual, que tem encontrado apoio em conceitos, em políticas de acompanhamento da aprendizagem focadas em avaliações e desempenho em escala nacional; descentralização; bem como a incorporação de conceitos como participação, eficiência, eficácia como indicadores da qualidade na educação (HARVEY, 2008).

Frente aos mais diversos saberes que compõem a cultura da qual estamos inseridos, respeitando todos os países e cada região, salientamos que não há que se impor um único modelo de educação, principalmente se pensado por países mais desenvolvidos, e suas agências multilaterais, como forma de uma perpetuação do processo de colonização ao invés da promoção de uma emancipação social. O discurso de homogeneização é forte principalmente em relação às políticas de currículo e práticas educacionais que necessitam ser questionadas porque, na verdade, carregam em si a intenção de darem continuidade a novas formas de colonização caracterizadas na fase atual da globalização de cunho neoliberal.

Nesse sentido, para a desconstrução desse discurso, cada vez mais enérgico e homogêneo em todo mundo “torna-se urgente que os acadêmicos e a sociedade civil como um todo comecem a questionar o modelo de governança educacional que temos e discutir sobre aquele que queremos e que podemos construir” (GUIMARÃES-LOSIF, 2012, p. 19).

Com base no exposto neste artigo, enfatiza em particular o impacto de políticas globais para a educação tendo como base a educação como oferta para o Capital.

Para tanto partimos da certeza de que este debate acerca de questões polêmicas se faz necessário entendido como sendo “parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p. 20), pois a forma com que o pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar.

1. A OFERTA DO CAPITAL-GLOBAL (HUMANO)

Neste momento nos deparamos com algumas tendências a nível global presentes em meio a nossa sociedade. Se antes tralhávamos questões como, Estado, globalização, mundialização, neste momento de acordo com Mari (2014), “é preciso se adaptar aos novos tempos e espaços carregados de sentidos pela finaceirização global”, ou seja, países periféricos têm sido constantemente desafiados a apreensão do jogo de sobre viver ao “*Cassino Global*”. Dessa forma justificam certos *slogans* de certa forma polissêmicos, tais como “*sociedade informacional, do conhecimento, pós-industrial* e outros” (p. 88).

Dentre esses *slogans* temos a *sociedade do conhecimento* a qual pressupõe uma forma mais flexível de produção bem como de qualificação profissional, nesse sentido entendida como uma forma “atualizada da teoria do capital humano” (MARI, 2014, p. 89).

Em que consiste a teoria do capital humano inserida na sociedade do conhecimento? Tal teoria tem sua elaboração no pós-guerra mundial, período em que os avanços técnicos passaram a ser introduzidos como forma de avaliação das atividades bem como na produtividade do trabalho nos mais diversos ramos.

Sua formulação tem origem com Theodor Schultz³, em discurso proferido na associação americana de economia em 1961. A tese central “consiste no investimento que o indivíduo faz em si mesmo com objetivo de obter rendimentos futuros”. Diferencia-se do capital convencional, pois sua base esta na capacitação humana tendo como finalidade o desenvolvimento econômico do país (MARI, 2014, p. 90).

As grandes modificações produzidas pelo capital humano segundo Schultz (1961), não esta diretamente ligado ao desenvolvimento de grandes corporações, mas na apropriação direta do trabalhador ao incorporar o capitalismo. Para tanto temos o acirramento de competições, pois para que tal teoria se faça presente é preciso treinamento, informação, conhecimento, o qual passaram a ser de responsabilidade do indivíduo, dessa forma o trabalhador é o responsável por se especializar para que conquiste o mercado de trabalho (MARI, 2014, p. 91).

Segundo a autora:

A teoria do capital humano se apresenta na nova versão alternativa de trabalho à “sociedade de serviços” pela ênfase na qualificação do trabalhador, como saída para o emprego e a educação, de modo que cumpre o papel de estabelecer competências e habilidades para o mercado (MARI, 2014, p. 92).

Dentre as diversas críticas feitas à teoria do capital humano destacamos a qual Gaudêncio Frigotto (1993), nos diz que a educação não deve apenas passar por conhecimentos voltados ao mercado, mas sim articular e desarticular outros conhecimentos, “a escola é uma instituição

3 Theodore William Schultz (1902-1988), economista norte-americano, obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhado com Arthur Lewis, por sua pesquisa pioneira no desenvolvimento econômico com atenção particular aos problemas dos países em desenvolvimento.

social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (p. 44).

Trata-se de uma teoria que subordina totalmente a função social da educação de forma a controlar e responder diretamente as demandas do capital, apresentando a educação de forma estratégica para o neoliberalismo, formando assim o trabalhador para o processo de produção.

Sendo assim, para “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.26).

A partir desses pressupostos a teoria do capital humano ao contemplar investimentos voltados à educação tem como finalidade principal o trabalho para o capital, depositando fortemente seus investimentos em educação como tentativa de modificação social.

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p.41).

Assim sendo, “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (Cunha, 1980, p.16).

2. EDUCAÇÃO COMO OFERTA DO CAPITAL

Educadores de modo geral são levados a acreditar que seu trabalho é fornecer conhecimento para seus alunos no espaço da sala de aula, que pensar a política e sua organização cabem a outras pessoas diretamente ligadas a alguma organização dos sistemas educacionais, contudo salientamos que “o trabalho de educar crianças se relaciona diretamente com o modo como ajudamos a construir a sociedade e, a forma como organizamos as escolas, as universidades e outras instituições educacionais refletem os valores, normas e agendas que irão formar a base desta sociedade” (SHULTZ, 2012 p. 28-29).

É preciso que os professores estejam inseridos nas discussões que envolvem qualquer decisão educacional, pois instituições globais como Banco Mundial, UNESCO e OCDE, nomeiam a educação formal como a instituição chave para provocar mudanças necessárias à sociedade, o que confere grandes mudanças em relação à política educacional local, pois estas instituições advindas do exterior tem delineado a forma com que se deve implementar os propósitos educacionais, alinhando-os com as demais instituições globais (SHULTZ, 2012 p. 28-29).

Com o advento das instituições internacionais a educação é compreendida como um “capital” necessário para o acesso ao mercado global. A educação de acordo com Shultz (2012),

enquanto “*commodity* (por exemplo: módulos, unidades de créditos, certificados) facilmente privatizada, para ser distribuído de acordo com as necessidades do indivíduo em uma economia global” (p. 30).

Até por que políticas educacionais baseadas no Capital Humano se materializam da seguinte forma: Se apresentam como diferentes das políticas baseadas em concepções de educação como meio para a construção da sociedade, tendo em vista a forma como as políticas são implementadas, pois, políticas funcionam “para direcionar e redirecionar fundos; para identificar quem e o que está incluído e excluído; para apoiar algumas iniciativas e eliminar outras”. É compreensível então que políticas neoliberais do capital humano tenham dado novos enfoques à forma de financiamento de acordo com os estudantes individualmente.

Nesse sentido cabe ressaltar que tal individualização é:

independente das variações em condições sociais ou econômicas da comunidade. Isso fez com que as escolas começassem a competir por alunos (e que não são os alunos de nível mais baixo que importam, mas sim os melhores alunos, que não requerem serviços de reforço complementar). Estudantes e pais foram encorajados a se tornarem bons consumidores de serviços educacionais e a escolher escolas não por conta do bairro (tradicionalmente algo muito importante no aprendizado de como se viver em sociedade), mas sim tendo em vista o fornecimento de bons serviços (SHULTZ, 2012 p. 31).

Frente a essa nova forma de concepção da política educacional, temos, portanto a avaliação e a classificação das escolas de acordo com o trabalho realizado por instituições internacionais (Ex: OECD) “ao invés de uma função das comunidades locais e tudo isso está amparado em um discurso político que supervaloriza o denominado “conhecimento econômico” (SHULTZ, 2012 p. 32).

Percebe-se então que as políticas educacionais nacionais são unidirecionalmente dirigidas por normas de instituições políticas globais que visam os valores do mercado, dando assim um enfoque diretamente ligado ao capital humano como base para as políticas e programas educacionais, materializados dentro de instituições escolares, tais como:

Entidades privadas, comumente do lado de fora da jurisdição educacional local, entram em espaços escolares para assumir o controle de parte de provisão educacional. As escolas se modificam para se tornarem mais como empresas que instituições educacionais. As escolas enfrentam restrições crescentes de financiamento ligadas às ideologias do neoliberalismo, que requerem que tudo que é público se torne privatizado e “comodificado” (SHULTZ, 2012 p. 32).

Salientamos, portanto que ações dirigidas diretamente por instituições supragovernamentais, agências e organizações, são decisões tomadas distantemente dos cidadãos, bem como de suas realidades, separando “os elaboradores dos executores”, de políticas educacionais, existindo assim uma separação entre o exercício político de forças nacionais, que devem seguir as

“forças internacionais que fixam índices, metas e indicadores a serem cumpridas por outros” (SILVA, 2012, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que a teoria do capital humano coaduna-se diretamente ao contexto neoliberal em que vivemos, estando diretamente ligada a política educacional, priorizando um ensino voltado essencialmente para o trabalho, ou seja, dando ênfase ao trabalho produtivo oriundo da sociedade capitalista.

Seu objetivo é claramente definido, pois, visa

Apenas ao desenvolvimento da capacidade profissional na busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada e à integração da sociedade mediante as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado. “Tornou-se evidente no setor educacional o desencadeamento e o atendimento das recomendações políticas neoliberais” (SILVA; PUZIOL, 2007, p.2).

Dessa forma o ideário neoliberal principado no liberalismo clássico econômico, o qual tem como principal objetivo a privatização e desregulamentação das atividades econômicas bem como a diminuição considerável do Estado e sua função tem avançado ao considerar o Estado como improdutivo, repassando toda sua incompetência para o capital privado, acirrando mais ainda uma visão individualista e competitiva, aliada a agências fomentadoras do capitalismo financeiro, concretizando assim o processo de mundialização do capital.

Com se vê, em David Harvey (2007) o neoliberalismo prega ser o caminho rumo à igualdade e desenvolvimento universal “(e que não há outra alternativa), na verdade, o que ele faz é criar condições e realidades contrárias. Não há espaço para todos prosperarem na economia neoliberal globalizada” (SHULTZ, 2012, p. 33).

Tais observações nos levam a crer que a política educacional quando atrelada ao capital humano na sua forma de organização e implementação, juntamente

Com o neoliberalismo e o corporativismo aplicados à educação de forma global, presenciemos uma gama muito maior de atores interessados nos programas e políticas educacionais. [...] Cidadãos neoliberais são (ou são para serem treinados a ser) cidadãos autorreguladores: obedientes, consumidores da sociedade e não criadores da sociedade (SHULTZ, 2012, p. 34).

Nestas condições percebermos que o neoliberalismo tem abordado a educação de modo limitado “reformulam-na pelas bordas do sistema capitalista e perpetuam o processo de internalização naturalizante, sob cuja perspectiva a educação tem seu papel circunscrito em uma ordem pré-determinada” (MARI, 2014, p. 95-96).

Logo, no contexto apresentado a política de educação global, vem fechando os diversos espaços de discussões comuns, estruturando-os de acordo com o Banco Mundial, OCDE e UNESCO, “desde os primórdios até agora, a maneira como educamos se torna, *ipso facto*, as nossas políticas” (ABDI, 2012, p. 44).

Para tanto segundo Frigotto (1993), “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (p. 53).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDI, Ali A. “Políticas educacionais internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social”. In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional; contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta grossa: UEPG, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CHESNAIS, François. “A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro”. In: **Praga – Revista de Estudos Marxistas**, nº 3, São Paulo: Hucitec, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. “Introdução”. In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional; contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

_____, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal. 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. “Estado e políticas (públicas) sociais”. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MAINARDES, Jefferson. “Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARI, Cezar Luiz de. “Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento”. In: EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “Prefácio”. In: EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SHULTZ, Lynette. “Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais”. In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional; contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. “Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública?” In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional; contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SILVA, Jani Alves da; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. 2007. Disponível em: <<http://www.unc.br/mestrado/textos/Bibliografia-2013-Inf-teoria-cap-humano-e-teoria-do-cap-social-nas-pol-educ-bras%20.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: APONTAMENTOS SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

ADELINO, Cíntia de Souza¹

BRANDÃO, Elias Canuto²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

As reflexões deste trabalho são partes de pesquisa em andamento que integra o conjunto de investigações a respeito da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), voltada para a educação dos povos do campo. Destacamos no estudo que o aumento nos indicadores de qualidade da educação pela efetivação de políticas públicas, a exemplo do PNAIC, seja destinada a Educação do Campo, potencializando os processos de ensino aprendizagem. O PNAIC nesse contexto encontra-se como aprimoramento de políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino, comprometendo-se com a forte focalização no ensino fundamental na idade série apropriada. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como metodologia, a análise documental do referido programa e a revisão bibliográfica de autores que possam sustentar esse trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização. Analfabetismo. PNAIC. Políticas Educacionais. Educação para os povos do Campo.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, investigamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ e a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), por terem contemplado a Educação dos povos que residem e defendem do trabalho no campo⁴.

1 Mestranda no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR – Campus Paranavaí-PR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí) – e-mail: cintia-adelino@hotmail.com.

2 Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR); coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC-UNESPAR-Paranavaí); Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo (APEC) – e-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

3 No decorrer deste artigo, mencionarei o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também pela sigla PNAIC e ora como Pacto.

4 Segundo Molina (2006, p. 10), “a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”. Desse modo compreende-se que a Educação do Campo surge junto às lutas sociais por políticas

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012, b), regulamenta o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que promulga um acordo envolvendo a esfera federal, municipal e estadual, visando resolver problemas educacionais envolvendo a alfabetização das crianças brasileiras. Tal acordo, celebrado entre os entes federativos objetivava promover uma modificação no mapa da alfabetização no país, visto que, de acordo com os índices levantados pelas agências financiadoras da educação brasileira⁵, a educação apresenta problemas nesse quesito, o que implica em dizer que as crianças chegavam ao final das séries iniciais do ensino fundamental com problemas sérios na alfabetização, comprometendo a continuidade da vida escolar.

Diante deste quadro, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o PNAIC como um recurso a ser adotado pela educação pública brasileira a fim de que toda criança estivesse alfabetizada ao término do terceiro ano do ensino fundamental. O Pacto propôs que fosse respeitado o direito à aprendizagem que cada criança possui, bem como seu ritmo de assimilação e significado social da alfabetização e letramento, bem como a importância da dimensão integradora da alfabetização com as demais áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2013).

No Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), a erradicação do analfabetismo constava como meta e, no atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), continua presente na meta cinco. A proposta envolvendo um ciclo de alfabetização restringindo a retenção da criança entre os primeiros três anos do ciclo é algo que merece reflexão sob vários ângulos do processo de ensino aprendizagem, considerando as questões de ritmo de aprendizagem, mas também outros aspectos desse processo como: defasagem de conteúdos, aproveitamento escolar, etc.

Assim, investigar o PNAIC bem como seus objetivos e finalidades nos possibilita compreender se contempla ou contemplou a Educação junto aos trabalhadores do campo. Desta forma, avaliaremos não apenas a limitação, mas também as políticas educativas que as orientaram e orientam e, a capacidade de atender ou não as reais exigências e não apenas os índices apurados quanto à alfabetização dos povos do campo historicamente marginalizados pelas gestões municipais, estaduais e pela União.

educacionais que atendam os povos do campo e, neste sentido, o PNAIC, voltado aos povos do campo, encaixa-se. Fernandes (2006, p. 28) aponta que, “para compreender a origem deste conceito – Educação do Campo – é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária”. O que é diferente da Educação Rural, pois, como adianta Oliveira (2013) esta é parte e está, “aprestar a Educação Rural dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro, através da monocultura, onde os trabalhadores do campo passam a plantar e a cultivar tão somente para os fins da exportação, e não para subsistência da sua família; uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade”. Diante da diferença entre Educação do Campo e educação rural, adotarei o conceito de Educação do Campo, no entanto, para o estudo em questão sobre o PNAIC, utilizaremos Educação para os povos do campo, que esta dentro do referencial teórico proposto para esta pesquisa.

⁵ A Constituição Federal de 1988 trata da Vinculação de Recursos Educacionais: União 18%, Estados e Distrito Federal 25%, Municípios 25% (BRASIL, 1988).

No desenvolvimento da análise, tomamos como fundamentação teórica os estudos sobre políticas, educação dos povos do campo e a temática da alfabetização, apoiando-nos em Saviani (2008), Moreira (2012, 2015), Libâneo (2004), Paro (2007), Oliveira (2013), Cecílio e Brandão (2006), Caldart (2002), entre outros que contribuem com a pesquisa.

1. CONHECENDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC

No contexto político e econômico atual, a educação passa a ser compreendida como mecanismo de desenvolvimento social e o PNAIC, por sua vez, é implementado com o intuito de reduzir as desigualdades educacionais. Desse modo, Moreira (2015) ressalta que:

A história da política para o financiamento e gestão da educação no Brasil se desenvolveu à medida que as necessidades estruturais de cunho econômico, político e social despontaram e engendraram a expansão e os ideais promovidos, com a proposta da educação escolar pública gratuita para a população. (MOREIRA, 2015, p. 48).

O modo mais efetivo de enfrentamento dos problemas de alfabetização na atualidade brasileira ainda continua sendo uma interrogação para a sociedade, pois os profissionais dos quais se esperam propostas e atitudes relacionadas a essas questões têm tido dificuldade em elaborar novas propostas, levando em conta que não existe uma receita pronta para ser aplicada a tal necessidade. Nesse sentido, o mapa de analfabetismo no Brasil tem se mantido um tanto quanto alto, sendo um dos motivos para o lançamento do PNAIC, na tentativa de baixar o alto número de analfabetos no país.

[...] as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País. (BRASIL, 2003, p. 7).

Eis assim, a importância do estudo em questão, investigar e contrastar o crescimento dos interesses nas políticas públicas educacionais, no que tange respeito ao PNAIC e as interferências de agências internacionais como o Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compreendendo suas implicações na reestruturação da organização do Estado perante a educação pública brasileira, sobretudo no trato com os camponeses e que se apresenta como mecanismo de equidade, falseando resultados educacionais para que possa ser entendida como meio de amenizar a pobreza.

A alfabetização, ou a ausência dela, tem sido alvo das políticas educativas há algum tempo. Ao longo da história da educação, observamos alguns programas que procuraram erradicar

o analfabetismo no Brasil. No passado, na década de 1970, existiram ações governamentais como o “Mobral”⁶ que procurava atender a população analfabeta ou considerada alfabetizada funcionalmente, o que nos mostra que o problema na alfabetização não é algo de hoje, mas vem caminhando junto à educação e, até então, não foi totalmente resolvida, visto que ainda hoje assistimos a criação de programas e ações para reverter o quadro do analfabetismo. Prova disso é o aparato legal da educação brasileira que aponta o problema ainda presente no campo educacional como os planos nacionais de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e o atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que apresenta a erradicação do analfabetismo em sua meta número cinco. Porém o documento não apresenta nenhuma meta específica destinada a Educação do Campo.

Acerca dessa temática, também observamos as políticas educativas que orientaram a elaboração dos mais diferentes planos que apontam para um caminho de superação dos índices comprometedores com relação à alfabetização das crianças brasileiras. Para Saviani (2009):

A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social, não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil perceber que as crianças captam de modo sincrético, isso é, de modo confuso, caótico, a relação de modo sintético, ainda que em termos de uma ‘síntese precária’.

(SAVIANI, 2009, p. 67).

No que diz respeito às políticas públicas educativas, é possível observar, por meio dos encaminhamentos realizados pelos órgãos administrativos da educação pública brasileira, que estas políticas vêm ao encontro das orientações das agências internacionais, as quais sinalizam as carências via classificação e “ranking”, fato que aponta para a mercantilização da educação, e sua vinculação com a economia. Nas palavras de Aguiar (2015, p.9):

Como o sistema público era [...] prejudicial pelo seu grau de burocratização, era preciso o seu enxugamento para diminuir o gasto público. Assim o orçamento destinado a educação foi reduzido neste período a 3,6% do PIB. Foi lançado, também, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que, porém não foi posto em prática, e seus recursos foram possivelmente desviados para outros investimentos.

Com o desgaste da alfabetização, enfatiza-se o debate ideológico a cerca da educação, surgindo assim iniciativas que visam garantir ações políticas com outras configurações organizacionais, as quais representam o conjunto de ações e propostas que regulamentam a nova tendência social.

No âmbito escolar essas ações tomam força na década de 1990, período que foram promulgados vários documentos que previam a regulamentação da educação para melhoria da educação pública, sendo que a mesma é um direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros, independente se residem nas cidades ou nas áreas rurais. Foi nesse período que a Educação do

6 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Campo tomou força no contexto educacional, a partir das pressões exercidas pelos movimentos sociais do campo, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (FERREIRA; BRANDÃO, 2011; ALVES; SANTOS, 2012).

Assim foram firmadas as convenções, declarações e recomendações para os programas educacionais que pretendiam a melhoria da educação. Nesse processo também foram envolvidos as análises de parâmetros curriculares, pareceres e elaboração de novos referenciais, tendo em vista que essas propostas também se alicerçam em documentos internacionais como a Declaração de Jontien, realizada na Tailândia (UNESCO, 1998). Autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 73-74), afirmam que:

A prioridade do Estado nessa década foi assegurar o acesso e a permanência na escola, o que se explica pelos programas: Acorda Brasil! Tá na hora da escola! Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro de Didático – 1ª a 4ª séries. A mais importante e eficaz, no entanto, para assegurar a permanência das crianças na escola, é, na visão do MEC, a Bolsa-Escola, que concede auxílio financeiro a família com as crianças em idade escolar, cuja renda per capita seja inferior a um salário mínimo estipulado pelo programa. A bolsa está condicionada a matrícula a frequência dos filhos, no ensino fundamental. O ministro anuncia que a ampliação de tal programa deve ser um dos principais desafios da política educacional do país para a próxima década.

Na seção III, da LDB, nº 9394, de 1996, em seu art. 32 (BRASIL, 1996), estão definidas atribuições próprias do ensino fundamental, como,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...].

É neste cenário que se insere a criação do PNAIC, em 2012. Suas origens são formadas no processo de reestruturação social na reforma educacional da década de 1990. Na Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), o Ministro da Educação institui:

Art. 1o - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), em 24 de julho de 2014 (BRASIL, 2014), ficou definido que a educação básica deve ter qualidade e equidade. Com isto, o governo federal trabalha com o intuito de formular e implantar políticas educacionais que se refere ao ensino fundamental (SAVIANI, 2008).

O PNAIC, desta forma, tem a intenção de alfabetizar na idade certa, lançando estratégias que asseguram que até os oito anos de idade a criança consiga de fato fazer o uso correto dos códigos escritos e matemático, entre outras aptidões a serem desenvolvidas. Por outro lado, é alarmante o índice de fracasso escolar brasileiro, assim como os índices de evasão escolar, repetência e problemas de aprendizagem, seja no campo ou nas cidades, fazendo com que o país faça parte de estatísticas mundiais em que fica evidente a necessidade de buscar novos meios para diminuir e erradicar esses problemas, como adverte a UNESCO (2000, p.1):

A educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos. Mesmo assim, existem ainda cerca de 774 milhões de analfabetos no mundo, e cerca de 57 milhões de crianças ainda se encontram fora da escola primária, e muitos jovens e mulheres e homens adultos continuam sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade [...]. O Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas.

Em pleno decorrer deste estudo, em 2016, o Brasil caiu mais ainda no atingir de objetivos e metas estabelecidos pelos organismos internacionais liberais, ou seja, piorou o analfabetismo, assim como a qualidade da educação. A tendência é piorar ainda mais.

1.1. Ensino/aprendizagem

Ao contextualizar toda dificuldade de ensino/aprendizagem em relação às péssimas condições que são encontradas, as escolas que são tidas como ambientes alfabetizadores no Brasil são inquiridas a repensar a educação e promover a elaboração de novas políticas educacionais para dar suporte ao Pacto, que por sua vez, estabelece metas para que o Brasil deixe de fazer parte das estatísticas apresentadas pelas agências financiadoras.

Destacamos que as recomendações dos organismos internacionais destacam-se no Brasil a partir do final da década de 1990 com as conferências que foram organizadas para reformular a educação brasileira, tendo como apoio, suporte e interferências às agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM) e UNESCO.

Um “[...] documento bastante enfatizado nesse momento foi à criação do Relatório Delors que fundamenta a visão política de vários países em relação à educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55). Assim, a educação passa a ser compreendida como

mecanismo de desenvolvimento social e o PNAIC por sua vez é apresentado com o intuito de reduzir as desigualdades educacionais. Dessa forma, o governo federal estabelece que:

[...] no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º Esta Medida Provisória dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas. (BRASIL, 2012d, p. 1).

Para suprir essa nova demanda de ensino/aprendizagem é importante analisar a problematização apresentada, a qual se ergue fundamental, mas também é necessário o empenho do governo federal em trabalhar com o intuito de formular e implantar políticas educacionais que se refere e permita alterações no ensino fundamental (SAVIANI, 2008).

Assim, o governo federal instituiu o PNAIC, no objetivo de dar condições para cumprir com seu papel de ofertar formação e, para cumprir com seus objetivos é necessário que os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (alfabetizadores) tenham direito a formação continuada, o que dará suporte à implementação do Pacto. De acordo com o MEC, em seu art. 1º:

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem as aulas e a usarem de modo de modo articulado materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012 e, art. 1º).

Em contrapartida, o processo de formação continuada está inserido em um ciclo que analisa o rendimento de alunos, professores e escolas participantes do PNAIC, pois a partir dessas avaliações são estabelecidos parâmetros de desenvolvimentos sociais, no entanto, cabe alertar, que nos parâmetros neoliberais, para atendimento às imposições dos organismos internacionais no que tange ao controle do que se ensina e se aprende no Brasil. Segundo Libâneo (2004, p. 245),

Os sistemas de ensino e as escolas se vêem hoje diante da avaliação dos resultados dos alunos como critério para a avaliação das produtividades da escola. De fato é indispensável verificar a efetividade dos serviços prestados (os resultados do rendimento escolar dos alunos) em função das responsabilidades sociais da escola.

Enfim, ao discutir o PNAIC junto aos povos do campo, faz-se necessário considerar os confrontos democráticos sociais, os quais se mostram com a desigualdade social, política, econômica, cultural.

O interessante é fomentar novas possibilidades de mudança que corrijam os desequilíbrios sociais gerados em que estamos inseridos, desequilíbrios estes do ponto de vista do modelo estabelecido pelos agentes financiadores, criando estratégias sociais que sejam compensatórias, impulsionando pesquisas que analisem os instrumentos, métodos e posturas tomadas para facilitar a construção coletiva de prováveis soluções a serem alcançadas com o Pacto que trás pronto o que se deve implementar em sala de aula e fora dela pelos educadores, pois a alfabetização nos parece ter sido objeto do governo para integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas, no entanto, controladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a educação e seu processo de ensino aprendizagem faz-se necessário, ainda mais quando estamos falando de educação para os povos do campo. Ao considerar a atual conjuntura em que a educação brasileira esta organizada o PNAIC, enfatiza a urgência em corrigir as desigualdades educacionais que estão posta em forma de um abismo social.

Diante dessa conjuntura buscou-se respaldo em leis e documentos que tratam dessa temática, para que fosse possível estabelecer a Educação do Campo nas propostas do PNAIC, na qual o currículo contempla o sujeito para além do conhecimento teórico, conseguindo de fato trabalhar com a teoria e a prática de forma sistematizada, por meio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fortalecendo o educando enquanto ser atuante na sociedade.

Pode-se concluir que o PNAIC ainda não conseguiu de fato atingir todas as suas metas, porém tem conseguido realizar discussões importantes no quesito currículo e prática pedagógica priorizando a formação integral do sujeito por meio da alfabetização científica, contemplando a Educação do Campo em nove de seus cadernos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Lucina Sacramento. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>>. Acesso em: 05 out. 2015.

ALVES, Ednalva Fiuza de Santana; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. “A política de educação do campo em alguns documentos oficiais”. In: **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, N. 6, V.2, p. 1-12; Set.-Dez. 2012. Caderno Temático V - Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Alfabetização: mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012**. 2012 a. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012**. 2012 b. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012**. 2012 c. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. 2012 d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. 2012 e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Constituição Federal, 5 de outubro de 1988**.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Educação para todos no Brasil**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 dez. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 8 dez. 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/tv-escola>>. Acesso em: 4 out. 2014.

CALDART, R. S. “Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”. In: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CECÍLIO, Maria Aparecida; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação: campo e cidade - territórios do saber**. Maringá, PR: Massoni, 2006.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. “Educação do campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta”. In: **Revista Eletrônica de Educação**, Ano 5, N. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas: para educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá, PR: Eduem, 2012.

_____. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá, PR: Eduem, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. “As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social”. In: _____; DUARTE, Adriana (Org.). **Política públicas e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

PARO, Vitor Henrique. “O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB”. In: OLIVEIRA, Romulo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamá, 2007. p. 73-81.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Educação para todos no Brasil**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

FERNANDES, Tania da Costa¹
DAVID, Luecy Verônica Mendes Garcia²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar e analisar algumas políticas públicas nacionais de implementação das ações afirmativas. Tais políticas visam assegurar o ingresso e a permanência, no ensino técnico das instituições públicas federais e no ensino superior, de segmentos sociais discriminados, tendo em vista que a desigualdade socioeconômica e, também, a discriminação racial no Brasil consistem em alguns dos principais fatores de exclusão social. Neste sentido, acredita-se que as políticas de ação afirmativa representam uma conquista na luta pela democratização da educação superior, apontando para uma possível redução das desigualdades sociais ao permitir o acesso, das minorias, a este nível de ensino. Como procedimento de investigação foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e análise documental. Por meio da análise de leis que instituem e regulamentam essas políticas de ações afirmativas, buscou-se, de modo mais específico, observar a proporção dos atendidos pela implantação da lei 12.711 (lei de cotas) em seu primeiro ano, para que se tenha uma referência em percentuais das possíveis mudanças resultantes deste processo. Dentre os resultados da pesquisa, observou-se que a lei de cotas foi um marco para a elaboração e desenvolvimento de políticas de ações afirmativas, uma vez que consolida uma iniciativa nacional e serve de amparo para que as diversas IES, federais ou não, organizem seus programas de implementação e/ou manutenção de ações afirmativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão Educacional. Ações Afirmativas. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está atrelado ao projeto de pesquisa *Políticas de Gestão na Educação Superior: um estudo sobre a legislação e os órgãos de gestão e colegiados superiores*, cadastrado na PROPPG da Universidade Estadual de Londrina, e colabora em sua análise no que tange evidenciar

1 Doutora e Mestre em Educação (PUC/SP). Pesquisadora e Docente na Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). e-mail: taniafernandes@uel.br.

2 Mestranda em Educação (UEL/PRD). Pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. e-mail: luecydavid@utfpr.edu.br.

as correlações entre o contexto histórico, político e econômico quando se estuda os avanços e retrocessos da Educação Superior. Além disso, foi resultante de estudos desenvolvidos no *Programa de Estudos Complementares em Currículo e Gestão da Educação - PROEGE*, sob registro na PROGRAD da mesma instituição (UEL/PR).

Partindo do pressuposto de que a desigualdade socioeconômica, bem como a histórica discriminação racial existente no Brasil consistem em alguns dos principais fatores responsáveis pela exclusão social, este estudo busca responder a seguinte problemática: no que se refere a assegurar o ingresso e a permanência de segmentos sociais discriminados na educação superior, qual o papel das políticas de ações afirmativas na superação dessa desigualdade?

O objetivo geral foi apresentar e analisar algumas políticas públicas nacionais de implementação das ações afirmativas e, de modo mais específico, observar a proporção dos atendidos pela implantação da lei 12.711 (lei de cotas) em seu primeiro ano, para que se tenha uma referência em percentuais das possíveis mudanças resultantes deste processo.

Como procedimento de investigação foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e análise documental, na perspectiva de análise qualitativa. Importante destacar que o estudo terá continuidade e aprofundamento da temática, apresentando-se aqui, seus resultados parciais.

Este estudo tem sua relevância social ao apresentar, de modo analítico, as leis que amparam as políticas de ações afirmativas, a fim de contribuir para as necessárias reflexões de educadores no que se refere a implementação desta política e possibilitar o alcance dos objetivos enunciados na legislação que a cria, a inclusão. Compreender, também, em que contexto econômico, político e social foram produzidas as Políticas Públicas de Ações Afirmativas é de suma importância.

1. POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas públicas de Estado têm, de modo significativo, influenciado as políticas educacionais. Temos presenciado, sobretudo a partir do processo de redemocratização do Estado (final da década de 1970), movimentos sociais de reivindicação de direitos nas mais diversas dimensões da vida social (econômica, política, cultural e educacional).

Este processo culminou na elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988, a partir da qual garante-se, ao menos na forma da Lei, os direitos públicos subjetivos (educação, saúde, moradia e outros), com princípios de igualdade e, particularmente para educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que delinea e regulamenta a organização da educação brasileira.

Trata-se de um conjunto de leis que visa garantir, de algum modo, as conquistas de direitos por parte da classe trabalhadora. No aprofundamento destas conquistas, outras ações e movimentos se intensificaram e, entre outros debates, nos encontramos com aquele que, de

modo mais específico, pretende garantir o acesso e a permanência da classe menos favorecida à um nível de ensino até então usufruído pela classe privilegiada, a educação superior.

De acordo com a Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007):

/.../ as universidades brasileiras, em especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação do pensamento autônomo, a descoberta do novo e as mudanças históricas (BRASIL, 2007, p.37).

Nesse sentido, a universidade, pública e gratuita, é um dos espaços privilegiados de produção e transmissão do conhecimento científico, filosófico, artístico e político, historicamente acumulado pela humanidade. Portanto, espaço de formação humana e intelectual de cidadãos e profissionais críticos e politizados, que deveria ser acessado por todos e todas.

O debate a respeito das políticas públicas de ação afirmativa e de cotas em benefício dos alunos negros e pobres no ensino público universitário parte do quadro das desigualdades sociais e raciais, acumuladas historicamente ao longo dos anos em nosso país.

Enfim, os aspectos legais, constitucionais e educacionais do sistema de cotas são tratados, no Brasil, sob o enfoque do princípio constitucional da igualdade. O direito à educação, conforme afirmado acima, é garantido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado e as chamadas minorias devem ter asseguradas por este Estado tal direito.

No caminho de garantir este direito, em defesa das ações afirmativas por meio de cotas na universidade, em 20 de novembro de 2008 o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei nº 3.627/2004, (Brasil, 2004) que determina à todas as instituições públicas federais de ensino superior reservarem 50% de suas vagas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em percentuais a serem definidos de acordo com as proporções desses grupos em cada unidade federativa, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Portanto, foi com base no cenário legislativo nacional e internacional, no que diz respeito a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se observou com o passar dos anos a necessidade de equiparação de oportunidades no acesso à educação em nível superior.

De acordo com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (HENRIQUES, 2008), no ensino superior a desproporção entre a presença da população preta e parda e a população branca triplicou entre 1976 e 2006. Segundo o IPEA, em 1976, 5% dos brancos com mais de 30 anos possuíam diploma superior, contra 0,7% dos negros (pretos + pardos), em 2006 os brancos que possuíam algum diploma de ensino superior somavam 18% da população, contra apenas 5% dos negros.

Segundo dados do Censo de 2010, do IBGE:

A população brasileira é composta por 50,7% de pretos e pardos, 47,7% de brancos), os estudantes brancos representaram em 2008 60% do alunado das universidades pú-

blicas e 66,2% das particulares, o que indica ainda uma considerável sub-representação de não-brancos no ensino superior. (Paixão, Rossetto, et al, p.4 2010).

Por este e por diversos outros motivos, no dia 29 de agosto de 2012, foi sancionada a lei federal 12.711, que previa a reorganização da disposição das vagas disponíveis para acesso às instituições federais de ensino superior e as instituições federais de ensino técnico de nível médio. Surgiu, então, a Lei de Cotas (FERES; DAFLON; CAMPOS, 2011).

Segundo Pacheco e Silva (2007) a introdução de cotas no ensino superior não é inaugurada no Brasil. Está política foi e está sendo experimentada por outros países do mundo que convivem com sistemas segregacionistas e discriminatórios, pouco importando suas formas históricas. A Índia, em sua constituição republicana, institucionalizou, a partir de 1950, um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos considerados intocáveis, pertencentes a casta mais baixa e discriminada no país, na proporção de 15%.

Cunha (2003) destaca que, referente à história da educação, “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (p. 31). O autor afirma que a educação, na sociedade imperial e nas primeiras décadas da República, tinha duas finalidades e características principais: o ensino superior voltado para a formação das elites e o ensino profissional oferecidos nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes – artífices, destinado à formação da força de trabalho imediatamente produtiva para o mercado, permanecendo grande parte da população sem acesso ao ensino superior.

A implementação do direito à igualdade serviu como pilar principal de sustentação para diversas mudanças que estariam por vir no cenário educacional atual. Segundo a lei aprovada, torna-se obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escolas públicas e de baixa renda, para os processos imediatamente subsequentes a sua implantação (FERES, DAFLON, CAMPOS, 2011).

Para Silvério (2007, p.21), as ações afirmativas “são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade”.

Na perspectiva dos movimentos sociais, as ações afirmativas não são o fim das lutas sociais antirracistas – são as próprias lutas. E, como tais, são ações de afirmação de identidade e produção de direitos. Como políticas públicas e institucionais resultantes dessas lutas, as ações afirmativas constituem intervenções nas instituições, com o objetivo de promover a diversidade sociocultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais (NASCIMENTO, S/D).

Adentrar às portas da universidade pública por muito tempo estava restrito a uma pequena parcela privilegiada da sociedade – a burguesia, que por sua vez foi detentora deste espaço de conhecimento e através de diferentes mecanismos de exclusão, orientados por uma ideologia

neoliberal, privou a classe trabalhadora de desfrutar dos mesmos direitos.

Nas últimas décadas, em resposta ao acúmulo da demanda reprimida pela formação profissional qualificada, necessidade requerida pelos novos postos de trabalho numa economia globalizada, devido ao número insuficiente de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas e pelo custo, por vezes altos para a grande maioria da população, das mensalidades nas IES privadas, presenciou-se um processo de grandes mudanças nas universidades federais.

O governo federal, em 2007, lança mão de duas frentes para atender à esta demanda de acesso ao nível de ensino superior, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que promoveu a expansão e interiorização das IES federais, aumentando, assim, o número de vagas ofertadas e os municípios atendidos.

As universidades que fizeram adesão ao REUNI precisaram se reorganizar para atender às condicionalidades impostas a partir da adesão no referido programa e, por este motivo, antes mesmo da Lei de Cotas, uma grande parcela das IES federais já tinham algum tipo de ação afirmativa (FERES, DAFLON, RAMOS E MIGUEL, 2013).

A liberação de aportes financeiros oriundos do REUNI foi vinculada ao compromisso social das universidades federais com políticas de inclusão e assistência estudantil, o que pode ser notado no inciso V, do artigo 2º, do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “art. 2º- O Programa terá as seguintes diretrizes: V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”.

Como estímulo à inclusão também foi instituído o Sistema de Seleção Unificada – SISU, gerido pelo Ministério da Educação (MEC), no qual as universidades disponibilizam vagas aos candidatos que tenham feito o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ao aderir ao SISU as universidades recebem uma verba maior para a permanências dos alunos oriundos da educação básica pública, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010).

As informações contidas no periódico *Políticas Sociais: acompanhamento e análise* (IPEA, 2015) demonstra que foi concedido o montante de R\$ 25.149.663,00 no ano de 2012 e R\$ 60.339.200,00 no ano de 2013 para o pagamento de bolsa permanência no Ensino Superior. O Programa de Bolsa Permanência tem como objetivos:

- I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (MEC, 2013).

Segundo informações extraídas do periódico acima citado, em relação a políticas de ações afirmativas no ano de 2013, após a promulgação da lei de cotas (2012), todas as universidades passaram a ter algum tipo de políticas de ações afirmativas, sobretudo relativas à questão racial,

sendo que em 2012, do total de 59 universidades federais, 49 destas já tinham algum tipo de ação afirmativa em seu certame de seleção e 23 delas possuíam ações afirmativas relativas à questão racial.

O MEC divulgou em seu portal que no ano de 2013 o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Em relação ao percentual das vagas ocupadas por negros foi de 17,27% em 2013, esse número subiu para 21,51 no ano seguinte.

A partir desses dados, podemos inferir que tem havido um aumento na implementação e no desenvolvimento de ações afirmativas nas universidades federais em um curto período de tempo (2012-2013). No que tange ao número de vagas para cotistas (2013-2014), também se observa um aumento de aproximadamente 20% ou 7% em relação ao total. Nas vagas ocupadas por negros também deve-se considerar a diferença (2013-2014) de um pouco mais que 4% no total. Enfim, os dados apresentados demonstram que neste pequeno intervalo de tempo houve um aumento no acesso à educação superior por parte de minorias historicamente excluídas, resultante dessas políticas de ações afirmativa, mesmo que, ainda, timidamente significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior no Brasil tem sido caracterizada por ser elitista, visto que a universidade em sua origem foi constituída para atender a uma classe específica, a burguesia. Contudo, mudanças nas políticas de Estado, orientadas por uma política neoliberal e uma economia globalizada que demanda uma formação qualificada dos trabalhadores, influenciaram, progressivamente, as políticas educacionais, como resultado deste processo, temos presenciado a implementação de políticas que preveem o acesso e a permanência da classe menos privilegiada a este nível de ensino. Além disso, as reivindicações crescentes, por meio de movimentos sociais dos trabalhadores, também colaboraram para este novo cenário.

A relativa ampliação do acesso à educação superior, para a classe economicamente menos favorecida, tem ocorrido por meio de programas que ampliaram vagas nas IES públicas federais – a exemplo do REUNI. Porém, é importante destacar que essa ampliação se deu de modo precário, tanto na questão da infraestrutura, quanto na valorização dos profissionais de educação. Assunto que pretendemos aprofundar em estudos futuros e correlacioná-los com o tema específico aqui em discussão.

Evidenciar as tramas que envolvem os processos de implantação e desenvolvimento das políticas públicas para Ações Afirmativas, desenvolvidas na educação superior, é estar atento aos avanços e às fragilidades destas ações. E, nesse sentido, observamos que as leis destacadas neste estudo, como a lei de cotas, foi um marco que, de algum modo, consolidou uma política afirmativa nacional, servindo de amparo para que as IES venham a discutir esta implementação ou sua manutenção (no caso das IES que já possuem) de ações afirmativas, mesmo que de forma ainda insuficiente, considerando-se os baixos percentuais de mudança, conforme destacamos no final do estudo.

De qualquer forma, tais propostas e leis de ações afirmativas têm sua relevância, pois coloca em pauta um problema socioeconômico de segregação e desigualdade secular, ampliando também o necessário debate sobre as questões de desigualdades educacionais entre brancos e negros, burguesia e classe trabalhadora, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 mar 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso: 09 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso: 09 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de agosto 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 12 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Balanço da Política de Cotas, 2012-2013, por Aloizio Mercadante, ministro de Estado da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13917&Itemid=\(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13917&Itemid=\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13917&Itemid=(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13917&Itemid=))>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Bolsa Permanência. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/objetivos.html>> Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no. 389, de 09 de maio de 2013. Cria o programa de bolsa permanência e dá outras providências. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MJ, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004**. Institui Sistema Especial de Reservas de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CUNHA, L. A. “O ensino superior no octenio FHC”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 set. 2014.

FERES, J. J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. A. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2011.

FERES, J. J.; DAFLON, V. ; RAMOS, P. ; MIGUEL, L. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições devida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica nº 23**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistipopulacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 02 out. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). **Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 23**. Brasília: IPEA, 2015.

NASCIMENTO, A. **As políticas de ação afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos**. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/as-politicas-de-acao-afirmativa-como-instrumentos-de-universalizacao-dos-direitos-alexandre-do-nascimento>>. Acesso em: 11 mar 2017.

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. **O negro na Universidade: o direito a inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.



PAIXÃO, M; ROSETTO, I; MONTOVANELE, F; CARVANO, L.M. **Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

SILVÉRIO, V. R. “Ações Afirmativas: uma política pública que faz diferença”. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (orgs.) **O negro na Universidade: o direito a inclusão**. – Brasília, DF : Fundação Cultural Palmares, 2007.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL: JUVENTUDE EM FOCO (DÉCADAS 1970/1980)

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro¹

LARA, Angela Mara Barros²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida no doutorado sanduíche, na Universidade de Lisboa pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE. O objetivo é analisar as prescrições políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o ensino secundário e profissional em Portugal. Para este texto o recorte temporal se dá entre os anos de 1976 e a década de 1980. O percurso metodológico considera que as ideias não são construídas num espaço vazio, pois têm estreita relação com o período histórico, econômico, social e político em que são engendradas. Realiza-se análise de documentos de política para o ensino secundário e profissional de Portugal no momento em que o país é aclimatado para a sua entrada à Comunidade Econômica Europeia (CEE). Nesse contexto, há revisão do conteúdo e gestão da educação, o jovem é pensado como emergência para o estabelecimento de políticas, em especial, para assegurar orientação profissional aos jovens, como condição de combate ao desemprego e modernização/desenvolvimento do país. A educação é entendida com a funcionalidade de atender as novas necessidades da economia, instrumentalizar os jovens de modo a torná-los empregáveis. Conclui-se, tracejada na questão da vulnerabilidade, exclusão social e risco do jovem enveredar para a delinquência, a educação é chamada a oferecer alternativas para a preparação para a vida adulta e profissional, com o abandonado aspecto político da juventude, o foco passa a ser o estímulo do espírito empresarial do jovem e a construção de uma sociedade meritocrática e moderna.

Palavras-chave: Ensino secundário. Portugal. Políticas educacionais. Juventude.

1 Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). e-mail: ecnkoepsel@uem.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada, aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). e-mail: angelalara@ymail.com.

INTRODUÇÃO

A problemática desta pesquisa se atém à funcionalidade atribuída à educação secundária e profissional em sua relação com o trabalho na perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a política educativa de Portugal, quando elege o jovem como prioridade dessa política e estabelece juventude como uma categoria social, no contexto da crise estrutural do capital mundial, nos idos de 1970 e da preparação para a entrada de Portugal à Comunidade Econômica Europeia (CEE), nos anos de 1980. Entende-se por funcionalidade a atribuição de funções social, política e ideológica para a educação em sua relação com o trabalho no referido contexto.

Neste texto, o objetivo é analisar as prescrições políticas da OCDE para o ensino secundário e profissional em Portugal. O recorte temporal se dá entre os anos de 1976 e década 1980, após o período revolucionário, em que o Estado retoma a sua hegemonia e Portugal é preparado para a sua entrada à Comunidade Econômica Europeia (CEE). Nesse contexto, a reforma da educação elege o jovem como prioridade, em especial, para assegurar orientação profissional a esse segmento, como condição de combater o desemprego e a modernização/desenvolvimento do país. A educação é entendida com a funcionalidade de atender as novas necessidades da economia e instrumentalizar os jovens de modo a torná-los empregáveis.

O período revolucionário de Portugal se dá quando instaurado o estado democrático, 25 de abril de 1974. Esse momento significa “[...] o retorno a uma época em que os aspectos ideológicos da educação são predominantes, desta vez através de energias e das organizações duma sociedade civil revitalizada, e em termos de influência sobre o Movimento das Forças Armadas (o MFA)”. Neste contexto, o ensino, em relação ao desenvolvimento nacional, é considerado meio de construir uma sociedade democrática e socialista, os primeiros sinais são dados no sentido de uma dissolução da distinção Estado/sociedade civil (STOER, 1982).

Já entre os anos de 1976 a 1980 Portugal vive um período em que os pesquisadores chamam de fase de “normalização”, o momento em que o Estado retoma sua supremacia e o controle em relação a educação e inicia o processo de normalização, “[...] naquilo que é o regime democrático actual” (CANÁRIO, 2009, p. 35). Nas considerações de Stoer (1982) esse processo de normalização do ensino em Portugal, que ocorre após o período revolucionário, significa:

[...] principalmente um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que se poderia considerar como ensino. Esse processo de definição e limitação foi impulsionado por um desejo de substituir a política pelo planejamento, ocorrido ao longo de todo o sistema de ensino (STOER, 1982, p. 82).

Se a Revolução de Abril projeta para o campo educacional a criação de uma escola para cunhar a sociedade socialista, sem embargo, o chamado período de normalização, a ênfase recai para os aspectos curriculares, técnicos e profissionais. Quando assumida a integração de Portu-

gal à Comunidade Econômica Europeia como intenção nacional, segundo Teodoro (2001) é o Banco Mundial quem responde a esse papel legitimador das novas orientações traçadas para a política educativa a partir da tomada de posse do I Governo constitucional. Sem contar que o Banco Mundial responde às necessidades de Portugal da época, pois “associa consultoria com ajuda, sob a forma de empréstimos financeiros” (TEODORO, 2001, p. 141).

A questão do desemprego e, principalmente, o desemprego juvenil ou a busca pelo primeiro emprego é considerado um dos problemas a enfrentar. Outra questão que se coloca ao país é o atendimento à crescente demanda social por educação, resultado do aumento demográfico e da intensificação do processo de industrialização e urbanização. A expansão do ensino é grande a partir dos anos de 1970, no entanto, é deficiente em relação à demanda que se cria.

Para dar conta do pretendido, inicialmente, este trabalho apresenta o contexto de referência. Na sequência, o foco volta-se à influência da OCDE na definição de políticas educacionais de Portugal e do jovem como prioridade dessa política, cuja análise aponta para elementos em disputa teórica e, por fim, tece considerações finais.

1. CONTEXTO DE REFERÊNCIA

Hobsbawm (1995) explica que o período conhecido como “anos dourados” do mundo capitalista são desenvolvidas três coisas consideradas impressionantes ao observador. Primeiro, transformou-se a vida cotidiana (bateria de longa duração, transistor, produtos importados por avião e muitos outros produtos entram na vida das pessoas), assim a palavra de ordem passa a ser a “novidade” ou a “inovação” e invariavelmente significa o melhor. Segundo, “a pesquisa e o desenvolvimento” tornam-se fundamentais para o crescimento econômico – fato esse que amplia a vantagem das economias de mercado desenvolvida. Terceiro, “as novas tecnologias são esmagadoramente de capital intensivo e (a não ser por cientistas e técnicos altamente qualificados) exigem pouca mão-de-obra, ou até mesmo a substituem” (HOBSBAWM, 1995, p. 262). Assim, o caminho dos mercados desenvolvidos torna-se de mais investimento, mais consumo e menos trabalho.

Os países dependentes, por mais que se esforçassem, estão sempre em desvantagem, principalmente quando o modelo de desenvolvimento é dependente. E piora muito em tempos de crise. Nos anos 1970 a crise mundial é sentida de forma mais intensa em Portugal, pois ele se encontra aberto e dependente do exterior. Consequentemente, a crise trouxe fardos pesados para a economia que luta para se desenvolver.

Desta forma, o imperativo daquele momento coloca-se pela democratização e modernização. É fundante lembrar que modernizar também se traduz em impulsionar a integração da economia portuguesa à economia mundial. Faz-se necessário entender sobre as forças do período, pois, pensar-se-ão que se enseja uma evolução do “espírito” e da vontade, diversamente, da respondida às novas forças em operação dos idos de 1968 a 1973. A força operada se deve

às novas demandas do capital, arrebentada pela concentração industrial e pela fusão do capital industrial com o capital bancário, “[...] que conduz a um reforço dos grupos financeiros, os quais vão jogar um papel cada vez mais determinante na vida do país” (OLIVEIRA; PAIS; CABRITO, 1990).

A pressão internacional se faz presente de forma intensa no final do Estado Novo na pressão pela independência das colônias. Tanto a Organização da Unidade Africana (OUA) e a Organização das Nações Unidas (ONU) desempenham um papel significativo nesse processo. Para Ferreira (1993, p. 56), “a descolonização operada entre 1974 e 1975 não poderá ser cabalmente entendida sem ter em conta essa pressão internacional”. A esta situação associa-se um crescente movimento de opinião favorável a independência dos povos africanos. Uma solidariedade mundial pelos povos oprimidos se junta a pressão dos organismos internacionais pela libertação. O desgaste de uma guerra colonial que dura 13 anos, gera um cansaço generalizado. Assim, a busca por liberdade, a oposição ao regime ditatorial, entre outros fatores contribuem para a derrubada de um regime autoritário que vigora em Portugal há 48 anos.

Conduz-se assim, a ampliação da voz externa sobre os rumos da educação no país. A atuação da Unesco é mais significativa da década 1970. Portugal ratifica o Acto Constitutivo da Unesco em 12 de março de 1965 e retira-se da Unesco em 31 de dezembro de 1972. As relações, segundo Teodoro (2001), com a Unesco durante o Estado Novo são consideradas tênues, inicialmente; e, posteriormente, conflituosa. Somente após a Revolução de 25 de Abril, é que Portugal retoma o seu lugar como membro da Unesco, em 11 de setembro de 1974. É preciso lembrar que a OCDE, no campo da educação, nunca deixou de atuar, entretanto, nos períodos entre 1974-1975, é que a Unesco torna-se mais atuante, isto porque, circunstancialmente ocorre a Revolução de Abril e define-se os caminhos para a democratização.

No aspecto demográfico, Portugal, na década de 1970, vive uma situação específica. Ferreira (1993) avalia que do ponto de vista demográfico esses anos caracterizam-se como anos atormentados. O autor apoia-se nos dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estatística e lembra que há um número expressivo dos retornados da África, em um período bem concentrado, entre 1975 e 1976, assim, origina-se uma série de consequências sociais. Ferreira (1993) informa ainda que os números registrados são de “[...] 505.078, sendo 309.058 provenientes de Angola e 164.065 de Moçambique” (1993, p. 87). Também, entre 1976 e 1981, observa-se um período de emigração baixa que vai até o ano de 1984 (FERREIRA, 1993).

Assim, entre os anos de 1970-1980 há um aumento expressivo da população “em oposição ao período anterior de 1960-1970 em que a população portuguesa decresce” (FERREIRA, 1993, p. 88). Essa situação recebe apoio internacional à reintegração dos desalojados oriundos das ex-colônias em Portugal. Entre as ajudas pode-se citar o Banco Europeu que concede ao país empréstimos. Organizações como a OCDE, a Organização de Socorros em caso de Catástrofe das Nações Unidas (UNDRO) também contribuem com programas de ajuda. O atendimento aos retornados da África consiste, conforme esclarece Ferreira (1993, p. 91), em oportunidade de crédito, incentivos e projetos empresariais.

2. REFORMA EDUCACIONAL E A QUESTÃO DA JUVENTUDE COMO CATEGORIA

A política educativa de Portugal passa a ser objeto de análise pela OCDE no ano de 1982 por um grupo de examinadores que visitam o país. O ponto de partida é a situação do seu atraso educacional em relação aos outros países da Europa. Teodoro (2001, p.143) explica que o retorno de Portugal à OCDE se dá no início da década 1980, “[...] na sequência, a decisão do Ministro do V Governo Constitucional, Luís Veiga da Cunha, é a de solicitar a integração de Portugal no grupo de países da OCDE que participam no programa do exame às políticas educativas nacionais”.

O exame à política educativa tem início com a apresentação de um relatório das responsabilidades das autoridades nacionais que sublinham um conjunto de intenções de reformas que são sistematizadas, sendo que o exame da OCDE centra-se na “questão da formação profissional e técnica, considerada negligenciada pelas políticas nacionais” (TEODORO, 2001, p. 144). Diante do diagnóstico levantado, é recomendado que o ensino técnico e profissional seja prioridade da política educativa portuguesa. Indica-se a criação de vias de formação profissional a partir dos 14 anos de idade. A partir das orientações e no contexto da integração à Comunidade Econômica Europeia, a partir de janeiro de 1986, a reforma educativa é entendida como uma prioridade, como aporte à integração Europeia, da construção de mercado único, sendo a adequação do ensino considerada um contributo fundamental para a esfera econômica com a elevação da qualificação profissional.

No final dos anos 1970 e, sobretudo, na metade dos anos 1980 assiste-se a rápida emergência do “processo reivindicação da juventude” (GRÁCIO, 1998, 207). Nesse período, cresce o interesse pelas questões relacionadas ao jovem, este passa a ser objeto de inquérito nacional em 1983, na ocasião discute-se as perspectivas da juventude em Portugal.

Segundo Grácio (1998), cresce o conceito de juventude. O autor explica que os encaminhamentos políticos e os estudos contribuem para a naturalização desse conceito. A condição juvenil “[...] constituiu uma problemática juvenil, e teve assim, papel central na reivindicação e definição da juventude” (GRÁCIO, 1998, 207). O IIEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional – criado em dezembro de 1979 expõe a preocupação do governo (Ministério do Trabalho) em assegurar orientação profissional aos jovens.

Para Alves (2009), a categoria social “jovens poucos escolarizados” só é considerada problema no contexto dos choques petrolíferos dos anos de 1970, que produz profundas alterações nas economias industrializadas, já que em tempos de pleno emprego não concluir a escolaridade obrigatória não constitui problema social, nem político. Argumenta a autora que essa categoria de jovens passa a atrair a atenção não dos processos educativos ou da incapacidade das promessas de universalização da escola, antes, e principalmente das dificuldades desses jovens no mercado de trabalho. Deste modo, só é considerado um problema a baixa escolaridade quando esta se encontra associada à privação de emprego. Neste entendimento, os jovens são alvos de

preocupação e política ativa de emprego por constituírem uma população de vulnerabilidade, de exclusão social e de risco de enveredar para a delinquência.

Segundo Grácio (1998), as defesas pelo ensino secundário se alinham a ideia de constituir mecanismo mais eficaz para diminuir o desemprego dos jovens. Essa percepção tem como materialidade a crise juvenil, cada vez mais naturalizada, pelos estudos e ações de instituições recém-criadas para tratar da problemática. Embora essa ideia de que a educação escolar é uma proteção contra o desemprego fosse replicada, Grácio (1998) aponta que os dados disponíveis não confirmam a afirmação de que a reintrodução do ensino técnico diurno no secundário é justificada como sendo necessidade de qualificação das empresas. Grácio (1998, p. 209), em seus estudos, não encontra indício de pressão por parte dos professores e de suas organizações sindicais a esse favor. As confederações sindicais como a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP) e a União Geral dos Trabalhadores (UGT), só mais tarde, quando o ensino técnico é relançado e no âmbito mais amplo da corrida à ‘formação’, se interessam, e empenham por vezes até, em algumas das suas realizações” (GRÁCIO, 1998, 209).

No entanto, embalados pela justificativa de que faltam oportunidades de educação, nomeadamente oportunidades de profissionalização média, o sistema de ensino é reformado. Para a concretização da reforma educativa, e mais especificamente, a reinstitucionalização da profissionalização no ensino secundário há uma reestruturação estatal para atender a nova demanda educativa. No final da década 1970 é criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), a criação de uma Comissão Coordenadora da Região Norte (CCRN), o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), o Gabinete de Estudos e Planeamento do Próprio Ministério da Educação. Também é preciso lembrar que o Ministério do Trabalho e Segurança Social tem um papel importante no desenvolvimento da política educativa.

Stoer, Stoleroff e Correia (1990, p. 11) defendem que desde 1976 a intervenção das organizações internacionais na educação temo objetivo principal de reprodução das relações de produção capitalista por meio da “[...] reprodução mais (cor)respondente às necessidades do sector produtivo”. Neste entremeio, acentua-se a necessidade da ligação da escola com o mercado de trabalho, formando quadros médios com qualificações para o emprego. É na fase de normalização (1976-1980) que esse pensamento é disseminado como sendo uma verdade encontrada. Neste sentido, não cabe discuti-la ou questioná-la, isto porque constituem como a expressão da verdade revelada, como consensos sobre questões educativas, só que cabem descobrir formas de concretização prática.

Stoer, Stoleroff e Correia (1990, p. 23) argumentam que se trata de uma política de Estado cujo principal objetivo “[...] é remover a ameaça de anti-acumulação trazida da revolução de Abril”. Que os anos de 1983/1984, no contexto de integração de Portugal à CEE, se concretizam por meio de apoios de programas (Fundo Social Europeu, Programa Erasmus) (STOER; STOLEROFF; CORREIA, 1990). Por essa perspectiva, entendem os autores, que a função da educação está voltada à estratégia: “[...] o apoio direto à acumulação via ênfase vocacional, controle social via mercadorização (isto é, proporcionando empregos e assegurando o acesso/

entrada no processo de trabalho) e legitimação via melhoramento geral do âmbito/capacidade da educação”. (STOER; STOLEROFF; CORREIA, 1990, p. 27).

Nessas circunstâncias, segundo Stoer (1982, p. 87) a educação significa “[...] desenvolvimento econômico, mais construção de uma sociedade meritocrática ‘moderna’, segundo o padrão das sociais democracias do Noroeste da Europa”. Genericamente chamada de modernização do ensino, a prescrição volta-se à implementação da educação permanente, à ampliação das oportunidades educacionais profissionalizantes (secundária, pós-secundária e superior) e na aproximação da escola com o exercício do trabalho. Modernização, maior proximidade da escola com o trabalho, preparação para a vida são categorias que nascem com o processo da industrialização. Não se explica só pela nova demanda efetiva de trabalhadores para a indústria, mas ao problema da crescente demanda ao ensino superior.

Nas considerações de Antunes (2001), a entrada de Portugal à Comunidade Europeia apresenta-se como referência incontornável na análise da criação das escolas profissionais com a instauração de “[...] um processo mais vasto de emergência de normas de acção comuns, que tendem a constituir um referencial global europeu para as políticas públicas nacionais e comunitárias” (ANTUNES, 2001, p. 203).

Sobre as parcerias transnacionais no sistema educativo português, Antunes (2001) destaca os Programas Petra I e II. A influência não se coloca apenas em avaliação e recomendações. Projetos têm influência direta nos rumos e no que se deve entender como prioridade educativa. O entendimento é construído na formação, pelo apoio a determinados intercâmbios de especialistas, com assistência técnica e desenvolvimento de estudos, como se pode observar por meio dos Programas Petra.

A partir das orientações e ações do Petra I, por exemplo, é possível perceber quais as mudanças na educação as quais, no contexto da União Europeia, busca-se implementar. Segundo informações disponíveis no sítio *Europa: Sínteses da legislação da EU*, o Petra (1988-1991) é um programa de ação comunitária para a formação profissional dos jovens e sua preparação para a vida adulta e profissional. Destina-se à assistência do Centro Europeu para o desenvolvimento da formação profissional.

Medidas em nível comunitário visam implementar as políticas dos Estados Membros destinados a garantir aos jovens que desejam recebam um, e se possível, dois ou mais anos de formação profissional, além do ensino obrigatório. O Petra I, de decisão de Conselho, em 1º de dezembro de 1987, adota inicialmente um período de cinco anos, a partir de 1988. Nesse programa, a finalidade é estimular a melhoria da formação profissional e “[...] diversificar la oferta en este ámbito, promover una mejor adaptación de los sistemas de formación profesional a los cambios económicos, tecnológicos y sociales, y dar una dimensión comunitaria a las cualificaciones profesionales” (EUROPA, 2012, p. 1).

As medidas comunitárias declaradas tendem especialmente a:

- afianzar los vínculos entre los sistemas de educación, de formación y de orientación profesionales y todos los sectores de la economía, así como las organizaciones juveniles;
- mejorar los conocimientos sobre la evolución del mercado de trabajo, así como sobre las condiciones laborales, en particular, sobre salud y seguridad;

- fomentar la igualdad de oportunidades para las jóvenes; [...]
- estimular el desarrollo de la creatividad, de la iniciativa propia y del espíritu empresarial de los jóvenes. (EUROPA, 2012, p. 1).

Embalada pelas influências externas e que encontram ressonância interna, a educação é pensada, cada vez mais, como condição determinante do crescimento econômico, faz convergência com a Teoria do Capital Humano propagada no interior da OCDE (TEODORO, 2001).

A teoria do capital humano pressupõe a educação como um dos fatores da produtividade do trabalhador, a qual seria uma das características individuais levadas em conta pelo empresário. Grácio (1997) explica que essa convicção, nos postulados da maior parte dos economistas, em especial na década de 1960 e início dos anos 1970, levou as várias tentativas de medição dos efeitos da educação sobre a economia.

Desde 1989 o Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) vem realizando análises para esclarecer qual a taxa de retorno do investimento em educação, bem como, dos efeitos da educação para a produtividade. O documento *Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho* – resultado de uma solicitação do Ministro da Educação de Portugal, para analisar a relação entre a produtividade da mão-de-obra em Portugal e os seus níveis educativos – parece incorporar-se nesta perspectiva economicista da educação.

Este trabalho busca responder a dois objetivos: o primeiro – “desenvolver análises da evolução da produtividade da mão-de-obra e seus níveis educativos, que permitam encontrar a evidência empírica de como o impacto da educação é decisivo nos diferentes sectores da actividade económica”(PORTUGAL, 1992, p. 9). Consta do relatório que esta análise não é efetuada por falta de dados para o exame comparativo que se pretende. Em segundo – “desenvolver a análise custo-benefício do investimento na educação como via de determinação das taxas de retornos sociais e privadas” (PORTUGAL, 1992, p. 8). A questão é quantificar determinado retorno do investimento da educação ao indivíduo e à sociedade, ou seja, a análise do custo-benefício do investimento em educação. É interessante olhar para este documento e observar como se constroem os argumentos que reforçam uma compreensão funcionalista para a educação e que caracterizam uma forma de pensar a escola bem diferente daquela que se afaste do processo revolucionário.

O documento inicia-se com uma caracterização da época, consta que na população empregada: “[...] o nível educativo da mão-de-obra em Portugal era bastante baixo: cerca de 61% dos trabalhadores possuía no máximo o ensino básico primário, alargando-se aquela percentagem acerca de 78% quando se considera o ensino básico preparatório” (PORTUGAL, 1992, p. 30). Diante do diagnóstico realizado, da constatação da baixa escolaridade dos trabalhadores portugueses e as perspectivas de desenvolvimento com a entrada de Portugal à Comunidade Econômica Europeia, as conclusões do referido documento são:

[...] a análise das taxas de retorno privadas evidenciou que os ganhos são, na generalidade, maiores no sector privado que no sector público. Quando se avalia por níveis de

ensino, os ganhos continuam sendo superiores no sector privado, em todos os níveis educativos, destacando-se os níveis mais altos, como é o caso da licenciatura, onde o valor do sector privado ultrapassa o triplo da do sector público. São, portanto, as habilitações académicas mais elevadas as mais desfavorecidas na administração Pública. Por outro lado, os salários praticados são mais função do nível educativo, no sector público do que no sector privado.

A análise da relação entre produtividade e nível educativo permitiu concluir pela existência duma associação entre maiores produtividades maiores níveis educativos, quer em nível sectorial quer a nível global da economia

[...] em alguns setores econômicos, a maior contribuição para a produção é dada pelos trabalhadores com habilitações académicas mais baixas, são sectores, onde, na generalidade, a produtividade é baixa. A aposta em elevar o nível educativo desses trabalhadores conduzirá, por certo, a maiores aumentos na produção. (PORTUGAL, 1992, p. 137).

Os estudos encomendados pelo Ministério da Educação concluem que o atraso educacional é grande e que o investimento em educação contribui para a melhoria da produtividade do trabalhador. No Estado Novo, a educação cumpre seu papel na formação de bons cidadãos que servem à Pátria e a Deus. As transformações econômicas e sociais em curso tornam a perspectiva de formação usual imprópria às novas e emergentes necessidades de desenvolvimento. Esse sentimento de inadequação da escola é percebido como crise da escola, sendo a instituição solicitada a adequar-se às novas necessidades da economia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para o trabalho passa a ser entendida como meio de equacionar problemas graves, como por exemplo, o desemprego. Sob esta concepção, faltam pessoas com comportamento adequado às novas formas de trabalho. Visto assim, o desemprego deixa de significar consequências dos mecanismos impessoais, complexos, estruturais da economia e é traduzido como carência de indivíduos (NETTO, 2007, p. 52). Tem-se corporificado um discurso em defesa da educação como condição fundamental de melhoramento do indivíduo e da sociedade.

A preparação para o trabalho ao longo de toda a vida é condição essencial para o indivíduo adaptar-se às mudanças tecnológicas, de emprego e de trabalho. A relação entre trabalho e educação é embalada pela ideia de trabalho como condição de inclusão social e educação como meio dessa efetivação. Ao mesmo tempo responde a incapacidade do acolhimento da demanda ao ensino superior.

Interessante que neste encaminhamento, a preocupação com a juventude passa a ser recriada. Acentua-se a transição para o mercado de trabalho no aspecto individual, no qual à escola só cabe oferecer alternativas de inserção ao trabalho. Abandona a ideia associada a “geração de 1968” no seu aspecto político. Pautada na questão da vulnerabilidade, exclusão social e risco de enveredar para a

delinquência, a educação é chamada a oferecer alternativas para a preparação para a vida adulta e profissional, abandonando o aspecto político da juventude, o foco passa a ser o estímulo do espírito empresarial do jovem e da construção de uma sociedade meritocrática e moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Natália. “Jovens poucos escolarizados e políticas activas de emprego”. In: RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas de Formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora UFF, 2009.

ANTUNES, Fátima. “Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas”. In: STOER, R. Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A.. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à ‘educação da crise’**. Porto: Edições Afrontamento, 2001. (p. 163-208).

CANÁRIO, Rui. “Trabalho, educação e emancipação social”. In: RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas de Formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora UFF, 2009.

EUROPA. EUR-LEX. **Petra I**. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11012a>>. Acessos em 13 de abr. 2012.

FERREIRA, José Medeiros. **Portugal em Transe (1974-1985)**. História de Portugal, 8º vol. Direção de José Mattoso. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

GRÁCIO, Sérgio. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais**. Lisboa: Educa, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria da Luz; PAIS, Maria João; CABRITO, Belmiro Gil. (1990). **Economia Portuguesa**. Lisboa: Texto Editora.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete de estudos e Planeamento. **Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho**. Série: Recursos Humanos, Julho 1992.



STOER, Stephen. “Ensino e desenvolvimento em Portugal 1926-1980”. In: STOER, Stephen. **Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 68-90.

STOER, Stephen R., Stoleroff, Alan, & Correia, José Alberto. “O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação”. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 29, 1990. (p. 11-53).

TEODORO, António. “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade”. In: STOER, R. Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A.. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à ‘educação da crise’**. Porto: Edições Afrontamento, 2001. (p. 126-158).

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

O PAPEL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ NAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

LEWANDOWSKI, Jacqueline M. D.¹

ESTRADA, Adrian A.²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

A pesquisa que está sendo desenvolvida tem por objetivo analisar no âmbito das Instituições Federais de Ensino, mais especificamente no Instituto Federal do Paraná, o cargo público de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), sua atuação, suas atribuições e as relações daí decorrentes. O cargo público designado Técnico em Assuntos Educacionais possui como requisito para investidura no cargo graduação em Pedagogia ou qualquer Licenciatura; destina-se às instituições federais de ensino e é responsável por coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Dentro da classe dos técnicos administrativos em educação, os técnicos em assuntos educacionais são uma categoria heterogênea e historicamente considerada de forma secundária, considerados dentro de uma relação de subalternidade na instituição, conforme a revisão de literatura que realizamos. Neste sentido, esta pesquisa auxiliará a orientar a prática desse profissional, explicitando seus conhecimentos e sua formação pedagógica, a fim de ressaltar sua importância na instituição e evitar o desvio de função. As análises serão elaboradas a partir de revisão de literatura e da legislação em vigor sobre o tema, além da aplicação de questionários semiabertos aos técnicos em assuntos educacionais de 05 Campi mais antigos do IFPR e no Campus Cascavel onde esta pesquisadora atua; e também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as chefias imediatas destes servidores.

Palavras-chave: Política educacional. Servidores administrativos em educação. Técnicos em Assuntos Educacionais. Relações de poder. Instituto Federal do Paraná.

1 Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal do Paraná – Campus Cascavel, e-mail: jacqueline.lewandowski@ifpr.edu.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, e-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que estamos desenvolvendo tem como objetivo explicitar as atividades desempenhadas pelos técnicos em assuntos educacionais, que são servidores administrativos em educação, e como estes servidores podem contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições Federais de Ensino.

O cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) é ainda pouco entendido dentro das instituições de ensino. Não se tem clareza de suas atribuições e por este motivo, o desvio de função é vivido por muitos servidores. A discussão sobre as atribuições do Técnico em Assuntos Educacionais, bem como suas contribuições para o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, insere-se no contexto dos especialistas em educação sendo necessário ancorar com a história e a atual realidade desses profissionais, com seu espaço de atuação – no caso desta pesquisa, em específico no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Analisaremos ainda a falta de identidade do cargo de técnico em assuntos educacionais em razão dos requisitos de qualificação para ingresso no cargo e também a questão separatista entre técnicos e docentes, velada mas muito presente nas instituições. Falta de identidade no sentido de que os próprios servidores não tem clareza sobre suas atribuições e onde são lotados dentro da instituição de acordo com a formação que têm.

Os técnicos vem buscando qualificação no âmbito profissional, e afirmação enquanto categoria, por condições de igualdade com a classe dos docentes; pois ambas as categorias tem sua importância dentro das instituições.

A pretensão de realizar esta pesquisa é por ser servidora do Instituto Federal do Paraná, atuando como técnica em assuntos educacionais, e percebendo a real necessidade de explicitar as atribuições dos TAE's, deixar clara sua importância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; analisar a questão da divisão de classes entre técnicos e docentes e a relação de poder que se constitui no interior das instituições de ensino.

Analisaremos de que maneira o processo identitário profissional destes servidores está se construindo, sob a imposição desta relação docentes x técnicos, divisão do trabalho entre os que pensam x os que executam, onde quase que em sua maioria, as instâncias de poder são ocupadas apenas por servidores de um segmento – o docente.

Neste contexto Fonseca, Sales e Dias explicam o cenário que a categoria dos técnicos administrativos surgiu:

A inserção dos trabalhadores técnico-administrativos no espaço universitário das instituições públicas é marcada por contradições e representações múltiplas, todas construídas e reconstruídas sócio-historicamente. Uma delas, senão a mais importante: a divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar. Tal dicotomia, já tão explorada por diversos autores (Saviani, 1994; Frigotto, 1998; dentre outros), remonta às culturas grega e romana, atravessando a Idade Média e consolidando-se na modernidade com todas as suas contradições, através de diferentes modelos educativos, formais e informais (FONSECA; SALES & DIAS, 2010, p. 213).

Aqui ressaltamos que a categoria dos técnicos administrativos em educação nos níveis C, D e E abrange não somente os Técnicos em Assuntos Educacionais, mas todos os demais cargos como auxiliares, assistentes, administradores, contadores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em informática; ou seja, todos os trabalhadores em educação que não sejam docentes.

Gonzaga relata após pesquisa na área, que

Ainda hoje, encontramos docente que se referem aos/as trabalhadores/as técnico-administrativos como “meu/minha” funcionário/a. Podemos interpretar esse fato como uma atitude intencional de manutenção da hierarquia professor/técnico-administrativo. Contudo, essa atitude revela o que há de mais perverso na relação que é a tentativa de “coisificar” o Outro, negando-lhe o direito ao nome e à identidade (GONZAGA, 2010, p.11).

Sendo assim, esta pesquisa se relaciona com a área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, uma vez que busca pesquisar a categoria dos técnicos em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, suas atribuições estabelecidas pela legislação no contexto das políticas públicas vigentes e demais relações daí decorrentes. Está inserida dentro da linha de pesquisa educação, políticas sociais e estado.

Tem como objetivo geral desenvolver um estudo aprofundado a cerca das atividades desempenhadas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais no IFPR e suas propostas de atuação.

Em relação aos objetivos específicos nossa intenção foi realizar um resgate histórico da criação dos cargos técnicos em educação; analisar as relações de poder docentes e técnicos administrativos em educação e procuramos responder ao questionamento “Como o técnico em assuntos educacionais pode contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições federais de ensino”.

Dentro deste universo, será realizada a pesquisa, buscando estes objetivos e analisando todo o contexto dos profissionais da educação não docentes.

Em relação à adotar uma metodologia, significa escolher um caminho. Para GIL (1999, p. 42) “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. E estes procedimentos científicos que iremos adotar nesta pesquisa exploratória e qualitativa, visando proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, envolve levantamento bibliográfico; aplicação de questionários e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 1999, p. 42).

Após a pesquisa bibliográfica, serão construídos instrumentos que irão orientar a pesquisa, por meio da coleta de dados, através da análise documental, e após, serão aplicados questionários semiabertos aos técnicos em assuntos educacionais de 05 Campi mais antigos do IFPR e no Campus Cascavel onde esta pesquisadora atua; e também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as chefias imediatas destes servidores. O método será dialético, de interpretação

dinâmica e totalizante da realidade. Considerando que os fatos não podem ser avaliados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

1. RESGATE HISTÓRICO

1.1. Da criação do cargo

Os cargos técnicos administrativos em educação foram criados através da Lei 5.645 de 10 de dezembro de 1970, que estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais. O cargo específico de Técnico em Assuntos Educacionais se enquadra na descrição do inciso IX, do artigo 2º, ao especificar os cargos de provimento efetivo, como sendo “Outras atividades de nível superior” (BRASIL, 1970).

O Decreto 72.943 de 19 de julho de 1973 veio regulamentar este artigo, ao dispor sobre o Grupo – Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei 5.645 de 10 de dezembro de 1970.

No artigo 3º, o decreto estabelece que

O Grupo-Outras Atividades de Nível Superior é constituído pelas Categorias Funcionais abaixo indicadas: Código NS-927 - Técnico em Assuntos Educacionais; [...] Art. 5º Poderão integrar as Categorias Funcionais a que se refere este Decreto, mediante transposição, os cargos vagos e ocupados, cujas atividades se identifiquem com as indicadas no artigo 1º, observadas as respectivas especialidades, de acordo com o seguinte critério: [...] XXV - Na Categoria Funcional de Técnico em Assuntos Educacionais, os de Técnico de Educação, Sociólogo, Psicólogo, Inspetor de Ensino e Instrutor de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, bem como, por transformação, os de Assistente de Educação cujos ocupantes possuam diploma de Bacharel em Pedagogia devidamente registrado (BRASIL, 1973).

Já no artigo 10, o Decreto disciplina o ingresso no cargo, que deve ser por concurso público cuja exigência era diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física.

Após, o Decreto nº 76.640 de 19 de novembro de 1975, alterou esta redação, registrando como requisito de qualificação para o cargo apenas diploma de curso superior para categoria funcional de Técnico em Assuntos Educacionais.

Em relação às atribuições e exemplos típicos de trabalho da classe, explicitadas na Portaria nº 146 de 17 de agosto de 1973 expedida pelo Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, o que verifica é a contradição entre a exigência de qualquer diploma em curso superior, e atribuições pedagógicas e educacionais. Senão vejamos:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE: Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária.

EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE:

1. Analisar as realizações educacionais do País e equacionar a problemática pedagógica. 2. Coordenar, revisar e orientar pesquisas de natureza técnica relacionadas com o estudo da legislação, da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados. 3. Propor medidas que visem melhorar o nível pedagógico. 4. Proceder a análises e **estudos pertinentes à área da educação** ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir. 5. Coordenar, orientar e executar em grau de maior dificuldade trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação. 6. Coordenar e orientar estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais, processos de orientação e inquéritos sociais. 7. Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente. 8. Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores quando deles dependa a solução. 9. Zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e **correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar** na área federal. 10. Revisar programas de ensino, analisando seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar. 11. Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional. 12. Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer. 13. Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais. 14. Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional. 15. Emitir pareceres em assuntos de sua competência. 16. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 17. Apresentar relatórios periódicos. 18. Desempenhar tarefas semelhantes (BRASIL, 1973, p. 182, grifos nossos).

Em maio de 1979, o Núcleo de Recursos Humanos – NRH do MEC publicou um documento intitulado “Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC”. Com a justificativa de examinar o segmento técnico dos TAE’s, e de que a educação brasileira estava demandando uma definição de papéis dos profissionais formados, dado a pluralidade e heterogeneidade de expansão do Estado e das próprias atividades do MEC.

Sobre o objetivo das considerações, o NRH esclareceu que

Os propósitos deste trabalho prendem-se sobretudo à obtenção de informações que possibilitem uma melhor compreensão das atribuições dos profissionais de educação (inspetores de ensino, técnicos de educação, assistentes de educação, etc...) hoje componentes da Categoria Funcional de Técnicos em Assuntos Educacionais (MEC, 1979, p. 10).

Sua finalidade era de dotar os órgãos educacionais de profissionais qualificados para a realização das atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução de trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando a solução dos problemas de educação (MEC, 1979).

Observamos que realmente não havia clareza sobre as atribuições da categoria, nem tampouco das exigências de qualificação para investidura no cargo.

Ainda no referido documento, no capítulo I “O TAE e sua dimensão histórica”, o NRH sintetiza o que se percebeu na evolução das leis que tratam especificamente das atribuições dos profissionais de educação (há época, eram inspetores, supervisores e técnicos de educação), se não vejamos:

- A recente história da Universidade no Brasil e a falta de tradição dos cursos de formação especiais de Técnico de Educação.
- Uma preocupação inicial quase exclusiva com a formação do professor do ensino secundário e normal e consequente abandono da formação ou organização de habilitação específica de outros tipos de profissionais ou especialistas, tais como o de orientador, o inspetor de ensino e o administrador escolar.
- Não configuração tanto do lado do mercado de trabalho, quanto do lado das agências formadoras e estrutura legal, do perfil profissional dos especialistas em educação.
- Deficiente e heterogênea composição do quadro de técnicos do MEC.
- Política de enquadramento que levou aos quadros de Técnicos de Educação elementos sem as correspondentes qualificações exigidas.
- Nomeações feitas sem qualquer critério quanto à qualificação profissional (MEC, 1979, p. 22).

Resta claro que anteriormente, Técnico em Assuntos Educacionais se tratava de uma categoria, que abrangia demais cargos não docentes; e não um cargo específico como é hoje no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Com a promulgação da Lei 7.596 de 10 de abril de 1987 veio a promessa de regulamentação de um Plano de Cargos e Salários para os servidores técnicos administrativos. O artigo 3º estabelecia que:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, **terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos** para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor. (BRASIL, 1987, grifos nossos)

E em 23 de julho de 1987 foi promulgado o Decreto 94.664, que aprovou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que tratava a Lei 7.596/87, que trouxe a classificação de cargos e empregos:

Art.18. Os cargos e empregos do pessoal técnico-administrativo são classificados nos seguintes grupos ocupacionais, de acordo com a natureza das respectivas atividades, e

serão estruturados em subgrupos:

I - Grupo Nível de Apoio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico;

II - Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área;

III - Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente.

[...]

Art.20. Os cargos ou empregos integrantes dos grupos previstos nos arts. 18 e 19 serão especificados em ato a ser expedido pelo Ministro da Educação. (BRASIL, 1987)

A Portaria do MEC nº 475 de 26 de agosto de 1987 enfim veio regulamentar o Decreto para especificar os cargos técnicos administrativos, expedindo normas complementares para a execução do Decreto 94.664/87; no mesmo documento com regulamentações do pessoal docente.

Atualmente, o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação – PCCTAE, agora um documento próprio somente dos técnicos, está regulamentado pela Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

Através de ofício circular nº 15/2005, expedido pelo MEC aos Dirigentes de Gestão de Pessoas das Instituições Federais de Ensino, foi realizada a descrição dos cargos técnicos-administrativos em educação. A descrição do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, nível de classificação E, e o requisito de qualificação para o ingresso no cargo assim ficou estabelecido:

ESCOLARIDADE: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas. Descrição do cargo: Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2005).

Descrição das atividades típicas do cargo:

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.

- Elaborar apostilas.
- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (MEC, 2005).

Observamos que novamente foi estabelecido como requisito de qualificação para ingresso no curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

No ano de 2014, o MEC expediu a Portaria nº 27 de 15 de janeiro de 2014, instituindo o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, com o objetivo de “Promover, de forma complementar, condições para o desenvolvimento dos servidores integrantes do PCCTAE com vistas ao desenvolvimento profissional e da gestão nas Instituições Federais de Ensino” (BRASIL, 2014).

E, apesar de toda a legislação e evolução do quadro funcional dos servidores técnico administrativos em educação, e do ofício circular do MEC com a descrição dos cargos, o exercício do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, em muitas instituições, vem sendo realizado essencialmente em atividades administrativas, com claro desvio de função.

Sobre a evolução da legislação, no artigo “Educadores na LDB: gestores e apoio escolar” Neto escreveu que “Em uma análise, ainda que preliminar, verifica-se tão somente a preocupação em fomentar uma política de formação do magistério, excluindo de forma institucional os demais educadores não docentes” (NETO, 2012, p. 4).

A partir deste apanhado da legislação, se faz necessária a análise da evolução da categoria e também das contradições da história do cargo no cotidiano das instituições federais de ensino, concebidas como instituições sociais que também possuem uma história e diversos sujeitos que a compuseram. Divergências, questões complexas do efetivo exercício das funções dos técnicos administrativos em educação e as relações de poder daí advindas são objeto da pesquisa que estamos realizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa ainda se encontra em fase de coleta de dados, aguardando o parecer do Comitê de Ética para iniciarmos a aplicação dos questionários aos técnicos em assuntos educacionais e entrevistas com as chefias imediatas.

A revisão de literatura que está sendo realizada é basicamente com dissertações de mestrado, uma vez que publicações são escassas sobre o trabalho dos técnicos administrativos em educação.

Explicitar as atividades desenvolvidas pelos técnicos em assuntos educacionais e suas propostas de ação de acordo com a formação de cada um será interessante para atuação destes servidores que muitas das vezes não fazem a relação de sua formação com seu cotidiano institucional.

Da mesma maneira, refletir sobre as relações de poder institucionais trás a tona questões que vem desde a criação dos cargos técnicos nas universidades. Fazer este resgate histórico ajudará no entendimento desta relação.

Neste sentido, entendemos que a pesquisa será de grande valia para a categoria dos técnicos em assuntos educacionais, e também para dos técnicos administrativos no geral, uma vez que será explicitada a questão da relação de poder entre docentes e técnicos; as atribuições do cargo e as relações decorrentes de seu trabalho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto N. 72.493, de 19 de julho de 1973. Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o artigo 2º, da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jul. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BRASIL. Decreto N. 76.640, de 19 de novembro de 1975. Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei número 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 nov. 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D76640.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Decreto N. 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jul. 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Lei N. 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 dez. 1970. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BRASIL. Lei N. 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 abr. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. Lei N. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 475, de 26 de agosto de 1987.** Expediente Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=2919>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Apoio. Departamento de Pessoal. **Considerações sobre a situação atual dos Técnicos em Assuntos Educacionais no MEC.** Brasília, mar/1979. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001934.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 27, de 15 de janeiro de 2014.** Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 11, p. 26-28, 16 jan. 2014. Seção 1.

BRASIL. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO (DASP). **Portaria nº 146, de 17 de agosto de 1973.** Especificações de classes do Grupo Outras Atividades de Nível Superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 ago. 1973. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=3177>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FONSECA, J. C. de F.; SALES, M. M. e DIAS, F. C. T. "Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública". In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 5(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2010.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZAGA, Yone Maria. “Zumbi, Parecer do CNE e as lutas cotidianas”. In: **Informativo Sindifes**, edição 414, novembro-dezembro, Belo Horizonte, Ano 17, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

NETO, Antonio Gomes da Costa. **Educadores na LDB: gestores, técnicos e apoio escolar**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0321.html>>. Acesso em 12 nov. 2016.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: APONTAMENTOS INICIAIS A RESPEITO DA “LEI DE COTAS”

RADAELLI, Andressa Benvenutti¹

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente artigo procura realizar apontamentos iniciais a respeito do sistema de cotas socioeconômicas e raciais para as universidades federais, por meio do processo de elaboração e aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei das Cotas”, que trata sobre as condições de acesso aos alunos de escolas públicas nas Instituições Federais de Ensino. A Lei de cotas estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com subcotas para pretos, pardos e indígenas, nas universidades federais. Pretende-se investigar o contexto em se deu a entrada em vigor da norma e sua regulamentação em relação ao programa de cotas. Pretende-se ainda contextualizar as políticas públicas voltadas a democratização do acesso bem como o processo de expansão da Educação Superior no Brasil a partir do proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Palavras-chave: Acesso. Democratização. Cotas. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil, assim como a educação pública e gratuita no Brasil, emergiu de forma tardia. As primeiras tentativas de criação de instituições de ensino superior apontam somente nos séculos XVIII e XIX. Assim, o histórico da universidade brasileira é mais curto, porém com fundamental importância na busca pelo desenvolvimento dos pilares básicos na formação do indivíduo e de sua cidadania, embasada na universalização do atendimento e nos princípios de democratização do acesso, permanência e êxito (DOURADO, 2012).

A Reforma Universitária e as políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil envolvem uma série de discussões e propostas, que buscando a democratização desse nível de educação serviram de referência para a reestruturação universitária da década de 1990. As políticas públicas em questão desenvolvidas pelo Governo Federal apresentam como principal objetivo o desenvolvimento de mudanças tanto de ordem cultural como social, em busca da diversidade, da heterogeneidade e da integração das minorias consideradas historicamente dis-

¹ Mestre em Educação, UFFS, e-mail:andressaradaelli@hotmail.com.

criminadas e socialmente excluídas (SAVIANI, 2006).

A universidade brasileira, de modo geral, têm um histórico de desigualdades e de acesso restrito, cenário que tem sofrido, nos últimos anos, transformações em decorrência da implantação e expansão de programas visando à democratização do acesso ao ensino superior (AZEVEDO, 2004).

Contudo, o Brasil ainda é um país que apresenta índices desproporcionais quanto ao acesso ao sistema educacional, especialmente no que se refere à educação superior. Para Saviani (2006, p.70) “no Brasil, a educação, em sua forma moderna, ainda não atingiu, no final do século XX, grandes parcelas da população, dirigindo-se apenas a determinados setores”. Nesse sentido, com base em dados do MEC/INEP, o percentual de pessoas frequentando a educação superior representa quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, e em torno de 15% encontra-se na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino (MEC/INEP, 2014).

Ao analisar a implantação de políticas públicas em instituições de educação superior verificamos que estas concentram-se nas questões socioeconômicas e raciais. Com base nas questões elencadas, neste estudo apresentaremos uma revisão da literatura com a descrição de conceitos, analisaremos os aspectos que envolvem a educação superior brasileira e seus desdobramentos no processo de ampliação do acesso aos diferentes grupos sociais. O presente projeto pretende analisar o processo de implementação da Lei 12.711/2012 - “Lei das Cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino por meio da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para os oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O estudo pretende ainda apresentar um panorama do Ensino Superior no Brasil, suas principais características, aspectos históricos e a atual situação, destacando as políticas de expansão e democratização do acesso implantadas nas últimas décadas a partir do proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A questão fundamental que norteia este estudo é: compreender o processo de implementação da “Lei de Cotas” - Lei 12.711/12. Como objetivos específicos: a) Descrever o processo de expansão da Educação Superior no Brasil a partir do proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); b) Descrever quais são e como se articulam as políticas de acesso a educação superior tendo como base a “lei de cotas” - Lei 12.711/12.

Este trabalho apresenta aspectos que hoje são considerados primordiais na educação superior como acesso, permanência, ampliação de vagas e redução das desigualdades educacionais. Tem como preocupação refletir sobre o Ensino Superior, em seu processo de expansão e democratização do acesso, permitindo-nos visualizar diversos desafios e questões que ainda precisam ser debatidos. É com este propósito que este estudo está baseado. A partir dos problemas levantados o tema apresenta-se atual e oportuno tendo em vista a ampla relação existente entre

a expansão, democratização, a diferenciação e a interiorização do Ensino Superior. O estudo justifica-se por caracterizar a contribuição das políticas educacionais, através de programas e ações, apresentando aspectos considerados primordiais para a educação superior como acesso, permanência, ampliação da oferta de vagas. A análise de indicadores educacionais e seus desdobramentos torna-se, assim, referência fundamental na identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas educacionais.

O propósito da pesquisa é compreender as políticas públicas para educação superior brasileira, priorizando a análise da “Lei das Cotas, desta forma, com relação aos aspectos metodológicos, o presente trabalho percorrer: pesquisa bibliográfica relacionada ao tema com a reflexão de autores que discutem as políticas públicas para a educação superior no Brasil, pesquisa documental, tendo como base o caráter exploratório do trabalho, utilizando-se de dados primários e secundários como documentos e dados estatísticos oficiais e de entidades representativas, das Instituições de Educação Superior (IES) e documentos emitidos pelo Governo Federal para a obtenção das informações necessárias a fim de auxiliar na interpretação do contexto histórico, político, social e educacional do país”.

1. O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL

1.1. Democratização do acesso ao ensino superior

As discussões que envolvem a democratização do acesso à educação e os seus desdobramentos tornam evidentes que esta sempre foi marcada por processos excludentes. A legislação brasileira, especialmente a Carta Magna, concebe a educação como direito social constitucionalmente estabelecido conforme Brasil (1988) em seu Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Para tanto, é necessário que o estudante tenha condições plenas de acesso e permanência, conforme Brasil (1988), “Art. 206 o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Neste sentido, Gouveia (1981, p. 13), entende que “democratizar a educação, é oferecer a todas as camadas da população e a todas as categorias sociais iguais oportunidades de frequentar a escola e prosseguir na sequência escolar”.

No entanto, o Brasil ainda é um país que apresenta índices desproporcionais em relação ao acesso ao sistema educacional, especialmente no que se refere ao ensino superior. A necessidade de expansão desse nível de ensino é visível, tendo em vista que a média nacional, apenas 24,3% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, tem acesso ao ensino superior (MEC/INEP, 2014). Corroborando com o exposto Alves (2002, p. 02) entende que:

A educação ainda não se tornou direito de todos, forjando-se um quadro extremamente injusto e desigual tanto no campo das oportunidades de acesso a níveis cada vez mais complexos de ensino, quanto no campo da qualidade de oferta dos serviços educacionais existentes no país.

Quando nos reportamos à questão da democratização entendemos como importante, nesse contexto, levar em consideração que o acesso ao Ensino Superior tem recebido tratamento diferenciado no decorrer da história, principalmente nos últimos anos, tendo sofrido transformações em decorrência da implantação, implementação e expansão de programas e projetos educacionais. Este processo de expansão foi acompanhado pela ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas para esse nível educacional no país (AZEVEDO, 2004).

Essa questão é reforçada por Dourado (2008), quando afirma que, mesmo levando em conta a expansão vivenciada na última década, os índices educacionais apontam para diversos desafios que ainda precisam ser superados. Desta forma, durante os últimos anos diversas políticas e uma série de medidas foram adotadas no sentido de fortalecer e ampliar o acesso e a expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, desenvolvendo ações que priorizassem as camadas mais vulneráveis da sociedade. Como parte deste processo podemos citar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

1.2. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

De acordo com Souza (2007), as universidades têm proporcionado ambientes fundamentais à formação da cultura, da investigação e da ciência. A educação superior depende de condições especiais para o desempenho do seu papel estratégico que é o desenvolvimento econômico e social, e é justamente por isso, que surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, o REUNI, em seu artigo 1º, afirma que este “tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior”. O REUNI faz parte da Reforma Universitária desenvolvida e implementada em etapas, teve seu início de implantação em 2008 e com conclusão prevista para 2012.

Trata-se de um decreto, onde o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público, destacando a oportunidade que a reestruturação acadêmica e as inovações propostas pelas universidades significarão para a educação superior pública do país, tendo como principal objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior (REUNI, 2007).

As ações do programa contemplam desde o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país,

conforme Brasil (2007) em seu Art.2º, as diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões, conforme apresentadas a seguir, devem ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, de acordo com a opção institucional em cada caso.

Assim sendo, em seu Art. 1º o decreto estabelece criar mecanismos que possibilitem a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, conforme Brasil (2007),

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Objetivando a redução das desigualdades sociais no país, o REUNI em conjunto com as demais ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, auxilia na ampliação e no desenvolvimento das políticas públicas voltadas à educação superior. Nesse sentido, de acordo com REUNI (2007, p.03), sua formulação teve como principais objetivos.

Garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Conforme Brasil (2007), o programa tem o objetivo de expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no Sistema Federal de Ensino Superior, ampliando o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Apesar da visualização de resultados, como a expansão das vagas através da criação e abertura de novas Universidades, várias críticas têm sido feitas com relação ao REUNI. Para Saviani (2010, p.14)

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

A ampliação das políticas de democratização do acesso objetiva a promoção efetiva de igualdade de oportunidades e permanência. Portanto, democratizar o ensino superior, deve ter como princípio fundamental a garantia de acesso somado à qualidade da educação dos que nela ingressam. Como parte deste processo, destacamos apontamento iniciais a respeito da democratização do acesso por meio da Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas.

1.3. Lei nº 12.711/2012 - “Lei de Cotas”

A busca pela democratização e expansão do acesso à educação superior têm sido pauta de constantes debates. De acordo com Nierotka e Trevisol (2014) iniciativas passaram a ser implementadas em diferentes níveis da federação na intenção de implementar políticas públicas que atendessem ao processo de democratização do acesso ao ensino superior.

Como parte destas ações que buscam a democratização do acesso ao ensino superior, ainda em 1999, a então deputada Nice Lobão apresentou ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei (PL nº 73\99), esse projeto de lei tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva, que previa a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos provenientes dos cursos de Ensino Médio público. Em 2000, o Estado do Rio de Janeiro aprovou três Leis Estaduais que reservavam vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros e pessoas com deficiência (NIEROTKA E TREVISOL, 2014).

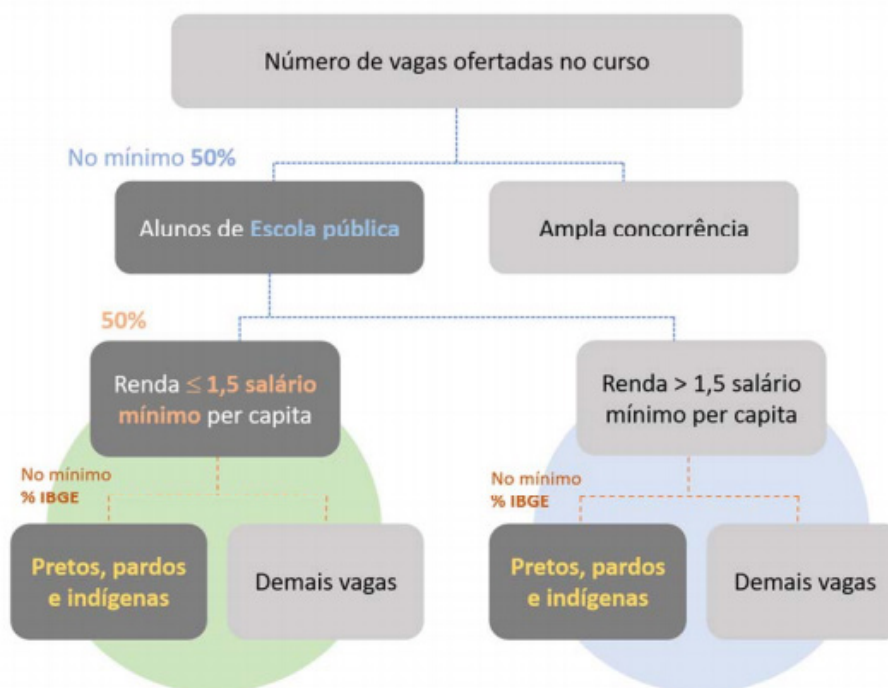
Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, que regulamenta o ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação Tecnológica. Mais conhecida como “Lei de Cotas”, o documento estabelece regras para o ingresso e institui a reserva de vagas nas instituições de ensino superior públicas federais, prevendo cotas para estudantes oriundos do ensino público, baixa renda, negros e indígenas.

A lei define que o critério de seleção dos candidatos cotistas deverá ser pelo Enem, com ou sem a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SisU é o sistema informatizado do Ministério da Educação, na qual as instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) oferecem vagas aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2016).

Sancionada em agosto de 2012, a Lei nº 12.711 garante a reserva, em cada concurso seletivo, para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Ainda de acordo BRASIL (2012), as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

Figura 1: Sistema de distribuição das vagas de acordo com a Lei Federal 12.711/2012



Fonte: GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa, 2015.

Em ambos os casos, com a nova redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

De acordo com GEMAA (2015) a lei fixou quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e de baixa renda. A figura 01 esclarece o procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.

Ainda de acordo com informações da GEMAA (2015), para candidatar-se às cotas, os estudantes devem atender algumas condições: (1) comprovar que estudou todo o ensino médio em escola pública, (2) autodeclarar-se pertencente à etnia indígena ou de cor preta e parda e (3) apresentar comprovação de renda no caso daqueles que concorrem às vagas para baixa renda. Os documentos para a comprovação são decididos pelas universidades, porém o MEC indica quais os documentos mínimos necessários.

Os resultados a respeito da “Lei das Cotas” ainda estão sendo avaliados. Para Dourado (2012, p. 11), a Lei representa um passo importante para democratizar o acesso ao ensino superior ao estabelecer cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro e sua efetivação certamente contribuirá para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior.

Conforme dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GE-MAA, 2015), é possível verificar um aumento no percentual de vagas reservadas de acordo com os diferentes grupos beneficiários. No caso das cotas para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda, observou-se que houve um aumento substancial do percentual de vagas reservadas nas universidades. No que diz respeito às cotas étnico-raciais, isto é, destinadas a pretos, pardos e indígenas, percebemos um aumento igualmente importante entre todas as universidades. São os efeitos da aplicação da lei federal, que estabelece um mínimo de vagas a serem disponibilizadas para esses grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do texto proporcionou situar os principais marcos legais que definiram as políticas educacionais de ensino superior brasileiro realizando uma análise do contexto social, econômico, cultural e ideológico em que as políticas educacionais em especial para a democratização do acesso dos jovens brasileiros a educação superior são desenvolvidas.

As universidades federais passaram por grandes mudanças nos últimos anos. Os dois principais processos que marcaram sua gestão foram a expansão e interiorização da oferta de vagas. Essa mudança deu-se principalmente em virtude do programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Paralelamente, efetivou-se uma expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MEC/INEP, 2014). Assim, ao estudarmos a expansão da oferta de vagas na educação superior resultante do processo envolto ao REUNI, nos preocupamos em analisar a realidade que a envolve.

Destacamos importantes elementos acerca dos aspectos a respeito do desenvolvimento de políticas educacionais que contribuíam para o acesso dos estudantes ao Ensino Superior. Consideramos que nos últimos anos a educação superior evidenciou, ainda que em termos numéricos, uma expressiva expansão. Nesse contexto, concordamos com o entendimento de Azevedo (2004) ao destacar que o que se evidenciou, foi um processo de “massificação”, ou seja, expansão acompanhada da ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas para esse nível educacional.

Verificou-se o desenvolvimento de programas e ações na tentativa de ampliar o número de matrículas na educação superior pública. A expansão das instituições federais, por meio do

REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), bem como a promulgação da Lei das Cotas são ações que têm contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior público.

O sistema de cotas nas universidades, principalmente para “negros e pardos” tornou-se um tema polêmico, posto que, refere-se a tratamento benéfico em favor de determinado grupo social, o que implica em concessão de vantagens para determinadas pessoas em detrimento de outras. No entendimento de Nierotka e Trevisol (2014), os debates e as polêmicas continuarão, principalmente com relação à sua aplicação, eficácia e eficiência, no entanto, a mudança em curso vem com a expectativa da uniformização dessas iniciativas em todo o país.

Um dos impactos mais visíveis da Lei Federal 12.711 é o incremento da quantidade de universidades federais que possuem programas de ação afirmativa. Antes da aplicação da lei, 31% (18 de 58) não possuíam qualquer política dessa natureza. A lei tornou obrigatória a adoção dessas políticas para todas as universidades (GAMAA, 2015).

Ademais, de acordo com dados da ANDIFES (2014), houve também um incremento expressivo na presença de pretos e pardos nas universidades federais: se em 2003 pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%, em 2014 esses números aumentaram para 9,8% e 37,8%, respectivamente. De maneira geral, houve um aumento de 34,20% para 47,57% de pretos e pardos. Em pesquisa realizada, o GEMAA (2015) atribui esse aumento às políticas de ação afirmativa que começaram a ser aplicadas nessas instituições, como a Lei de Cotas. A mesma pesquisa também mostra que a proporção de alunos das classes C, D e E se elevou de 42,8%, em 2003, para 51,5% em 2014. Tratam-se dos efeitos positivos da aplicação da lei federal.

Por fim, concluímos que a “Lei das Cotas” constitui um avanço para a realidade do ensino superior brasileiro, tendo em vista a obrigatoriedade na reserva de vagas, e, embora estabeleça alguns mínimos de reservas, além disso, antes da Lei a maioria das instituições não adotava qualquer política institucional voltada às minorias. Dentre outros elementos, é fundamental avaliar se de fato as vagas disponibilizadas são preenchidas e de que maneira elas o são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jolinda Moraes. “A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública”. In: **Serviço Social em Revista**. v. 5, n. 1. jul/dez. 2002. Londrina: UEL, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.html>. Acesso em: 09/07/ 2012.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES**. 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 11/05/2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Presidência da República Federativa do Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 15/07/2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. “Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?”. In: **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 891-917. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em 09/05/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. “Desafios: acesso e permanência”. In: **Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios**. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**, 2015. Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/12/Lev2016.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino e oportunidades de emprego**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitorio. “A “Lei das Cotas” e a democratização do acesso ao ensino superior: análise da experiência da UFFS”. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/679-0.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2016.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais.** 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 16/04/2013.

SAVIANI, Dermeval. **História e História da Educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. “A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades”. In: **Poíesis Pedagógica** – v.8, n.2 ago/dez. 2010; p. 4-17. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 28/05/2013.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. **Políticas de Acesso à Educação Superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade.** Dissertação de Mestrado. Minas Gerais. 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp044270.pdf>>. Acesso em 23/10/2012.

ASPECTOS SOBRE QUALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

LOPES, Lidia Maria¹

DEITOS, Roberto Antonio²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o esclarecimento dos termos qualidade na educação e desempenho escolar. Expressões comumente tratadas como sinônimos. O termo qualidade é apresentado com sua característica de polissêmico, onde a cada contexto histórico e político, agrega significados diferentes. Para melhor definição do conceito, buscou-se analisar dentro de alguns documentos de políticas educacionais, qual a compreensão dada a eles. Foram trazidos para análise o PNE - Plano Nacional de Educação de 2014, o Documento Base de Referência da CONAE - Conferência Nacional de Educação e o texto da UNESCO com as orientações para a educação na América Latina. As análises permitiram observar que a expressão qualidade é utilizada no meio econômico e empresarial, e partindo da perspectiva do meio gerencial, a educação terá qualidade quando o IDEB da escola apontar que houve melhora no desempenho dos estudantes, refletindo no aumento das notas. Entretanto, a compreensão que temos é que a educação escolar, por ser uma prática social e ter a formação cidadã como uma de suas funções, não pode ser avaliada em sua função social apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares.

Palavras-chave: Qualidade em Educação. Desempenho Escolar. Avaliação em Larga Escala. IDEB. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho faremos uma breve análise das expressões qualidade em educação e desempenho escolar, tomando por base alguns documentos norteadores de políticas educacionais no Brasil. Na busca pela compreensão dos contextos das expressões, objetivamos problematizá-las, na tentativa de compreender também as implicações contidas nas entrelinhas.

1 Pedagoga e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGE, e pesquisadora do GEPPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel, PR., e-mail: lidia@ceepcascavel.com.br.

2 Orientador, Doutor em Educação pela UNICAMP e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGE e pesquisador do GEPPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel, PR. E-mail: rdeitos@uol.com.br.

Atualmente a qualidade da educação tem sido uma das pautas de diferentes meios de comunicação e, um aspecto presente quando se traz o assunto para análise por essas mídias, é o destaque dado às notas obtidas nas avaliações de larga escala. A educação de qualidade em alguns momentos de retórica da imprensa, é “identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, especialmente nos jornais de grande circulação” (FERNANDES, NAZAREH, 2011, p. 67).

A perspectiva empresarial apontada pelas autoras revela que segmentos de nossa sociedade compreendem que é possível mensurar a qualidade de uma determinada escola unicamente pelo desempenho de seus alunos em avaliações padronizadas, onde elementos importantes para o processo avaliativo são desconsiderados.

Os textos de documentos trazidos para essa análise contribuem para verificarmos que no processo de construção dos pressupostos para a formação das políticas, a exemplo das Conferências de Educação, a educação foi pensada de uma forma ampla, democrática e participativa, posicionando-se de forma contrária às políticas de ranqueamento, responsabilização e meritocracia. Entretanto, quando da aprovação dos PNEs, esses aspectos não foram contemplados no texto final, alterando dessa forma a essência do que foram os encaminhamentos e decisões coletivas.

Qualidade na educação e desempenho escolar

A efetivação da qualidade na educação vem sendo amplamente buscada por profissionais e pesquisadores em educação, é discutida nos meios acadêmicos, e está presente nas principais propostas de gestores públicos. Consideramos necessário, conceituar a expressão “qualidade em educação”, entendendo que ela sofre variações conforme o momento histórico vivido. Para cada época houve diferentes compreensões, e estas, relacionando-se sempre à cultura da sociedade em pauta.

Resgatando a educação na Antiguidade, exemplificamos que os conhecimentos necessários para aquela época, eram diferentes das atuais matrizes curriculares, mas com algumas convergências, “o quadro educativo é o mesmo que já encontramos na Mostellaria de Plauto ou na XIV sátira de Juvenal: letras, leis, preparação para paz e para a guerra. É a formação do cidadão, do político” (MANACORDA, 1995, p. 77). O ponto de convergência é a formação cidadã e política, proposta de educação geralmente presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, mas com limites para serem implementados.

Em relação a esse momento da educação na Antiguidade, M. Pórcio Catão, cidadão grego, considerando a importância da educação, “Não achava, de fato, oportuno, que seu filho tivesse de agradecer a um servo por ter recebido uma instrução de tamanha importância, queria ele mesmo a instruí-lo nas letras, a ensinar-lhe as leis e a treiná-lo nos exercícios físicos”. (MANACORDA, 1995, p. 77). A história da educação na Antiguidade é repleta de exemplos do que era qualidade para cada momento histórico, faz-se pertinente então sistematizarmos nossa concepção de qualidade da educação e desempenho escolar.

Reafirmando que o conceito de qualidade sofre variações em seu significado, conforme a ótica sob a qual é analisado, a visão empresarial que atualmente perpassa pela educação, é apontada por Hipólito:

A qualidade na educação pública é algo reivindicado por todos os grupos e setores sociais, mas cada um atribui um significado para o que é qualidade. O que as forças conservadoras neoliberais, direitistas têm obtido é a imposição do seu significado particular como se fora universal; é articular os diferentes sentidos em torno de um significante vazio, fazendo com que o significado hegemônico seja a qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo. (HIPÓLITO, 2012, p. 141).

A atual perspectiva gerencialista e empresarial com as tendências neoliberais apontadas, apenas vislumbra qualidade na educação no momento em que melhores resultados são obtidos com o menor investimento possível, tanto em relação aos recursos humanos, quanto em relação aos recursos materiais.

A subjetividade é um elemento presente também na definição do conceito de qualidade, conforme aponta Soligo:

(...) a noção de qualidade da educação é complexa, polissêmica e por vezes subjetiva. Com seus diferentes atores individuais e institucionais a qualidade da educação é algo que traz implícitas múltiplas significações, evidenciando que são diversos os elementos a considerar para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis à educação, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (SOLIGO, 2013, p. 74).

A complexidade para definição do conceito de qualidade é reconhecida também pela UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que tratou do tema ao discutir políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, em março de 2007, em Buenos Aires, Argentina.

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes, entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros. (UNESCO, 2008, p. 29).

A compreensão de que o conceito de qualidade em educação passou por variações ao longo da história humana é explicitada a luz de cada contexto e cultura de sua época, da mesma forma que os fatores ideológicos e políticos norteiam também a educação em nosso momento atual. No Documento de discussão sobre políticas educativas para a América Latina, são acrescentados pelo Programa Todos pela Educação, novas dimensões com caráter operativo administrativo:

(...) conforme orientação e monitoramento do Programa Educação para Todos, a educação de qualidade deveria abarcar três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, equidade e pertinência. A essas dimensões haveria que acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência. (UNESCO, 2008, p. 31).

Fundado em 2006, o Movimento Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira, que tem como missão, “engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (<www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 09/03/2017).

O Movimento se considera, também em sua própria definição, “*apartidário e plural*”, e seus membros são “representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais” (<www.todospelaeducacao.org.br>), que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. As pessoas que participam do TPE (Todos pela Educação), são representantes de grandes grupos econômicos: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar, DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco Unibanco, Banco Santander, Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein, entre outros. Foi esse Movimento que, devido ao potencial econômico que representam fez com que o texto da UNESCO, sobre qualidade em educação para a América Latina contemplasse as dimensões operativas eficácia e eficiência.

A aproximação da UNESCO com a lógica mercantilizada para a educação mobilizou 225 professores, intelectuais e pesquisadores em educação, a escreverem para a presidente da UNESCO, colocando que não houve espaço para que eles, grandes interessados na temática, pudessem participar com direito à voz do Fórum Mundial da Educação em Incheon, Coréia do Sul, mas que representantes de grandes grupos econômicos tiveram essa participação garantida, e na carta, solicitaram que a UNESCO retomasse a pauta da busca por uma educação ampla e democrática, em que professores pudessem participar das decisões sobre projetos para a educação, e não apenas os organismos econômicos.

(...) consideramos necessário destacar que o discurso da qualidade educativa vem sendo utilizado por parte dos organismos econômicos internacionais como o **Cavalo de Troia** no qual se introduzem as contra-reformas educativas que reduzem o papel dos sistemas educativos para o desenvolvimento de um pequeno grupo de aprendizagens e

uma competição sem sentido entre as instituições escolares com vistas a se posicionar nos *rankings*.

(...) As fortes pressões de determinados organismos economicistas e financeiros transnacionais, promotores de políticas e economias neoliberais, estão contribuindo para um notável abandono de concepções educativas destinadas ao desenvolvimento integral e à felicidade da população. Com isso, dificulta-se uma educação promotora do desenvolvimento científico, humanístico, social e artístico para uma vida livre, justa, solidária e feliz.

(...) é urgente e impostergável que a UNESCO retome o papel orientador da educação a partir dos campos de conhecimento que lhe são próprios: as ciências da educação. Só assim se poderá falar de uma boa associação para a agenda 2015-2030, na qual organismos como o **Banco Mundial**, a **OCDE**, o **FMI** e o **BID**, não determinem o rumo dos sistemas educacionais (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016. Carta dirigida à diretora-geral da UNESCO em protesto contra a guinada economicista deste organismo internacional. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br>>. Acesso em 09/03/2017).

Relacionamos as dimensões eficácia e eficiência, acrescentadas pela UNESCO, às avaliações em larga escala, que verificam o desempenho das escolas e de seus alunos. No Brasil, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é um indicador obtido com dados do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Censo Escolar, e objetiva, segundo o próprio INEP, ser uma ferramenta para “medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Entretanto, verificar a eficácia e eficiência na educação não é algo tão simples, como nos colocam os autores Almeida, Dalben e Freitas:

(...) a eficácia da escola não pode ser avaliada por um único indicador, seja ele qual for, e que pensar no trabalho da escola, nas variáveis que o influenciam e, por consequência, na qualidade que ela oferta é, sem dúvida, tarefa árdua e complexa e que necessita se voltar a diversos aspectos, além do desempenho medido pelos testes aplicados aos alunos. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1155).

A CONAE, Conferência Nacional de Educação, aconteceu em dois momentos, no ano de 2010 e também em 2014, em 2010 tinha como tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Em 2014 o tema da CONAE foi: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Através da CONAE, o Fórum Nacional de Educação (FNE) buscava garantir espaço democrático de construção da qualidade social da Educação Pública.

A qualidade da educação foi tratada no Eixo IV da CONAE, após passar por análises e debates nas diferentes instâncias das Conferências Municipais e Estaduais no território brasileiro, ficou com a seguinte redação para definir o termo qualidade no Documento Base:

270 - A definição de qualidade da educação deve considerar as dimensões extraescolares. Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistida. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos. 272 - Por isso, uma política nacional de avaliação, voltada para a qualidade da educação, para a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem, deve ser entendida como processo contínuo que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, como expressão do SNE, e não para o mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas. (CONAE, 2014. p. 62).

A CONAE posicionou-se contrária à uma política de “ranqueamento” e classificação, conforme consta na proposição 272, entretanto quando da divulgação do PNE, a Meta 7, através de 36 estratégias trouxe de forma explícita que a qualidade da educação seria verificada através das notas de desempenho obtidas no IDEB, além de outras avaliações a serem implementadas:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.(BRASIL/MEC. PNE. 2014).

As notas obtidas pelos estudantes nas avaliações de larga escala, demonstrando crescimento e se, atrelado às notas maior aprendizado, é a efetivação da democratização do processo ensino-aprendizagem, posiciona-se o próprio INEP ao colocar que: “Nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na educação básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP”(BRASIL. PNE. MEC, 2014, p. 31). Entretanto, para verificar a qualidade de determinada escola consideramos necessário que os aspectos socioeconômicos sejam também analisados.

A média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, já que escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e é amplamente conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica. (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 118).

O conceito de desempenho, para o INEP apresenta-se relacionado às escalas de aprendizado, conforme os níveis de proficiência.

O fator “desempenho” está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente

despendido para concluí-la. A pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, p. 1156, 2013).

Utilizar simplesmente o desempenho dos estudantes no IDEB como expressão da qualidade em educação, estimulará como já foi mencionada, a disputa entre profissionais das diferentes escolas para obterem os melhores escores, trazemos aqui a meta 7, estratégia 36: “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”. Observamos nessa estratégia a meritocracia e a centralização no individual, dando margem para que comparações sem critérios sejam estabelecidas entre realidades muito distintas si. Podendo inclusive, incorrer no risco de as escolas desprezarem o processo ensino aprendizagem para priorizar a preparação dos alunos para a realização de provas. Como nos coloca Zanardini:

A eficiência dita o tom das ações do Estado capitalista na avaliação e no controle social, impondo como norma para a educação a transposição do escrutínio da eficiência, que deve ser constantemente avaliada e rotulada pelos seus resultados. Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos. (ZANARDINI, p. 98, 2011).

O modelo de escola eficiente, junto com a proposta de responsabilização e meritocracia, devido ao seu discurso de alta performance, pôde ofuscar a realidade mostrando soluções distorcidas. A professora Diane Ravitch, historiadora da educação norte-americana, relata como foi envolvida pela avalanche de reformas que caracterizou a última década do século passado e início desse século. Num momento de análise de sua trajetória profissional, passou a refletir em relação às defesas que vinha fazendo. Ela que sempre se declarara cética em relação a “*modismos, entusiasmos e movimentos pedagógicos*”, é defensora de um currículo escolar rico e coerente em história e literatura, ao assumir em 1991, na gestão do então presidente dos Estados Unidos, George Bush o cargo de secretária-assistente encarregada do Gabinete de Pesquisa e Melhoria Educacional e, conselheira do secretário da educação, passou a defender enfaticamente as avaliações em larga escala.

Na década seguinte ao meu período no governo federal, eu defendi que certas mudanças administrativas e estruturais - ou seja, escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização - iriam ajudar a reformar as nossas escolas. Com tais mudanças, os professores e escolas seriam julgados por sua performance; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios. Tendo imerso em um mun-

do de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. Eu me convenci de que os pensadores de mentalidade empresarial estavam apontando para algo importante. As reformas que eles propunham deveriam alinhar educação pública com práticas de organizações modernas, altamente flexíveis e de alta performance, para permitir que a educação americana fizesse a transição da era industrial para a era pós-industrial. (RAVITCH, 2011 p. 23).

Na gestão do presidente Bill Clinton os mesmos encaminhamentos de adaptar técnicas administrativas do setor privado para o público, as estratégias envolvendo corte de funcionários, privatização, implementação de acordos de performance, foram trazidas para educação, que agora via o sistema de escola pública como obsoleto.

Entretanto, Ravitch observou que as defesas que fazia não tratavam de qualidade de aprendizado, mas sim, de responsabilização. Pois para que as ações fossem implementadas, houve a substituição da imensa maioria dos diretores das escolas, bem como a saída dos professores da docência, o que demonstrava que as novas estratégias adotadas para conduzir a educação estavam em claro confronto com o que esses profissionais da educação acreditavam.

Devido à complexidade do ato de avaliar, Zanardini propõe que o trabalho seja o princípio fundamental, ou eixo norteador, para a compreensão da avaliação.

Ao refletirmos a respeito da forma como o ato de avaliar acompanhou a humanidade ao longo de sua história, consoante com o modo como os homens organizaram a produção e manutenção de sua vida, o trabalho se mostra como fundamento da avaliação. O processo de avaliação é resultado de complexas mediações cujas raízes brotam do trabalho, logo, pensamos que, no plano ontológico, estas mediações, bem como o ato de avaliar, devem ser entendidas com base no trabalho. (ZANARDINI, p. 103, 2011).

Depreende-se então que as chamadas avaliações em Larga Escala, utilizadas como indicadores da qualidade da educação em nosso país mostram-se insuficientes enquanto instrumentos de avaliação. A utilização das notas de desempenho dos estudantes no IDEB como expressão da qualidade em educação incorre na grande possibilidade de estimular a já mencionada disputa entre profissionais da mesma escola ou ainda de diferentes escolas para obterem os melhores escores. Dará também margem para que comparações sejam feitas sem critérios e entre realidades muito distintas, podendo inclusive haver o risco de as escolas desprezarem o processo ensino aprendizagem priorizando a preparação dos alunos para a realização de provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cotidianamente os conceitos desempenho escolar e qualidade são compreendidos de forma aligeirada como sinônimos. No entanto, ao analisarmos o contexto em que cada um dos conceitos foi utilizado no encaminhamento das políticas educacionais e na legislação oficial,

tornou-se possível categorizá-los.

O desempenho escolar é verificado através das avaliações de larga escala, onde são estabelecidas escalas, que variam conforme os itens avaliados e são realizadas classificações.

A qualidade em educação, conforme demonstramos, tem o conceito relacionado ao contexto social, cultural e histórico do momento analisado. Reafirmamos que não há fórmulas infalíveis para que tenhamos qualidade em educação, mas alguns elementos devem estar presentes, dentre os quais citamos: que o currículo seja claro e amplamente discutido com a comunidade escolar, que contemple não apenas as disciplinas que serão verificadas nas avaliações em larga escala, a exemplo do português e matemática, mas que todas as disciplinas tragam a sua contribuição para que o aluno se compreenda enquanto sujeito histórico e consiga desenvolver senso crítico e princípios éticos e humanos.

A estrutura física do ambiente escolar precisa ser um local onde as diferentes atividades pedagógicas possam ser realizadas, com espaços que atendam às necessidades tanto dos alunos quanto dos profissionais que nela trabalharão. Em relação ao professor, a qualidade passa pela formação com uma sólida base teórica, com possibilidades de continuidade dos estudos e pela remuneração, que possibilite além de sua sobrevivência, a dignidade, para si e sua família.

Os aspectos aqui mencionados, entretanto, caem por terra se não tivermos garantido minimamente políticas sociais que possibilite ao aluno seu pleno desenvolvimento, sua segurança, alimentação, moradia, lazer e saúde, é o conjunto de elementos que propiciará o aprendizado significativo, não apenas para responder provas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. “O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional”. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. Dez. 2013. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08/03/2017.

BRASIL - CONAE, Conferência Nacional da Educação, Documento Base. Volume I. Brasília. 2014

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Presidência da República. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, 2014.

Carta à UNESCO. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544698-docentes-e-pesquisadores-de-todo-o-mundo-escrevem-carta-a-unesco-reclamando-da-mercantilizacao-da-educacao>>. De 17/07/2015. Acesso em 09/03/2017.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e NAZAREH, Henrique Dias Gomes. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala**. Impulso, Piracicaba. 2011.

HIPÓLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília. “Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia”. In: **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Org. Werle, Flávia O. Brasília: Liber Livro. 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosela – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: <todospelaeducacao.org.br/indicadores>. Acesso em 09/08/2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina. 2011.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. “Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte”. In: **Revista Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: Relação entre características de contexto e o resultado das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte na região Sul do Brasil**. Tese de Doutorado. UNISINOS. São Leopoldo, 2013.

UNESCO, **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007. Buenos Aires. Argentina. 2. ed. Brasília. 2008.

ZANARDINI, João Batista. “A ontologia do ato de avaliar”. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

DA CRIAÇÃO DO ESTADO AO ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI¹

OLIVIERA, Renata H. D. de²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

As relações, sejam culturais ou econômicas, exercem influência direta na percepção da sociedade sobre a adolescência, assim como influenciam na elaboração de políticas sociais voltadas a esta faixa etária. Assim, para compreendermos como se estruturaram as políticas sociais voltadas ao adolescente em conflito com a lei na atualidade é essencial a análise do modo de organização social e econômico em que estamos inseridos. Compreendendo o papel do Estado, desde sua criação até o período atual, passamos a decifrar as políticas sociais, criadas para atender a demandas da classe menos favorecida, sem desconsiderar os interesses da classe burguesa. No Brasil o atendimento a infância pobre inicia-se com uma característica moralizadora, e a atenção ao fenômeno da criminalidade juvenil fundamentou-se em bases higienistas. Historicamente observam-se também períodos baseados em caráter filantrópico, porém sem a mudança no caráter repressor. Apenas através da constituição de 1988 e do Estatuto da criança e do adolescente, de 1990, há a elaboração de uma política específica voltada à esta população, com foco na proteção integral. Com o propósito de regulamentar a execução das medidas específicas aos adolescentes em conflito com a lei há a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, sendo que este embasa a criação de políticas sociais voltadas a esta área.

Palavras-chave: Políticas Sociais. Socioeducação. Adolescente em conflito com a lei.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento do sistema capitalista criam-se também classes distintas e antagô-

1 Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão da disciplina de Estado e Gestão da Educação, ministrada pela professora Dra. Isaura Mônica Zanardini, do Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu* em Educação, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2016.

2 Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal do Paraná (2005), pós-graduação em Terapia Ocupacional: Uma visão dinâmica aplicada a Neurologia (2008) e Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Crianças e Adolescentes (2014). Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no programa de pós-graduação em Educação, com área de concentração em sociedade, estado e educação. Agente profissional - Terapeuta Ocupacional do Governo do Estado do Paraná, na Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos - SEJU, atuando no Centro de Socioeducação de Cascavel 2, instituição que atende adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação (regime de privação de liberdade). E-mail: renatahdo@gmail.com.

nicas, e com elas a necessidade de mediação de suas relações. Neste contexto é criado o Estado, instituição responsável pela mediação entre as classes.

A influência do pensamento capitalista também interfere na construção histórica da adolescência, assim como na maneira em que o jovem é percebido ou se percebe e se coloca perante o grupo social.

Em uma sociedade onde as relações são baseadas na acumulação e na valorização do ter acima do ser, as práticas sociais de grupos de adolescentes marginalizados estão, por vezes, associadas a infrações. Para esta população se constitui a política de socioeducação.

1. A CRIAÇÃO DO ESTADO

Desde a antiguidade os homens buscam se organizar socialmente de acordo com as relações por eles experienciadas. Nas sociedades tribais, por exemplo, a organização social se baseava em uma estrutura homogênea das relações, onde apesar de haver divisão de tarefas o trabalho e seu produto eram coletivos. Com o passar do tempo e a transformação das tribos, de nômades à seminômades e posteriormente fixos à terra, diferentes técnicas foram surgindo e sendo aprimoradas, principalmente no cultivo da agricultura e no trato dos animais (ARANHA, 1996).

Assim novas divisões de trabalho surgem, como a categorização dos indivíduos de acordo com suas funções, sendo que inicia-se também o início da exploração do homem pelo próprio homem. O que poderia ser considerado uma organização social harmônica passa a se estruturar como uma sociedade onde existem hierarquias, surgindo também as primeiras formas de serviço e escravidão.

Com o aumento da complexidade das atividades desenvolvidas na sociedade, inicia-se também a necessidade de uma instituição responsável pela legitimação do novo regime de propriedade, tendo-se então a criação do Estado (ARANHA, 1996).

A transformação da produção em mercadoria foi o que conduziu as mudanças subsequentes. Surge o cultivo individual da terra, a propriedade individual do solo então a mercadoria universal: o dinheiro. Para Engels (2009), nesta relação, o produto já exerce dominação sobre o produtor.

A partir da constituição da propriedade privada os deveres e direitos dos cidadãos do Estado passaram a ser determinados de acordo com o total de terras que possuíam, e as instituições sociais e políticas passam a ser fundamentadas no antagonismo entre escravos e homens livres (ENGELS, 2009).

Com o passar do tempo o escravismo é substituído pelas relações feudais, baseadas nas relações entre o clero, a nobreza e os servos ou camponeses. Neste sistema a condição social dos homens era determinada pela relação com a terra, sendo os proprietários os que possuem poder e liberdade. Apesar de não mais o trabalho ser considerado escravo, a mobilidade social neste sistema ainda era tida como dificilmente existente (ARANHA, 1996).

Devido a divisão da sociedade em classes e a existência de antagonismos entre essas, há a necessidade de instituição de uma força pública. Com o objetivo de sustentar esta força surge a necessidade de contribuições dos cidadãos do Estado, tendo-se a criação dos impostos (ENGELS, 2009).

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2009, p.61).

O sistema feudal tem sua decadência iniciada com o fortalecimento das atividades comerciais dos burgueses, e acentuada pela Revolução Comercial do século XVI, que já tem como característica o modo de produção capitalista. Porém, é no século XVII que a burguesia se fortalece e há a alteração nas formas de trabalho, com o crescimento das manufaturas. Assim, organizou-se o cenário para a revolução industrial, ocorrida no século XVIII e que sacramentou a divisão de classes entre proprietários e proletários, onde os primeiros têm então a condição de poder sobreviver sem trabalhar, e os segundos assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores (ARANHA, 1996).

A divisão do trabalho, a troca entre indivíduos resultante desta nova divisão e a produção mercantil ocasionaram uma revolução em toda a sociedade existente anteriormente a ela. O Estado se fortalece da necessidade de conter o antagonismo entre as classes existentes, resguardando a classe economicamente dominante, que, por seu intermédio, torna-se classe politicamente dominante. Engels (2009, p.62), em suas reflexões, aponta então o Estado como “instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado”.

Neste desenvolvimento da sociedade, cada progresso na produção pode também ser considerado um retrocesso à classe oprimida. Porém, considerando a necessidade de que o que é bom para a classe dominante deve ser bom para a sociedade com a qual esta classe se identifica, há a necessidade de se encobrir os males provenientes da mesma (ENGELS, 2009). Eis a criação das políticas sociais.

2. A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Independente à formação social vivenciada, há um meio de produção que estabelece os limites e a importância de todas as outras relações. O capital é considerado a potência econômi-

ca da sociedade, portanto deve ser o ponto de partida das análises (MARX, 1859).

Apesar do Estado surgir com a característica de intermediar as relações entre as diferentes classes, é um mecanismo que mantém a desigualdade de condições. Assim, há a necessidade da criação de estratégias para amenizar esta desigualdade. O Estado passa então a intervir para que os indivíduos passem a produzir ou ascender aos bens e serviços existentes, através da criação das políticas sociais (FALEIROS, 2009).

Porém, se o Estado é considerado o instrumento de intermediação entre as classes sociais, as políticas sociais devem ser consideradas como mediações para a reprodução das forças de trabalho (FALEIROS, 1991; NETTO, 2003). Vieira (2001) denomina as diferentes políticas [social, econômica, educacional, etc] como estratégias governamentais, que tem o papel de intervir nas relações de produção ou no campo dos serviços sociais.

Sendo o Estado entendido como um poder articulador, este assume os investimentos que não são rentáveis ao capital [que exijam recursos], e transforma os recursos públicos em meios de estimular o capital. É este mesmo Estado que tem o poder de mediar as relações entre as diferentes classes, visto que representa a organização geral da sociedade de forma legítima e possui o poder de se impor pela força (FALEIROS, 1991). Pode então ser considerado como resultado de uma dupla demanda, atendendo aos interesses de burgueses e proletários, porém não de maneira igualitária, visto que tem em sua base a manutenção dos interesses do capital.

A criação de políticas sociais tem, além da função de manutenção da ordem social, a de manter as práticas econômicas vigentes, portanto estas não podem, de maneira alguma, ser analisadas desconectadas das políticas econômicas (VIEIRA 2001; NETTO, 2003; FALEIROS, 2009).

Interferindo diretamente na valorização e na validação da força de trabalho através da implantação da assistência, previdência social e desenvolvimento de equipamentos urbanos, as políticas sociais também objetivam manter a disciplina e subsistência dos indivíduos, tendo como papel transformar a população excedente em “exército de reserva”, apto ao trabalho nos momentos de expansão do capital (FALEIROS, 1991; 2009).

Assim, criam-se programas de assistência às diferentes populações, sendo que estes se apresentam, de maneira geral, sob forma de benefícios ou serviços. Através destas políticas o Estado adquire a característica de ser bom ao povo, concedendo favores. Porém essas políticas não visam melhorar as relações entre as classes e indivíduos, mas sim reduzir os conflitos entre elas (FALEIROS, 1991).

O Estado é então considerado um meio de satisfação das necessidades sociais, utilizando medidas legais, também conhecidos como direitos sociais, para compensação das fraquezas do indivíduos, focalizando a igualdade de oportunidades (FALEIROS, 2009). Estas políticas são utilizadas pela classe dominante para enfatizar um lado humanista do Estado, e não demonstrar como este trabalha para manter a ordem vigente, visto que para Faleiros (2009), na percepção liberal, a interrupção ou perda da renda é considerado o maior risco individual.

Apesar de serem vistas como compensações isoladas, as políticas sociais constituem um

sistema político de mediação. Com o papel de poder articulador da sociedade, o Estado busca conter as lutas de classes através da repressão, com uso da força, ou através da articulação com respostas específicas e limitadas às reivindicações. Assim “a combinação de várias estratégias e recursos em cada momento é um processo complexo de montagem e desmontagem de jogadas das diferentes forças em presença” (FALEIROS, 1991, p.63).

São direcionadas a grupos-alvos como crianças, idosos, doentes, desadaptados sociais, delinquentes, etc, e devido a esta característica conseguem fragmentar a classe passando a exercer o controle sobre ela, estigmatizando e desvinculando esta população do contexto global da sociedade (FALEIROS, 2009). Vieira (2001) vai além ao afirmar que no Brasil não há políticas sociais, visto que o que se tem são programas e diretrizes que revelam somente pretensões de uma política social, que quase nunca se concretizam. Estes programas passam a existir somente para exibição à sociedade, não tendo como função intervir na realidade existente.

3. O ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE E A POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO

Assim como o Estado e as políticas sociais possuem uma construção histórica, o mesmo acontece com o conceito de infância e adolescência. As crianças já foram consideradas como adultos em miniatura, e a partir do seu desenvolvimento físico já poderiam ser incluídas no sistema de produção sem diferenciação de um adulto. Com o processo urbano-industrial aliado a exigência da expansão escolar e dos projetos de proteção à maternidade e à infância, a adolescência passa a ser configurada como uma categoria diferente dos adultos, demandando também percepções específicas do Estado.

Como exemplo, Saviani (2009, p.6) aponta a escola, que passa a ser universal, gratuita e obrigatória, sendo considerada como uma “agência educativa ligada às necessidades do progresso, [...] [formando] para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna”. Porém, Rizzini (2008) aponta que se tratando da infância pobre, a escola possuía um papel diferente, o de moldar a criança para a submissão.

Este movimento é percebido, no Brasil, a partir do processo de industrialização vivenciado no final do século XIX. Com o aumento da população nas cidades, os novos habitantes passam a viver em condições precárias e miseráveis. O roubo, o furto, a prostituição e a mendicância passam a ser a maneira com que os menores proviam sua própria sobrevivência, assim como de suas famílias (SANTOS, 2010). Rizzini (2008) ainda complementa que a camada mais pobre da população, considerados como uma massa de inúteis sem ocupação, passa a ser foco de uma “tarefa moralizadora”, onde se buscava a regeneração dos indivíduos, visto que nesta população era considerada maior a probabilidade de que cometessem crimes e provocassem a desordem. Assim, justificava-se uma ação direta na fase da infância, pois acreditava-se que a criança poderia ser moldada, tanto para o bem quanto para o vício, sendo então a solução a retirada da criança de seu meio e educá-la para uma nação civilizada.

Enquanto os infantes burgueses eram vistos como vulneráveis, frágeis e alheios às relações sociais e políticas, as crianças da classe proletária muitas vezes eram submetidas ao trabalho precoce para garantir sua sobrevivência e auxiliar no sustento de suas famílias, rompendo com os conceitos de vulnerabilidade e fragilidade (FEITOSA, 2011). É neste momento que o termo “menor” passa a vigorar ao se considerar as crianças e os adolescentes que necessitavam da intervenção do Estado.

No Brasil, ao final do século XIX, identifica-se a criança, filha da pobreza – ‘*material e moralmente abandonada*’ – como um ‘*problema social gravíssimo*’, objeto de uma ‘*magna causa*’, a demandar urgente ação. Do referencial jurídico claramente associado ao problema, constrói-se uma categoria específica – a do menor – que divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou ‘*em perigo de o ser*’; pervertida ou ‘*em perigo de o ser*’... (RIZZINI, 2008, p. 26)

Considerando-se as práticas jurídicas, a partir do primeiro Código Criminal do Império, datado de 1830, as crianças eram julgadas a partir de que tivessem a noção de discernimento³, sendo punidos menores entre 9 e 14 anos baseados neste critério (RIZZINI, 2008).

Assim, o fenômeno da criminalidade juvenil já passa a ter registro a partir do primeiro Código Criminal. Nesta época ganham forças os princípios higienistas⁴, que defendiam práticas de limpeza social, e as casas de correções e a pedagogia do trabalho eram vistas como medias necessárias ao enfrentamento da criminalidade infanto-juvenil (FEITOSA, 2011).

A partir do final do século XIX a assistência à infância e a adolescência começa a ser realizada através da filantropia e, com o fortalecimento do Estado como centralizador das políticas sociais, passa posteriormente ter maior embasamento na ciência médica (RIZZINI, 2008). Através da criação dos Tribunais de Menores, as crianças e adolescentes recolhidos pela polícia deveriam ser encaminhados ao juiz, que determinaria seu destino.

Na época não se questionava a institucionalização como forma de prevenção e tratamento, e para os menores “moralmente abandonados” haviam as “escolas de prevenção ou preservação”, também chamadas de “estabelecimentos industriais”, pois considerava-se adequado o aproveitamento dos menores nas fábricas, com a justificativa de treinamento para o trabalho (RIZZINI, 2008). Já os menores “delinquentes” eram encaminhados para a “Escola de Reforma”, que tinha como objetivo melhorar o caráter destes pela educação e pelo trabalho.

Durante o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1920, fortalecem-se as discussões acerca da proteção social, tendo como desdobramento a organização de políticas de proteção e assistência ao menor abandonado e delinquente (COSSETIN, 2012).

3 De acordo com Santos (2010, p.217), nem sempre havia consenso entre juízes e advogados. A definição mais corrente pregava o discernimento sendo “aquela madureza de juízo que coloca o indivíduo em posição de apreciar com retidão e critério, as suas próprias ações”.

4 Movimento que preconizava que a saúde física poderia ser garantida pela prática da higiene, e que a doença e a pobreza e a falta de higiene estavam intimamente ligadas. Pregava ainda que as doenças psíquicas e sociais poderiam ser solucionadas através da conservação da moral e dos bons costumes poderia solucionar as doenças psíquicas e sociais (FEITOSA, 2011).

Posteriormente, em 1927, há a promulgação do primeiro código voltado a reabilitação de delinquentes e abandonados, chamado de Código de Menores ou também conhecido como Código de Mello Mattos. Apesar de ter como foco a reabilitação, o código apresenta, ainda, forte característica filantrópica e base repressora (FEITOSA, 2011; COSSETIN, 2012).

Cabe aqui relembrarmos um dos papéis assumidos pelo Estado, o de protetor do cidadão, sendo responsável pela tranquilidade pública e pela paz social (FALEIROS, 2009). Para atingir a estes objetivos o Estado institui um poder público que se organiza como força armada separada e por instituições coercitivas e prisionais, que se fazem necessárias a partir da cisão da sociedade em classes inimigas (ENGELS, 2009).

É no Código de 1927 que o Estado responsabilizou-se pela situação de abandono e propôs a aplicação da internação para suprimir o comportamento delinquente. “Ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo” (PASSETTI, 2010, p.356).

A prisão e os internatos, em nome da educação para o mundo ou da correção de comportamentos, apresentavam-se desempenhando um papel singular. Existem ao mesmo tempo como imagem disciplinar da sociedade – nelas os supostos desajustados deverão ser enquadrados – e imagem da sociedade transformada em ameaça – o lugar para onde ninguém pretende ir. Por isso mesmo são incapazes de equacionar soluções para o retorno dos encarcerados sem deixá-los estigmatizados ou tampouco poupar suas famílias da economia do crime, pois mais cedo ou mais tarde elas acabam participando da ilegalidade que se instala desde as prisões (PASSETTI, 2010, p.355).

O Estado passa a assumir definitivamente a tutela da criança abandonada e infratora através da criação do Serviço de Assistência a Menores [SAM], no Rio de Janeiro, em 1941. Este serviço tinha como finalidade sistematizar e orientar os serviços de assistência aos menores internados em estabelecimentos, seja oficiais ou particulares (PASSETTI, 2010).

Já em 1964 há a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor [FUNABEM], que teria como foco formular e implantar da Política Nacional do Bem-Estar do Menor em cada estado (PASSETTI, 2010).

Apesar desta tentativa de mudança da característica de atendimento, com a atualização do Código de Mattos, finalizada em 1979, não há alteração significativa da visão de anormalidade vinculada aos infratores, sendo que manteve-se a figura do menor em situação irregular⁵

5 Lei nº 6697 de 10 de outubro de 1979, que institui o Código de Menores - Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial.

(FEITOSA, 2011). Segundo Passetti (2010), é neste documento que é formalizada a concepção “biopsicossocial” do abandono e da infração, mantendo-se explícita a estigmatização das crianças pobres como menores e delinquentes.

Foi apenas a partir da Constituição de 1988, documento que expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência, que uma nova legislação voltada às crianças e adolescentes foi estruturada. Assim, em 13 de julho de 1990 houve a publicação da lei nº 8.069, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que estabelece parâmetros para a construção de uma política voltada a esta população.

Segundo esta legislação, caso comprovada a conduta ilegal praticada por adolescente, ao mesmo poderão ser impostas as medidas socioeducativas descritas em seu art. 112 (BRASIL, 1990). Estas passam das mais leves a medidas mais gravosas, sendo que sua aplicação deve levar em conta a capacidade do adolescente para o cumprimento da mesma, as circunstâncias e a gravidade da infração⁶.

Com o propósito de regulamentar a execução das medidas socioeducativas, considerando a generalidade com que estas são tratadas no ECA, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, sendo instituído pela lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), considerando que mesmo com a criação o ECA, devido o aumento da repressão social e da violência observada a partir dos anos de 1990, foi intensificado o conceito da criança e do adolescente como objetos da repressão social.

A violência passa a ser considerada uma “forma de sociabilidade dos excluídos, fazendo emergir, com força redobrada, o que fora sufocado num clima de reivindicação de direitos” (PINHEIRO, 2004, p.352), exigindo assim respostas de segurança e de repressão por parte do Estado, que passa a exercer o controle social através de ações coercitivas e punitivas.

Esta lógica é a mesma mantida desde a criação das políticas sociais, consideradas como ações do Estado visando a redução dos conflitos entre classes. Assim, a presença do Estado no cotidiano é vista como essencial, considerando que este busca novas formas de relação com as massas para condução do processo capitalista (FALEIROS, 1991).

Apesar de serem de natureza sancionatória, uma vez que estabelecem restrições legais responsabilizando judicialmente os adolescentes que infracionam, segundo os documentos orientadores, as medidas socioeducativas devem possuir, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica. A medida cumpriria então seu papel de controle social, procurando evitar a prática de novos atos infracionais, juntamente com a diminuição da vulnerabilidade do próprio adolescente ao sistema tradicional de controle, através de serviços e políticas sociais que favoreçam alternativas de reinserção social (ILANUD, UNICEF, 2004).

Maior Neto (2013) esclarece que nosso Sistema de Justiça apresenta condições plenas de tornar-se um instrumento de transformação da realidade destes jovens, principalmente se

6 As medidas estão divididas em seis categorias, a saber: Advertência; Obrigação de reparar o dano; Prestação de serviço à comunidade [PSC]; Liberdade assistida [LA]; Inserção em regime de semiliberdade; Internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

chamar à responsabilidade os governantes. Apesar desta percepção, Netto (2013) aponta que, de maneira geral, os recursos destinados às políticas, programas e projetos sociais são escassos comparando-se aos recursos direcionados para o interesse do grande capital. Assim, é necessário que haja a otimização do uso dos recursos e maximização dos gastos em projetos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido desde a criação do Estado até o surgimento das políticas sociais apresentou um viés de manutenção das práticas econômicas existentes, porém com a atenção voltada à mediação dos conflitos gerados pelas diferenças entre as classes antagônicas.

Assim as políticas sociais, e aqui em foco a política de atenção a criança e ao adolescente em conflito com a lei, se modificaram a partir da influência do desenvolvimento político e econômico da sociedade.

Apesar de existirem alterações importantes na transformação destas políticas, é essencial considerarmos o apresentado por Netto (2003), que diz que as políticas sociais são fundamentais para a manutenção da lógica burguesa, e não apresentam foco na resolução dos problemas sobre os quais foram criadas. São, portanto, incapazes de atender aos objetivos descritos, mas atendem, com primazia, a proposta do capital.

Considerando a população de adolescentes que praticam infrações, diferentes legislações e modalidades de atendimento foram propostas e implementadas, porém o que ainda permanece instaurado é um sistema repressivo e excludente. Como apontado por Faleiros (2009), através da evolução das políticas sociais observa-se que por vezes mudam-se os discursos, porém sem que haja mudança na realidade vivenciada. Utilizam-se discursos com características humanizantes para relatar sobre uma prática desumanizadora.

Segundo Passetti (2010), o Estado brasileiro compreendeu, por muito tempo, as crianças e jovens como problema social. Assim, o autor questiona se o ECA conseguirá, por si só, alterar a característica do atendimento até então empregado. Para o autor, para que haja uma ruptura com as práticas existentes, é necessária uma reforma estatutária que suprima a internação. Passetti (2010, p.372-3) ainda diz que “[...] a prisão não educa e não corrige comportamento, pretende trancafiar o infrator com penas cada vez mais altas”.

Porém, esta reforma estatutária sugerida por Passetti (2010) não se efetivará sem que haja antes uma reforma social, onde os indivíduos passem a se reconhecer como classe e entendam os objetivos finais das políticas sociais, assim como do Estado.

Assim, o que seria necessário para a efetivação de políticas com real caráter de preocupação com a população menos favorecida é muito mais do que uma reorganização das políticas sociais, mas sim uma mudança nas bases econômicas que fundamentam as relações entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. Moderna, 1994.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Brasília, DF, 13 jul 1990.

_____. **Decreto-lei nº 12.584**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, Brasília, DF, 18 jan 2012.

COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná: Os sentidos de um enunciado necessário**. Dissertação (Mestrado/PPGE), Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel-PR, 2012.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Clube de Autores, 2009.

FALEIROS, V. P. **O que é política Social**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, n. 168, 1991.

FALEIROS, V. P. **Política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais**. 12 ed. - São Paulo : Cortez, 2009.

FEITOSA, J. B. **A internação do adolescente em conflito com a lei como “única alternativa”: reedição do ideário higienista**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011

ILANUD, UNICEF, **Guia teórico e prático de medidas socioeducativas**. 2004. Disponível em: <www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em 12/11/2015

MAIOR NETO, O. de S. S. “Prefácio”. In: DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado**. 6 ed. Curitiba : Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

MARX, K. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>> Acesso em 2 jul. 2016



NETTO, J. P. “O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais”. In: NOGUEIRA, F.; RIZZOTTO, M. L (Org.). **Estado e políticas sociais, Brasil – Paraná**. Cascavel : Edunioeste, 2003

PASSETTI, E., “Crianças carentes e políticas públicas”. In: DEL PRIORE, M. (org) **História das crianças no Brasil**. 7 ed, São paulo : Editora Contexto, 2001.

PINHEIRO, Â. A. A. “A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte”. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v.9, n.3, p.343-355, 2004

RIZZINI, I., **O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2 ed rev., São Paulo : Cortez, 2008

SANTOS, M. A. C. dos, “Criança e criminalidade no início do século XX”. In: DEL PRIORE, M. (org) **História das crianças no Brasil**. 7 ed, São paulo : Editora Contexto, 2001.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/cornelioprocopio/arquivos/File/Ensinomedioblocos/Encontro3Otrabalhocomoprincipioeducativo.pdf>>. Acesso em 21/09/2009

VIEIRA, E. “Estado e política social na década de 1990”. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS 1990, O PRONERA E A FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROECOLOGIA NO PARANÁ

LIMA, Aparecida do Carmo¹

FAUSTINO, Rosângela Celia²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Neste texto discutimos a reconfiguração e legitimidade do Estado Liberal contemporâneo brasileiro e a sua relação com as políticas públicas educacionais atuais. Abordamos, em especial, a reformulação destas políticas na década de 1990, cujas mudanças são significativas na luta pela Educação na Reforma Agrária e na Educação do Campo. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental foi mediada pelo estudo teórico dos intelectuais marxistas David Harvey (2008) e José Paulo Netto (2001) que auxiliam na compreensão das questões históricas, econômicas e sociais que impulsionam e produzem as políticas educacionais. Em relação à Reforma do Estado e do agente Estado Liberal, foram utilizados os documentos: Relatório sobre do Banco Mundial (1997), “O Estado num mundo em transformação”, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) - MARE (1997) nos quais pode-se perceber o delineamento, pelas organizações internacionais, das atuais políticas educacionais.

Palavras-chave: Estado Liberal. Políticas Públicas Educacionais. PRONERA. Educação do Campo. Formação em Agroecologia.

INTRODUÇÃO

Buscando na história da sociedade contemporânea elementos que possibilitem compreender a expressão dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que interferem na dinâmica social na atualidade, é possível compreender que desde meados dos anos de 1970, diante de mais uma das profundas crises do sistema capitalista (FAUSTINO, 2006), as elites e classes dominantes dos países de economia central (ARRIGHI, 1997) encontraram no ideário neoliberal (MORAES, 2001), as bases para reformas que objetivaram salvaguardar a ordem do sistema que mostra seu esgotamento.

1 Graduada em Pedagogia do Campo, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá-PR.

2 Graduada em História e Pedagogia, Mestre em Educação, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá-PR.

Uma das principais reformas foi a atribuição de novas funções para o Estado, que passa a ser mínimo para as questões sociais e máximo em sua função de mediar as relações entre capital e trabalho destacando-se a elaboração de uma agenda global estruturada para a Educação (DALE, 2004) nos anos de 1990.

Neste trabalho, abordamos a reconfiguração do Estado contemporâneo brasileiro a partir da adesão de políticas/projetos neoliberais por diferentes governos, pós anos de 1990, e sua relação com as políticas públicas educacionais. Tem-se por perspectiva discutir a singularidade da Formação de Técnicos em Agroecologia através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelecido recentemente, início do século XXI, oriundo das lutas e organizações sociais e considerada como sendo indispensável na construção de uma Política de Educação Profissional do Campo no Brasil.

Por meio de uma abordagem bibliográfica e documental buscou-se uma atenção à teia conceitual, visando encontrar o sentido mais amplo, a totalidade das relações sociais, por meio do estudo das fontes e a análise dos projetos históricos que expressam, compreendendo-os como resultado de interesses e lutas nas sociedades humanas. Na história e na área da educação, os documentos, emanados dos centros de poder do sistema capitalista, como, por exemplo, os organismos e organizações internacionais, são instrumentos para a interpretação e produção de conhecimento, “Trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, 2012, p.56).

Uma primeira versão deste texto foi elaborada como requisito parcial para a avaliação da Disciplina de História das Políticas Educacionais no Brasil, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, na linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, no ano letivo de 2015.

1.ELEMENTOS SOBRE O NEOLIBERALISMO E O ESTADO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na atualidade, a luta de classes e a contradição entre Estado, capital e trabalho mantêm-se viva, haja vista que as relações de produção não se alteraram desde meados da industrialização, no século XIX com a exploração da força de trabalho humano visando o lucro de poucos, a classe dominante – burguesia, em detrimento da pobreza e exclusão de milhões de trabalhadores em diferentes partes do mundo.

Neste contexto, as políticas públicas configuram-se como um conjunto de medidas e sucessivas decisões deliberadas pelo Estado e pelas elites para garantir a reforma de um sistema que por sua natureza é incorrigível em sua base estrutural (MÉSZÁROS, 2002).

As “elites orgânicas” do capital (NETTO, BRAZ, 2006) têm rearticulado e criado novas estratégias para garantir a produção e acumulação de lucros e de capital. Elas são integrantes e

participam no âmbito das decisões dos organismos internacionais e suas agências multilaterais, subscrevendo para a sociedade uma agenda global de ações para os Estados – Nações, em específico, para a África do Sul, a América Latina e Caribe.

Para Harvey (2008), a doutrina neoliberal que fundamenta as reformas atuais baseiam-se nos “[...] princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX [...] para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e, naturalmente, Karl Marx”, (2008, p.15-16). Em sua origem e defesa de seu ideário é por si mesma contraditória, uma vez que se coloca em oposição às iniciativas de ordem socialistas e de alternativas que contrariassem as ideias de liberdade individual, sendo o principal enfretamento voltados às teorias do Estado Intervencionista nos anos de 1930, contrários a teoria do planejamento estatal centralizado.

Segundo Harvey (2008), o grupo neoliberal obteve apoio financeiro e político; em particular nos Estados Unidos, pela existência de um poderoso grupo contrário a todas as formas de intervenção e regulação do Estado, e mesmo o internacionalismo, no pós-guerra e da aliança com a União Soviética. No entanto, o grupo ficou a margem tanto da política e da academia até os anos de 1970, “[...] obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia” (HARVEY, 2008, p.31).

Para Moraes (2001), os liberais contemporâneos são herdeiros de duas tradições ideológicas que foram fundidas durante o século XIX: o pensamento liberal e o pensamento conservador (p.09). O neoliberalismo econômico tem adotado pontos de vista políticos elaborados pelos conservadores do século XIX. Tal concepção,

[...] é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às forças de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p.10-11).

Durante os anos de 1970 a 1990, para além da influência neoliberal no campo político e econômico, seus apologistas foram capazes de construir um consentimento, com mecanismos culturais e ideológicos que camuflaram suas reais intenções para o projeto social. As bases que deram sustentação para esta ideologia contou com apoio de intelectuais orgânicos do capital representados pelas corporações e por segmentos da sociedade civil “foi construído um consentimento popular para a virada neoliberal” (HARVEY, 2008, p.49).

No período, intensificou-se a luta de classes, fortemente marcada pela disputa de projetos de sociedade, antagônicos, e de posição radical entre capital e trabalho. O Estado diante das reivindicações feitas pelos trabalhadores organizados em movimentos trabalhistas e sindicatos com base em ideias socialistas e comunistas, além do uso do seu poder coercitivo frente às constatações de ordem política – econômica, teve que fazer a intervenção estatal para garantir aspectos da política social de proteção ao trabalhador (HARVEY, 2004).

Na análise do autor, “a mão invisível” do mercado, de Adam Smith, numa bastou por si mesma para garantir um crescimento estável ao capitalismo [...] (p.118)”. Este fenômeno social tem confirmado que, o sistema demanda em certa medida uma ação coletiva, ou seja: a regulamentação e a intervenção do Estado – é necessário para compensar as falhas de mercado. Ressalta o autor, que, “O papel do Estado na teoria neoliberal é de definição razoavelmente fácil. Mas a prática da neoliberalização evolui de tal modo que se afastou ponderavelmente do modelo que a teoria oferece” (Harvey 2008, p.15). E esclarece que:

[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos sociais individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. [...] O Estado tem, portanto, de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades. [...] afirma-se que as privatizações e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos [...] (HARVEY, 2008, p.16).

Na teoria geral do Estado neoliberal existe tensões e contradições, tais como: “há o problema da interpretação do poder do monopólio pois o “pressuposto neoliberal de perfeito acesso a informações e de igualdade de condições na competição parece ser ou inocentemente utópico ou em escamoteamento deliberado de processos de que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe” (HARVEY, 2008, p.79).

Moraes, afirma que, a ideologia neoliberal não abre mão de seus princípios;

[...] prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior; as organizações multilaterais como G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais (MORAES, 2001, p.39).

O culto à liberdade de escolha do indivíduo, é legítima, como por exemplo, quando esta for por associações voluntárias, mas, se as escolhas forem para construir instituições coletivas fortes, os neoliberais contestam e defendem que, “os indivíduos não deveriam escolher associar-se para criar partidos políticos voltados para forçar o Estado a intervir no mercado ou eliminá-lo” (HARVEY, 2008, p.80).

1.1. Elementos sobre o Estado capitalista Monopolista e a Reforma do Estado

Na sociedade capitalista, a função do Estado como agente de poder por excelência da regulação da vida social, frente aos conflitos entre os interesses das classes antagônicas, o Estado tem sido o interventor na mediação entre o interesse público e privado, redefinindo políticas de corte social. Para Netto (2001, p.19), “O capitalismo monopolista recoloca, em patamar

mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana”.O autor enfatiza novos aspectos do sistema, como a “[...] constituição da organização monopólica que obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: *o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle de mercados*” (NETTO, 2001,p.20).

Nesse novo estágio do capital, incorpora e renova-se a relação entre a dinâmica da economia e o Estado burguês, um conjunto de novos fenômenos próprios do seu período histórico, sendo um destes a *supercapitalização*, que num primeiro momento, “é utilizado como forma de autofinanciamento dos grupos monopolistas [...] o segundo elemento a destacar é o parasitismo que se instaura na vida social em razão do desenvolvimento do monopólio” (NETTO, 2001, p.22).

Os neoliberais fizeram duras críticas contra a intervenção do Estado para as políticas sociais, e defendem o mercado como a única alternativa viável. Passado a ilusão dos “anos dourados” período entre 1974-1975 registrou-se uma *recessão generalizada* envolvendo todas as grandes potências imperialistas. Configurando a partir daí, *a restauração do capital* articulada em um tripé: *a restauração produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal* (NETTO, BRAZ, p.214, grifo no original). Na leitura de Saad-Filho (2015) o,

[...] neoliberalismo baseia-se no poder do Estado para impor a hegemonia da finança globalizada em cada área da vida social, em particular a própria produção, sob o véu ideológico da não-intervenção; [...]. Ele engloba as formas atualmente normativas de produção e emprego, das trocas internacionais, do Estado, da ideologia e do modo de reprodução da classe trabalhadora (p.66).

No período posterior à derrota do fascismo, e da reconstrução seguida à Segunda Guerra Mundial, foram construídas novas linhas de convivência política econômica. As elites orgânicas do grande capital tomaram decisões estratégicas que compromete a vida de bilhões, e pós anos setenta (NETTO, BRAZ, 2006).

Em relação à tarefa do Estado, no Relatório do Banco Mundial (1997), as orientações são para o Estado assumir novas funções “num mundo em transformação”, delineando-se pela reforma do Estado disseminada pelos apologistas da ideologia neoliberal que fizeram intensivos ataques contra o Estado reivindicando a sua reforma,

[...] pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra *reforma* perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; *a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinados à supressão ou redução de direitos e garantias sociais* (NETTO, BRAZ, 2006, p.227, grifo no original).

Para os autores, o capital monopolista, “[...] ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (NETTO, BRAZ, 2006, p.227, (grifo no original)).

No Relatório (BANCO MUNDIAL, 1997), apresentam-se dados estatísticos para fundamentar a relevância da reforma do Estado, no sentido visando à inovações globais do capitalismo no século XXI. A discussão sobre a demanda de novas funções para o Estado contemporâneo pelo Banco Mundial foi incorporada no Brasil na década de 1990. Iniciou-se a Reforma do Aparelho do Estado, num processo permanente e ampliado com um conjunto de reformas, em particular, a reforma da educação.

Neves (2005) na obra “A Nova Pedagogia da Hegemonia”: estratégia do capital para educar para o consenso enfatiza que, os anos de 1990 se constituem como o período de consolidação do ideário neoliberal no Brasil. Iniciando a sua adesão com o presidente Fernando Collor de Mello e a sua continuidade com Fernando Henrique Cardoso, período em que, a reforma do Estado foi realizada sob as orientações Banco Mundial (1997). Criou-se o Ministério de Administração e Reforma do Aparelho do Estado – MARE. Publicou-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, elaborado por uma equipe de trabalho coordenado pelo ministro, Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma determina novas funções:

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador de direito de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regular e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida que envolvem investimento em capital humano, para a democracia, na medida em que promovem cidadãos, e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta superior à demanda de mão-de-obra não especializada (BRASIL, 1995, p.18).

Pereira (1997), em seu artigo sobre o processo de reforma do Estado afirmar que, o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal:

[...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, por que o fará usando mais controles de mercado e menos controles administrativos, porque realizará tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, por que promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (PEREIRA, 1997, p.18).

Afirma Pereira, que “O Estado é uma entidade monopolista por definição, e que, portanto, tem atividades exclusivas que caracterizam, “o Estado clássico, liberal, além de uma série de atividades que lhe são exclusivas correspondes ao Estado Social, são elas;

Atividades de formular políticas na área econômica e social e, em seguida, de realizar transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a previdência social, a garantia de renda mínima, o seguro desemprego, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural, o estímulo às artes. [...] (PEREIRA, 1997, p.23).

Tem-se o argumento econômico e ético para que o Estado subsidie estas atividades. A

explicação sobre a Reforma, e que entre as atividades exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, tem-se dentro de Estado, uma série de atividades na área social científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem o poder do Estado, são elas;

[...] as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural (PEREIRA, 1997, p. 25).

Do ponto de vista do Governo, essas atividades por serem competitivas podem ser controladas para além da esfera da administração pública gerencial. Conforme Pereira, “[...] Por isso, a reforma do Estado nesta área não implica em privatização mas em “publicização”, ou seja, em transferência para o setor público não-estatal (1997, p.25). A reforma administrativa – gerencial dos aparelhos de Estado, constitui-se em um mecanismo estratégico que possibilitou a incorporação do neoliberalismo da Terceira Via, que produziu alterações na relação entre Estado e sociedade civil. O documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, consta que a, “reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão - gestão” (BRASIL, 1995, p.67).

Esta Reforma foi um meio de justificar a necessidade do novo Estado Social-Liberal, fato que aconteceu com a criação do Projeto de Organizações Sociais, no âmbito do Programa Nacional de Publicização - PNP, cujo objetivo “permitir a publicização de atividades no setor de prestação de serviços não-exclusivos, baseado no pressuposto de que esses serviços ganharão qualidade: [...]” (BRASIL, 1997, p.13).

Assim, as Organizações Sociais, assumem a tarefa de atuar junto com o Estado e também com o mercado para desempenhar atividades estatais, não-exclusivas de Estado (BRASIL, 1997). A classe dominante do neoliberalismo defensor da Terceira Via, foi capaz de construir uma unidade política na defesa de sua bandeira, a partir do momento em que o Estado incorporou o tripé do ideário neoliberal (a focalização, descentralização e privatização), como alternativas e possibilidades para a continuidade da economia capitalista no país.

A defesa do neoliberalismo da Terceira Via pela Reforma do Estado vem sendo um dos meios da construção do consenso entre as classes sociais antagônicas, pois em certa medida a relação do Estado como provedor de políticas públicas no Brasil compartilhou sua função com o mercado e com a sociedade civil organizada (PEREIRA, 1997, p.36).

O reconhecimento, por parte do Estado com a institucionalização do PNP, foi um dos meios para legitimar o setor público não-estatal em organizações sociais, constituída em “uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público” (PEREIRA, 1997, p.29), ou seja, o terceiro setor torna-se um dos mediadores da execução da política pública brasileira.

Para Neves (2005), a partir destas ideias e ações, o Estado passa a cumprir a função de ser o “Educador” da nação. Com a reforma do aparelho do Estado, este é chamado a redefinir sua função como regulador e provedor das políticas públicas (focalizadas), pois na lógica neoliberal

“direitos sociais” são transformados em serviços, ou “em mercadorias”, e podem ser executados pelo Terceiro Setor.

Nesta política a configuração do Estado Liberal, não tem como princípio viabilizar ações que contemplem a todos. Sua função nas questões sociais foi reduzida ao mínimo, ao mesmo tempo em que foi ampliado o seu poder máximo de intervenção e regulamentação da economia.

1.2. As políticas educacionais no Brasil pós anos de 1990: O PRONERA e a formação de técnicos em Agroecologia

Krawczyk e Viera (2008), em relação às políticas educacionais na América Latina e no Caribe, salientam aspectos em comum, como a implantação da reforma educacional, a influência de organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) e agências/ organizações multilaterais (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações para a Infância- UNICEF, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, e outros), que orientam a continuidade do projeto capitalista atribuindo novas funções para a educação e espaços escolares.

No caso do Brasil, a formulação e implementação de políticas públicas, a exemplo da educação, não é somente e nem sempre uma construção forjada e imposta pelos países das economias centrais do capital. Na leitura de Evangelista (2012), em diversos espaços (conferências, encontros, trabalhos de consultoria, entre outros), constroem-se acordos e projeções para intervenção, que são incorporados em documentos, os quais em certa medida subsidiam as formulações de políticas e programas.

Intelectuais dos aparelhos de Estado e a sociedade civil, tem sido mediadores na formulação e transposição das orientações dos organismos internacionais e agências multilaterais. Tem contribuído para a construção do consentimento, dando o suporte para elaboração de documentos de diretrizes oficiais que respaldam as políticas públicas (educacionais), tais como a legislação, acordos e relatórios.

As mudanças na área da Educação e das políticas públicas em geral, ocorrem articuladas, e em função de alterações socioeconômicas nas relações de produção e sociais. Diante da crise do capitalismo, aos países periféricos do sistema do capital, para a educação escolar têm-se atribuído novas funções para com as populações pobres da cidade e do campo.

O discurso neoliberal em relação à educação foi em lhe atribuir à função social na formação do cidadão, em socializar os conteúdos mínimos formando os sujeitos polivalentes (através da competência e habilidades) capazes de se adaptarem a dinâmica social. Um viés ideológico articulado com a ideia da empregabilidade, do sujeito empreendedor preparado para disputar o mercado de trabalho, daí a necessidade da universalização do acesso ao ensino. Criou-se se o mito, de que o investimento no conhecimento seria umas das possibilidades para o desenvolvimento da economia, ou seja, transfere o foco do problema estrutural para as pessoas por não ter acesso a educação, sendo o indivíduo o culpado por não estar preparado para mudanças globais,

com isso falseia-se os determinantes que produzem a desigualdade social e a concentração das riquezas. No projeto neoliberal, houve a difusão de que investir na educação para a cidadania, os países são capacitados para competir no mercado.

A reforma educacional brasileira, foi uma das ações materializadas com a implementação das políticas neoliberais Pós 1990 devido às mudanças e decisões que ocorreram no contexto político econômico. O Brasil foi inserido em uma agenda de trabalho respondendo em primeira ordem aos interesses do comando do capital, na ofensiva direta do Estado, uma ação coercitiva para manter o sistema.

O Banco Mundial, pós 1990, além de financiar projetos para promover o acesso a educação básica, aprimorou sua intervenção através da elaboração de orientações e diretrizes que tem sido incorporadas às políticas sociais e educacionais. Com as agências multilaterais tem financiado programas sociais e programas educativos. A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no início dos anos de 1990, patrocinada pelo PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, foram definidas novas orientações, formulações e diretrizes, incorporadas às políticas educacionais. No Brasil, no Plano Nacional de Educação (1993-2003) e na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996, e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, não teve prioridade o financiamento.

Para a Krawczyk e Viera a reforma educacional brasileira foi intensificada tendo como questão central os aspectos: consolidação de uma nova forma de gestão da educação e da escola, universalização do Ensino Fundamental diante dos altos índices de fracasso e evasão escolar, implementação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comum para todos. A LDB aprovada em 1996, [...] foi uma expressão da mudança da correlação de forças que se manifestou na adoção do projeto neoliberal de Estado, alternando as prioridades e as orientações na política educacional de 1990 (KRAWCZK, VIERA, 2008, p.50).

Ressalta Viera e Farias, que a LDB de 1996, é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, que apresenta, os princípios, fins, direitos e deveres, dispositivos sobre a organização da educação nacional, incluído as incumbências das diferentes esferas do Poder Público, entre outras Disposições (2007, p.167).

Em relação à Política de Educação do Campo, sua formulação tem origem na lutas dos trabalhadores organizados do Campo através de Movimento Social e Organizações Populares. Eles são reconhecidos como sujeitos formuladores de políticas e produtores de conhecimento, a exemplo da luta pela Educação na Reforma Agrária e a Educação do Campo. O desdobramento das ações na década de 1990 resultou em 1998, na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

A continuidade dos projetos educativos do programas, as tensões e conflitos, os resultados obtidos mesmo diante do quadro de desigualdades sociais e de negação do direito a educação, entre os anos de 2009 e 2010, o Congresso Nacional autorizou o Poder executivo a instituir o Pronera como parte da política educacional brasileira (BRASIL, 2010). Os acontecimentos

desse contexto são essenciais para compreender e construir a análise do nosso objeto de pesquisa, estabelecendo uma interlocução com as conquistas das políticas públicas educacionais e a efetivação de práticas educativas de Formação de Técnicos em Agroecologia.

A formulação da demanda pela formação profissional em Agroecologia tem sua origem na prática social dos trabalhadores Sem Terra. A viabilização de práticas educativas escolares tem ocorrido através de projetos Educacionais por meio do Pronera. A partir dos anos de 2000, os Movimentos Sociais do Campo, vem ampliando essas práticas, as quais se situam em um marco conceitual destacado por militantes pesquisadores “Educação Profissional Tecnológica em Agroecologia no Campo”. Constituindo-se em processo educativo da Educação na Reforma Agrária articulada à construção da Política de Educação do Campo através do Pronera, que demarca uma intrínseca relação de princípio entre Políticas e Práticas.

Na luta por uma Política Pública de Educação do Campo, os sujeitos em ações permanentes, para além de reivindicar e pautar na agenda política a necessidade de garantir aos trabalhadores - povos do campo os direitos sociais. As experiências de educação tem sido aprimoradas com a conquista do PRONERA, e com a presença ativa na formulação e implementação da política social pública “[...] como sujeitos parceiros nas etapas de proposição, planejamento e avaliação pedagógica” (MOLINA, JESUS, 2011, p.59).

No Estado do Paraná, a concretização dos Cursos Técnicos em Agroecologia se deve às ações dos sujeitos trabalhadores do campo e coletivos que lutam por políticas sociais públicas, concebendo-as como um dos meios de garantir o direito à educação, intrinsecamente articulada com a luta de outros direitos sociais nos limites da emancipação política na sociedade capitalista.

Sobre a educação escolar realizada pelo PRONERA no período de 1998-2002, em projetos de assentamentos da Reforma Agrária, através de práticas educativas/projetos atendeu aos processos de alfabetização dos anos iniciais, a formação de professores e alguns cursos técnicos profissionalizante.

As práticas educativas formais em Agroecologia no Movimento Sem Terra (MST) e Via Campesina no Paraná, foram desenvolvidas nos Centros e Escolas de formação: Escola Iraci Salete Strozake (em Cantagalo), Escola Ireno Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu) – ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO); Escola José Gomes da Silva interligada ao Instituto Técnico e Pesquisa da Reforma Agrária - ITEPA (em São Miguel do Iguaçu), Escola Milton Santos (em Maringá) e Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA (no município da Lapa).

O Curso Técnico em Agroecologia é estruturado e organizado em consonância com a demanda por educação escolar de jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária e Comunidades Camponesas. E que, portanto, faz parte da luta por políticas sociais públicas de educação, uma mediação necessária para a realização dos cursos formais (Ensino Superior-Tecnólogo e a Educação Básica dos anos finais), em Agroecologia no Paraná.

No ano de 2003, foi realizado a Pesquisa Nacional de Avaliação Externa do PRONERA, coordenada pela Ação Educativa, a qual comprovou que; “[...] além da própria elevação da

escolarização formal dos assentados, o acesso a maiores níveis de educação tem contribuído para desencadear mudanças também nos processos de organização da produção [...]” (MOLINA, JESUS, 2011, p.45). Foi evidenciado como positivo, a ampliação dos cursos técnicos profissionalizantes, como práticas importantes para a promoção da sustentabilidade nas áreas de Reforma Agrária.

Na leitura de Andrade, sobre os resultados obtidos através da Pesquisa Nacional do PRONERA em 2003, em relação à cobertura do programa e as necessidades educativas dos assentados, no período de 1998-2002, ficou aquém das necessidades da população. Foi o caso em, que nas regiões Norte e Sul, as ações do Pronera atingiu – contemplou menos de 5% dos assentamentos (ANDRADE, 2004). Nesse período, “[...] o Pronera não se consolidou como uma política pública, operando como um programa governamental que, embora limitado, chegou a 14% dos assentamentos rurais e criou oportunidades educacionais para cerca de 115mil jovens e adultos que aí vivem, [...]” (ANDRADE, 2004.p.34).

No Relatório Final da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA, no contexto da Região Sul, em relação a situação educacional, a partir de um dos indicadores sobre famílias assentadas que têm algum membro freqüentando educação profissional por tipo de escola em termos de porcentagem no Brasil e grandes Regiões no ano de 2004, a pesquisa indica que a participação se deu em; “Escola agrotécnica da rede federal ou estadual, do total de 45,7;na Escola Família Agrícola ou Casa Família Rural, do total de 5,4, e dos Cursos do Pronera [...] no total de 18,9 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 84)”. Molina e Jesus, ao estudar a amostra dos dados da PNERA, sintetizam que, “[...] A imagem que se refletiu expôs a histórica ausência do Estado na garantia do direito à Educação aos sujeitos do campo: extrema precariedade no que havia de oferta educacional, [...]” (2011, p. 46).

O Pronera foi criado num período de lutas e turbulências na fase de implementação das políticas neoliberais. Ele foi constituído para contribuir em processos de alfabetização e na formação de professores. E também, através de suas ações, a superação de altos índices de analfabetismo existentes nos assentamentos e demais populações do campo, fruto da negação histórica dos direitos sociais e da ausência de políticas públicas educacionais. Na leitura de Santos;

A lei e o decreto constituem avanços no que se refere ao novo status conferido ao Pronera, de política permanente, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, sendo os instrumentos necessários à continuidade da política independentemente do governo em exercício (2012, p.631).

Desta forma, verifica-se que o Pronera é uma política voltada para os camponeses e suas famílias, participantes da luta e (projetos) de Reforma Agrária. A qual constitui e é pautada no campo do conflito nas relações sociais, conflitos e tensões no âmbito do Poder executivo, do Poder Legislativo e do Poder Judiciário. Os elementos desencadeados nessas relações afetam uma política educacional como o Pronera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhamos com Mészáros (2002) que os sujeitos sociais que tenham ideologias críticas buscam articular interesses das classes trabalhadoras devem negar totalmente o sistema capitalista, “suas determinações objetivas e às instituições de controle socioeconômico e político-cultural” (p.1033).

As práticas educativas em Agroecologia organizadas como parte das ações políticas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, vêm se constituindo em processo de formação da classe trabalhadora, materializando-se em bases prática e teórica na produção de uma práxis educativa, de novas relações e de novos conhecimentos. E, que podem contribuir como uma experiência concreta na construção da Educação Profissional do Campo inerentes com a concepção de Educação do Campo em sentido amplo.

É necessário instrumentalizar e aprimorar a formação da consciência social, para participar na condição de sujeito histórico com criticidade acerca dos acontecimentos históricos divulgados pelos agentes – aparelhos privados, principalmente e sobre as decisões que são tomadas pelas “elites orgânicas” do capital, quando propõem e defende como saída um conjunto de medidas, ações e reformas para o conjunto da sociedade.

A Educação e a Cultura, entendidas em seu sentido amplo, deveriam incidir com maior grau de qualidade e aprimoramento na formação da consciência unitária em especial da classe trabalhadora. A impressão é de que o imaginário social tem ficado mais distante dia a pós dia, da mística da utopia histórica “da possibilidade de tecer uma alternativa social de homens e mulheres associados livres radicalmente e diferente” do sistema do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações sociais**. Brasília, 1995. 74 p. (**Caderno MARE da reforma do estado**; v.2).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

BRASIL. II PNERA- **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, Junho de 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em 17 nov.2015.

DI PIERRO, Maria. Clara; ANDRADE, Marcia. Regina. et al (orgs). “A construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária”. In: **A educação da Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.p.19-35.

EVANGELISTA, Olinda. “Apontamentos para o trabalho com Documentos de Política Educacional”. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p.51-71.

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Política educacional dos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

HARVEY. D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança cultural**. Edições Loyola. 13º Ed. São Paulo. 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia de captial para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. Unidade II (p. 175 a 192 e 193 a 206).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e serviço social**. São Paulo, Cortez, 2001.

MÈZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica. Castagna.; JESUS, S.M.S. “Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil”. In: **Memória e História do PRONERA: contribuições para à Educação do Campo no Brasil**. SANTOS,C.A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (orgs). Brasil, MDA, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** Coordenação Benjamim Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

SAAD-FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise Marxista. In: **Marx e Marxismo** v.3,n.4, jan/jun2015.



SANTOS, Clarice Aparecida dos. “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”; In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012, p.629-637.

VIEIRA, Sofia. Lerche.; FREITAS, Isabel. Maria. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, Editora, 2007.

PEREIRA, Carlos Luiz Bresser. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58p. (Caderno MARE da reforma do estado; v.1).

KRAWCZYK, Nora. Rut.; VIEIRA, Vera. Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã. 2008.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

FINANCIAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA NAS CARTAS DO MIEIB: ESTRATÉGIAS PARA UMA POLÍTICA DE ALCANCE

BORTOT, Camila Maria¹

LARA, Angela Mara de Barros²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O objetivo desse texto é compreender como o MIEIB se configura numa ‘política de alcance’ o processo no qual a educação infantil no país está inserida sobre o financiamento da primeira etapa da educação básica em documentos datados de 2007 a 2015. Tivemos como problemática: Como se constitui a ‘política de alcance’ do MIEIB, tendo em vista a necessidade de analisar as contribuições do Movimento nas políticas educacionais para a infância acerca financiamento e acesso nos últimos anos? Realizamos uma análise da categoria ‘Financiamento da Primeira Etapa’, e, constatamos, que no movimento da história e dos fenômenos que a integram, percebemos um discurso recorrente nas reivindicações, ou seja, apesar da instauração de várias políticas no decorrer do século XXI, nos fazem perceber que algo precisa ser qualitativamente transformado no financiamento. E o MIEIB busca realizar uma ‘política de alcance’ para criar propostas e direcionar pontos para o poder público para que este melhore a educação da criança pequena portadora de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. MIEIB. Financiamento da Primeira Etapa.

INTRODUÇÃO

A materialização de políticas públicas sociais para a educação infantil é parte constituinte do processo de direito pela educação. Embora essa etapa educacional exista no Brasil há mais de um século ainda não é considerada obrigatória para o desenvolvimento das crianças, mas, sim, um direito concretizado pela Constituição Federal – CF de 1988. Direito este que, durante

1 Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: camilabortot@hotmail.com.

2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado e doutorado. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: angelalara@ymail.com.

a década de 1990, foi estruturado principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Inserido nas discussões da educação infantil, nosso objeto de investigação nesse texto é o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. O que distingue o MIEIB de outros movimentos e redes sociais é que o seu foco abrange o monitoramento e a incidência acerca das políticas públicas de educação infantil, tendo objetivos pontuais ao que compete à sua luta pela efetivação da etapa da educação básica.

Nosso objetivo é compreender como o MIEIB se configura numa ‘política de alcance’ o processo no qual a educação infantil no país está inserida sobre o financiamento da primeira etapa da educação básica em documentos datados de 2007 a 2015, movidas pela seguinte problemática: Como se constitui a ‘política de alcance’ do MIEIB, tendo em vista a necessidade de analisar as contribuições do Movimento nas políticas educacionais para a infância acerca financiamento e acesso nos últimos anos? Para responder a esta problemática, escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa, baseada em fontes bibliográficas e documentais para a discussão dos dados desenvolvidos na análise deste texto.

Os debates que percorrem o MIEIB e, que estão na ordem do dia, integram os desafios e estratégias para se contrapor a especificidades da educação infantil sistematizada, como por exemplo, falta da garantia do acesso e permanência na educação infantil, sistemas de avaliação baseados no desempenho das crianças, concursos para professores sem a exigência de formação estabelecida pela legislação, contratação de profissionais não habilitados para exercer a docência, emprego de outras denominações que não professor/a para o exercício da docência, terceirização do serviço de educação infantil com a contratação indireta de profissionais, compra de vagas em instituições privadas e adoção de apostilas, políticas e programas de ampliação da educação sem adequação das estruturas físicas e da materialidade, bem como sem investimento na formação do docente.

O MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL - MIEIB

O MIEIB nasceu na década de 1990, década da Reforma do Estado e o agravamento das fragilidades para o campo social e educacional, sobretudo na educação infantil que havia conquistado o direito das crianças de 0 a 6 anos explicitamente na Constituição Federal de 1988. Assim, devemos entender o surgimento do MIEIB a partir da práxis e das contradições vivenciadas naquele período. De acordo com Netto e Braz (2011), a categoria de análise baseada na práxis permite compreender a materialização dos fundamentos da política educacional no contexto neoliberal vigente. Assim, a categoria orienta o entendimento das ações sociais em um período histórico e busca analisar criticamente a realidade, as relações de produção e de reprodução sociais em um mundo de contradições.

O MIEIB surgiu de um contexto no qual as políticas para a educação infantil estavam se

concretizando em um contexto neoliberal. Assim, ele se caracteriza como um Movimento Social, pois se define por uma ação coletiva organizada, cujo objetivo é promover mudanças sociais por meio de uma política, dos seus valores e suas ideologias permeados por tensões sociais. Para tratar do MIEIB como um movimento social, a seguir conheceremos um pouco de sua história.

No ano de 1994, no Mato Grosso do Sul, membros da Legião Brasileira de Assistência – LBA; Departamento Municipal de Educação e Cultura – DEMEC; Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – CBIA; Secretaria do Bem-Estar Social – SEBEM; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Associação Pestalozzi – PESTALOZZI; Secretaria de Educação – SEE; Secretaria Municipal de Educação – SEMED; Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – OMEP; Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA; Serviço Social do Comércio – SESC; 1ª Vara da Juventude, SMEC/Corumbá, estavam reunidos no Seminário Criança Cidadã delineavam estratégias que pudessem avançar no que se referia a educação infantil brasileira. Durante debates no Seminário, criou-se o Fórum Permanente de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul – MS. Permeado por um desejo coletivo, o Fórum realizou encontros para discutir o papel da criança na primeira infância e todos os seus direitos, políticas direcionadas, critérios de formação, formação e valorização dos professores da etapa. No entanto, nos anos de 1998 e 1999, durante uma reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, representantes de Grupos de Trabalhos e Fóruns de Educação Infantil de alguns estados firmaram um compromisso maior e integraram o MIEIB a fim de somar esforços e lutar em defesa da educação infantil brasileira de história tão recente e ‘minimizada’ naquele momento, como toda as políticas sociais por conta do Estado e sua forma de administrar o país.

O Movimento é resultado de inúmeras discussões sobre acesso e qualidade da educação infantil ao final da década de 1990, representando a união de forças para a garantia dos direitos da criança brasileira. É um movimento social suprapartidário, consolidado como tal em 1999 no estado do Mato Grosso do Sul. Ele buscava chamar a atenção das autoridades brasileiras para que a educação infantil fosse trabalhada pela legislação com mais visibilidade e que tais direitos pudessem de fato ser efetivados, com destinação de recursos específicos, um plano adequado para a formação docente e continuada de professores daquela etapa de ensino, bem como uma política educacional coerente.

Propunha o fortalecimento do campo de atuação do profissional da Educação Infantil no Brasil. É uma política não estatal, que “tem como foco o monitoramento e na incidência em relação às políticas de Educação Infantil é o que distingue [...] de outras redes sociais [...]” (FLORES; SANTOS; KLEMMANN; 2010, p. 1) que lutam por uma educação ou infância de maneira mais abrangente. Seus membros acordaram pela não institucionalização política do Movimento, a fim de conservar seu caráter autônomo e democrático. Além disso, nos últimos anos vem adquirindo papel proeminente no cenário nacional, buscando interlocução com o Ministério da Educação e outras redes sociais, com o propósito de formar, programar e acompanhar

as políticas públicas para a Infância, integrando comissões e grupos de trabalho. Mantém sua luta para a plena integração aos sistemas municipais de educação, ampliação da etapa de ensino, financiamento e ampliação de estrutura física às crianças de zero aos seis anos de idade (NUNES; MACHADO, COELHO, 2002).

Ao longo de sua história, uma de suas grandes metas é o

[...] reconhecimento da criança como **sujeito de direitos**, tem sido uma das grandes metas do MIEIB. Por isso, **movimento, dinamicidade, compromisso, responsabilidade, polêmicas** são expressões que marcam a curta, porém efetiva trajetória do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 6, grifos nossos).

Esta organização não estatal vem construindo seus princípios de luta a partir da reestruturação das redes de atendimento para a infância e dos sistemas de ensino na CF (1988) e na LDBEN (1996). Esta reestruturação trouxe avanços, mas a educação infantil passou por uma escassez de recursos, desconhecimento de dispositivos legais pelas diversas interpretações feitas pela falta de esclarecimento acerca das mesmas, limitada produção teórica dos direitos na primeira infância, pouco comprometimento dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas pela grande demanda de vagas, bem como indefinição de fontes de financiamento (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002).

O primeiro encontro de articulação de integrantes dos Fóruns de Educação Infantil ocorreu durante da 22ª Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1999, na cidade de Caxambú com os estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002). Desde a primeira reunião dos primeiros fóruns, os representantes decidiram pela não institucionalização do MIEIB, pois defendem a abertura permanente a participação dos interessados, esclarecimento da sua bandeira de luta, refutando qualquer posição político-partidária. Ainda, em 1999, para logo ativar o projeto organizou-se um grupo gestor e uma secretaria executiva, pois para o Movimento faz-se necessário explicitar que a “Responsabilidade compartilhada, solidariedade e ética [...] que estruturam as relações pessoais e profissionais que unem os participantes do MIEIB” (MIEIB, 2002, p. 8).

Desde então até 2012 o MIEIB abarcava a participação de Fóruns de Educação Infantil de 27 Unidades da Federação, como organizamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fóruns de Educação Infantil do Brasil: anos de criação

NOMENCLATURA DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	ANO
Fórum Amapaense de Educação Infantil	Até 2004
Fórum Amazonense de Educação Infantil	2007
Fórum de Educação Infantil do Acre	Até 2002
Fórum de Educação Infantil de Rondônia	2006
Fórum de Educação Infantil de Roraima	2010
Fórum de Educação Infantil de Tocantins	2007
Fórum de Educação Infantil do Pará	Até 2004
Fórum de Educação Infantil do Maranhão	Até 2002
Fórum de Educação Infantil do Piauí	2010
Fórum Baiano de Educação Infantil	2002
Fórum de Educação Infantil do Ceará	2003
Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte	2004
Fórum de Educação Infantil da Paraíba	2008
Fórum de Educação Infantil de Pernambuco	2000
Fórum Alagoano de Educação Infantil	2003
Fórum de Educação Infantil de Sergipe	Até 2004
Fórum de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul	1994
Fórum Matogrossense de Educação Infantil	2010
Fórum Goiano de Educação Infantil	1999
Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal	Até 2002
Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo	2001
Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro	1996
Fórum Paulista de Educação Infantil	1999
Fórum Mineiro de Educação Infantil	1998
Fórum de Educação Infantil do Paraná	1988
Fórum Catarinense de Educação Infantil	1999
Fórum Gaúcho de Educação Infantil	1999

*Os fóruns que não estão com data exata, são devido à falta de informações, contudo, evidenciou-se aproximadamente os anos por integrar publicações nos documentos do MIEIB, como o Livro Educação Infantil: construindo o presente (2002) e artigos que falam do Movimento.

Fonte: <www.mieib.org.br>. 2016.

Sobre suas contribuições e reivindicações para a melhoria da educação infantil, o MIEIB vem organizando documentos em defesa da educação infantil, como: **Cartas e ofícios** – elaborados em reuniões extraordinárias do MIEIB e/ou em encontros nacionais, regionais e estaduais; e o livro organizado pelos fóruns, intitulado **Educação Infantil: construindo o presente (2002)** – que reúne artigos escritos pelos 15 fóruns, sendo: Acre, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe e do Distrito Federal.

ANÁLISE DE CARTAS DO MIEIB: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após apresentar um pouco da história do MIEIB, nosso objetivo nesta parte do texto é

analisar documentos e cartas formulados nos fóruns, com o intuito de verificar ações, convênios, propostas que legitimem o MIEIB frente às Políticas Educacionais para a Educação Infantil, assim como aqueles que discutem a legislação Brasileira para a Educação Infantil. Elencamos como conceito do Movimento a elaboração de uma ‘política de alcance’, pois após conhecer a história para a sua organização e consolidação, percebemos que ao elaborar documentos direcionados aos setores governamentais ele busca alcançar melhorias por meio da sua fiscalização sobre o direito da criança pequena. O alcance se configura como resultado dos debates dos atos políticos realizados nas reuniões e encontros, pois educar, debater e lutar é um ato político.

Selecionamos 9 documentos de 2007 a 2015, todos de encontros nacionais, que tem por objetivo de “[...] exigir a garantia do direito à educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada por todos que demandarem [...]” (MIEIB, 2010, p. 1). Ressaltamos que se faz necessário compreender o que os militantes do Movimento pensam sobre a política da educação infantil e fazer análise de documentos que tratam do tema. Após pesquisar no site do MIEIB e nos sites dos fóruns estaduais, escolhemos os documentos a serem analisados que apresentamos abaixo nos quadros 2 e 3 o título completo e ano de publicação. Elencamos estes documentos pela disponibilidade no banco de dados dos sites e, também pela proximidade das datas, bem como os fatos políticos que colocavam a educação infantil em destaque a partir de 2007 como trataremos a seguir.

Ainda, sobre a análise dos documentos do MIEIB, buscamos compreender a racionalidade que sustenta, de modo a ter um olhar investigativo sobre os textos “[...] para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 441). Buscamos realizar uma análise do momento em que o país vive posto nas relações contraditórias do capitalismo, bem como os fenômenos sociais e culturais que os cercam, assim, compreendendo a totalidade envolvida nas relações postas em sociedade.

As cartas analisadas foram:

Quadro 2 – Cartas do MIEIB de 2007 a 2015

Ordem	Título do documento	Ano do documento
1	Carta de São Luís – XXII Reunião do MIEIB	2007
2	Carta de Porto Alegre – XXIII Encontro Nacional do MIEIB	2008
3	Carta de Balneário Camboriú – XXV Encontro Nacional do MIEIB	2009
4	Carta de Belém – XXVI Encontro Nacional do MIEIB	2010
5	Carta de Salvador – XXVII Encontro Nacional do MIEIB e II Encontro Estadual de Educação Infantil do FBEI	2011
6	Carta aberta do MIEIB ao Ministro da Educação Aloizio Mercadante	2012
7	Carta de Brasília – XXIX Encontro Nacional do MIEIB	2013
8	Carta de Cuiabá – XXX Encontro Nacional do MIEIB	2014
9	Carta Aberta do MIEIB	2015

Fonte: <<http://www.mieib.org.br>>. 2015.

Em relação a análise dos dados, observou-se políticas de educação infantil por meio de uma síntese elaborada no quadro ‘Políticas de EI do início do século XXI: categorias’, visto que as cartas elencadas são do início do presente século e que pouco se alterou até 2015 sobre estas políticas.

Quadro 3 – Políticas de EI do início do século XXI: categorias

PNE – Lei 10.172/01 (2001): Descentralização; Municipalização; Financiamento; Equidade; Expansão; Melhoria.
PNEI (2006): Primeira Etapa; Acesso; Universalização; Articulação com organizações; Manutenção; Qualidade; Infraestrutura.
FUNDEB (2006): Recursos; Acesso; Expansão; Estrutura; Manutenção; Continuidade.
EC 59/2009: Ampliação; Financiamento; Acesso.
DCNEI (2009): Qualidade; Acesso; Permanência; Articulação com o ensino fundamental; Igualdade; Diversidade; Participação

Fonte: das autoras, 2015.

A seguir, buscaremos compreender no movimento da história e dos fenômenos de 2007 até 2015, a partir da legislação vigente, a temática de ‘Financiamento da Educação Infantil’ para este texto.

Dos dados e análise

Sobre o Financiamento da Educação Infantil, verificamos que há nos documentos formulados para a educação infantil desde o início dos anos 2000, as seguintes categorias: financiamento, expansão, manutenção e melhoria. Neste sentido, cabe discutirmos estas categorias que nos apoiaram nas análises fundamentais desta pesquisa. A partir de tais apontamentos, as sínteses que realizamos sobre as categorias a serem desenvolvidas, a partir da perspectiva do conteúdo que se coloca pelo MIEIB, são: **Financiamento** – ligado a um conjunto de recursos monetários que se destinam a realizar uma determinada atividade ou projeto econômico. Neste sentido, o financiamento é dado pelo Estado, que por meio de programas subsidia a educação. **Expansão** – no financiamento, a expansão está ligada a criação de estratégias para o crescimento de um determinado setor, no caso a educação infantil. É preciso subsídio para engendrar ações para a expansão do ensino. **Manutenção** – formada por um conjunto de ações que ajudam no bom e correto funcionamento de algo. O termo não está ligado apenas ao financiamento, mas, percebemos que nas políticas manutenção sempre vem ao encontro de políticas de desenvolvimento econômico. **Melhoria** – transformar qualitativamente algo.

Em relação aos dados, realizamos uma síntese das categorias encontradas nas reivindicações, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Dados

Ordem	Dados sobre Financiamento; Expansão; Manutenção; Melhoria
1	Na Carta de São Luís (2007) reivindicaram que a implementação do FUNDEB garanta que o direito à Educação Infantil fosse assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade, conforme o artigo 10, parágrafo 4 da Lei nº 11.494/2007; que as verbas públicas fossem direcionadas para as instituições educacionais públicas, respeitando as disposições legais, pois o poder público tem o dever de investir prioritariamente na expansão da educação infantil na rede pública; que haja significativa ampliação de recursos do Pró-Infância, como uma das formas de assegurar a expansão e a melhoria da qualidade da educação infantil; bem como que o Decreto de regulação da implementação da Lei do FUNDEB assegure prazo de transição para as instituições de educação infantil conveniadas com o Poder Público até abril de 2007, data de publicação da Lei, atendam exigências.
2	A Carta de Porto Alegre (2008) pontuava que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE reveja e aumente os valores do per capita relativos ao Programa Nacional de Alimentação para Creches – PNAC e ao Programa Nacional de Alimentação Pré-escolar – PNAP de forma a atender as necessidades nutricionais das crianças da educação infantil; que houvesse reformulação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE de forma a incluir todas as instituições públicas de educação infantil cadastradas no censo escolar; que fossem apoiados e financiados cursos presenciais de formação inicial, continuada e especializações em educação infantil a serem oferecidas pelas universidades públicas que possuíssem cursos de Pedagogia; que aumentassem os coeficientes do FUNDEB para a educação infantil, reafirmando a importância deste Fundo como propulsor das políticas públicas para a área.
3	Já na Carta de Balneário Camboriú (2009) solicitou-se que seja fortalecido o PDDE a fim de possibilitar a aquisição de materiais educativos e artísticos, tais como: jogos, brinquedos, literatura infantil, mídias, equipamentos eletrônicos, instrumentos sonoros e musicais, imagens, entre outros. Ainda, que requeresse a elaboração de um documento orientador ou resolução que normatize e oriente a aquisição dos materiais acima descritos de forma adequada, primando pela qualidade dos mesmos; que o FNDE revisse e aumentasse os valores per capita relativos ao PNAC e ao PNAP de forma a atender às necessidades nutricionais das crianças da educação infantil. Revisassem e aumentassem os fatores de ponderação do FUNDEB para a educação infantil conforme o dispositivo constante do Artigo 13, I da Lei nº 11.494, que tratados fatores de ponderação fossem definidos em função do custo real de cada etapa e modalidade da educação básica, tendo em vista que a creche e a pré-escola têm o custo mais elevado; que seja garantido um maior aporte de recursos financeiros oriundos do fim da DRU para a efetivação de políticas de educação infantil. Por fim, na carta de 2010, que garantissem recursos oriundos do pré-sal para a efetivação de políticas públicas para a educação infantil.
4	Na Carta de Belém (2010) reivindicava ao MEC que envidasse esforços para que o CAQi, seja adotado como referência no aumento dos percentuais de financiamento para a educação infantil. A UNDIME, CONSED e os Dirigentes Estaduais e Municipais de Educação que não autorizasse o uso indevido dos recursos públicos na adoção de sistemas educacionais apostilados em estabelecimentos de educação infantil públicos, considerando ser este um processo de privatização das competências e responsabilidades dos gestores municipais, e ainda, o cerceamento do direito da comunidade escolar de participar da elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas conforme prevê a LDBEN nº. 9394/96. À UNCME e aos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação para que se posicionem contrários ao uso indevido dos recursos públicos na adoção de sistemas educacionais apostilados em estabelecimentos de educação infantil públicos, considerando ser este um processo de privatização das competências e responsabilidades dos gestores municipais. Ainda, solicita o cerceamento do direito da comunidade escolar de participar da elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas conforme prevê a LDBEN nº. 9394/96.
5	Com a Carta de Salvador (2011) solicitava ao MEC que se posicione de forma contrária ao uso dos recursos públicos na adoção de sistemas educacionais apostilados em instituições de Educação Infantil, e, para a UNDIME e o CONSED que promovessem políticas públicas, em regime de colaboração ³⁴⁴ , que <u>garantam a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação que atuam na Educação Infantil.</u>
6	As reivindicações da Carta aberta do MIEIB (2012) buscavam que as políticas públicas de financiamento para a educação infantil devem ter como base o Custo-Aluno-Qualidade-Inicial – CAQi.
7	Na Carta de Brasília (2013) pontuam ao MEC para que que assumisse o CAQi como referência para esta definição de financiamento, bem como à UNDIME e ao CONSED que exijam do FNDE a adoção do CAQi como referência.
8	Na Carta de Cuiabá (2014) se direcionou ao MEC para que assuma o CAQi como referência para a definição do custo-aluno qualidade na Educação Infantil. Para a UNDIME e ao CONSED que exijam do FNDE a adoção do CAQi como referência para a definição progressiva do custo-aluno qualidade na Educação Infantil. e, ainda, aos Tribunais de Contas do Estado que acompanhem e monitorem a aplicação dos recursos do FUNDEB e outros destinados à Educação Infantil.
9	Por final das cartas selecionadas, na Carta aberta (2015) que se efetive de fato o Sistema Nacional de Educação – SNE, e assegure a ampliação dos investimentos para a educação, <u>na garantia do cumprimento dos 10% do PIB para efetivação de uma educação para todos.</u>

Fonte: Adaptado das Cartas selecionadas pelas autoras, 2016.

A LDBEN (Lei nº 9394/1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996, incorporou a ideia do regime de colaboração através dos seis artigos que tratam sobre o tema. Foram distribuídas competências à União, aos Estados e Municípios. A Lei atribui como responsabilidade da União a assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como a autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação de cursos superiores e instituições de ensino do seu sistema. De acordo com a Lei, deve haver colaboração entre Es-

tados e Municípios na construção de políticas e planos educacionais, integrando ações dos dois entes federativos bem como no estabelecimento das formas de colaboração na oferta do ensino fundamental.

A temática do financiamento, explicitamente, por meio das reivindicações abarca vários elementos por subsídio, aplicação de subsídios, programas, aumento de coeficiente das crianças e garantia de novos recursos sobretudo a partir de 2009 com a EC 59, que estabelece a obrigatoriedade da criança de 4 anos na escola.

Em relação aos programas que subsidiam a alimentação escolar, o MIEIB destaca em seus posicionamentos a inclusão de instituições filantrópicas e sem fins lucrativos. Sabemos que várias crianças fazem parte destas instituições e, que, no início do século XXI, temos acordos entre o município e as instituições de ensino filantrópicas, confessionais e comunitárias. Observa-se que a CF (1988), em seu artigo 213, consentiu que os recursos públicos continuassem a ser destinados às escolas, anteriormente, citadas. Contudo, o MIEIB nos mostra que entre a realidade e a forma da lei existe uma contradição, visto que os programas PNAC, PNAP não foram incluídos nas instituições sem fins lucrativos de educação infantil.

Podemos ressaltar neste aspecto que há muito que melhorar em termos de financiamento, no que concerne em valores por criança, mesmo sabendo que o FUNDEB realizou, ainda que pesem as dificuldades, progrediu rumo a um novo conceito de escola pública e, principalmente, ensejou-se a busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Assim, analisamos que a melhoria de programas de financiamento e destinação de recursos são pontos relevantes para a efetivação das instituições de educação infantil, visto que o aumento de vagas da educação de 0 a 6 anos de idade e da educação integral, e, acreditamos que sobre este aumento de valores de financiamento da educação infantil, o MIEIB destaca dois elementos que devem ser destinados para as crianças pequenas: recursos oriundos do fim da DRU e dos royalties da exploração do pré-sal. Estes dois mecanismos são responsáveis por uma grande arrecadação de fundos para o Estado. Como dito, anteriormente, há muito o que melhorar no financiamento da educação infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

Com o fim da DRU, os recursos advindos dos royalties do pré-sal destinados ao FUNDEB, o MIEIB esclarece que parte disto deve ser destinado a educação infantil, bem como e colocados como recurso nacional as instituições de educação infantil. Estes posicionamentos estão nas cartas de 2009 e 2010, dois anos consecutivos, exigindo modificações destes fundos para a educação infantil. Ainda, podemos evidenciar que tais apontamentos sobre o aumento de fundos de investimento em educação, melhor dizendo no FUNDEB, aumentaram no ano de 2009 com a EC nº 59/09, que amplia o ensino básico dos 4 aos 17 anos.

Nas cartas mencionadas, constam reivindicações sobre a nova lei da obrigatoriedade e que se necessita investir ainda mais na educação infantil, mas que não se tenha prejuízo na faixa etária de 0 a 3 anos, visto que na CF (1988) a educação é direito de todos. É preciso investimentos para a ampliação das vagas acerca da obrigatoriedade, recursos, material pedagógico e formação de professores. Ainda, podemos citar o Ofício nº 30/2010 do MIEIB, em Santa Catarina,

no qual é evidente esta preocupação com a ampliação dos recursos financeiros para a educação infantil, enfatizando que a “temática do financiamento é recorrente nos eventos do Mieib e é apontada pelos gestores como principal entrave para a execução de diretrizes estabelecidas pela EC nº 59, sem [...] prejuízo para a Educação Infantil na faixa de 0 a 03 anos de idade” (MIEIB, 2010, p. 1).

O FUNDEB induziu o aumento do aporte de recursos para a educação infantil, mas é preciso fazer cumprir a lei da destinação de recursos. Face ao exposto, o MIEIB ressalta que a formulação da política de educação infantil, possui forte tendência de municipalização, que existem muitos desafios a serem enfrentados, pois entendemos que os recursos ainda são insuficientes, mas faz-se necessário uma preparação técnica para ampliar e melhorar a oferta de educação infantil. A regulamentação do Regime de Colaboração e a ampliação dos recursos, tendo como referência o custo aluno qualidade, além da participação ativa da população local, constituem-se em desafios a serem enfrentados na construção da política nacional de educação infantil, pautada na ampliação do acesso e melhorias no atendimento.

Observamos a militância sobre a luta no financiamento desde 2007 e que se instaura até no ano de 2015. Buscando aportes no PNE (2014) nota-se que quase todo o conteúdo está voltado para a ampliação de vagas, qualidade e desenvolvimento da etapa. Ressaltamos que umas das metas que se destacam aqui é a de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final do Plano. E sobre a ampliação de vagas e a obrigatoriedade, o financiamento vem atrelado nas Cartas do MIEIB como bandeira de luta, como evidenciado na síntese das fontes selecionadas. Embora represente um esforço razoável de aproximação, apresenta-se limitações decorrentes da ausência de dados reais sobre o financiamento da etapa de análise. Os cenários aqui mostrados reafirmam a necessidade da efetiva implementação do Regime de Colaboração entre a União, os estados e os municípios, conforme previsto na Constituição Federal e na LDB e reafirmado no Plano Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises presentes nesse texto, percebemos que o MIEIB tem uma história recente, assim como a educação infantil brasileira. E, é, isto, que percebemos nas cartas analisadas: reivindicações correntes de 2007 a 2015. Seus direcionamentos ao MEC, UNDIME, Conselhos e Ministérios nos revelam um ator não estatal que busca construir política de alcance para questionar e solicitar o que está na lei e não é cumprido ou transformado de acordo com a demanda da educação infantil.

Acreditamos ter realizado uma análise que envolve as reivindicações e o porquê das mesmas, tendo um olhar acadêmico para os posicionamentos, a fim de compreender as discussões

que cercam os fóruns, bem como aquilo que não é cumprido na forma da Lei. A categoria exposta foi apenas uma das possibilidades encontradas, lembrando que o nosso ponto de chegada pode se tornar o ponto de partida para outros. A síntese realizada possibilitou compreender que os diferentes documentos produzidos, podem constatar uma dificuldade do reconhecimento da educação infantil. A quantidade de posicionamentos do Movimento, sejam eles políticos ou teóricos, que possibilitariam os conhecimentos necessários para a compreensão das especificidades e responsabilidades da atuação junto à pequena infância no chão-da-escola.

No movimento da história e dos fenômenos que a integram, percebemos um discurso recorrente nas reivindicações, ou seja, apesar da instauração de várias políticas no decorrer do século XXI, nos fazem perceber que algo precisa ser qualitativamente transformado no financiamento. Este é o papel do MIEIB: criar propostas e direcionar pontos para o poder público para que este melhore a educação da criança pequena portadora de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso: agosto de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 14 DE JANEIRO DE 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de outubro de 2010, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** 2009e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMMANN, Vilmar. “Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil”. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (Org.). **Emenda Constitucional nº 59/09 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** Caderno Insumos para o Debate nº. 2. SP: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2010. (p. 43-57).

MIEIB. **Carta aberta do MIEIB ao Ministro da Educação Aloízio Mercadante.** 2012. Disponível em: <www.mieib.org.br> Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta Aberta do MIEIB.** 2015. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Balneário Camboriú – XXV Encontro Nacional do MIEIB, 2009.** Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Balneário Camboriú. XXV Encontro Nacional do MIEIB.** Balneário Camboriú, SC. 2009. Disponível em: mieib.org.br. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Belém – XXVI Encontro Nacional do MIEIB, 2010.** Disponível em: <www.mieib.org.br> Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Brasília – XXIX Encontro Nacional do MIEIB, 2013.** Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Cuiabá – XXX Encontro Nacional do MIEIB, 2014.** Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Porto Alegre – XXIII Encontro Nacional do MIEIB, 2008.** Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso: março de 2015.

MIEIB. **Carta de Salvador – XXVII Encontro Nacional do MIEIB e II Encontro Estadual de Educação Infantil do FBEI, 2011.** Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso: março de 2015.



MIEIB. Carta de São Luís – XXII Reunião do MIEIB, 2007. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso: março de 2015.

MIEIB. Ofício 30/2010 – Carta ao Presidente da UNDIME Nacional. Santa Catarina, 2010. Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso: março de 2015.

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, M. F. R.; MACHADO, L. A.; COELHO, R. C. F. “O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: construindo o presente”. In: MIEIB (Org.) **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande/MS: UFMS, 2002. p. 6- 11.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos”. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. .2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira¹

FERNANDES, Maria Cristina da S. G.²

MARCHETTI, Tatiana³

ZEN, Rosane Toebe⁴

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

As políticas públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil foram criadas durante a década de 1980 com o propósito de realizar o diagnóstico da situação educacional e orientar o poder público na elaboração de ações que proporcionassem a melhoria da qualidade da educação. Da sua criação aos dias atuais, o foco dessas políticas sofreu alterações, impondo a docentes e alunos metas educacionais, as quais devem ser atingidas, tarefa que vem assumindo a centralidade do trabalho docente. Por esta razão, a investigação das concepções, dos princípios e dos fundamentos que sustentam ideologicamente as avaliações em larga escala assume fundamental importância nos estudos voltados às questões educacionais. O objetivo deste artigo consiste em contribuir na compreensão das origens das políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil e da lógica que move estes processos. O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram consultados obras e autores que ajudam na compreensão do panorama histórico das políticas de avaliação e dos impactos que elas promovem no trabalho realizado nas escolas. Embora reconhecendo que no plano material as políticas públicas de avaliação da Educação Básica tenham assumido a sua face mais perversa na realidade escolar contemporânea, acredita-se que tais concepções possam ser superadas, e que práticas avaliativas que atendam a perspectivas mais progressistas e humanizadoras venham a se tornar orientadoras do trabalho pedagógico realizado na escola.

Palavras-chaves: Estado neoliberal. Políticas públicas de avaliação. Avaliação da Educação Básica. Meritocracia.

1 Doutora em Educação. Docente da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel – PR. Email: ibrotto@hotmail.com.

2 Doutora em Educação Escolar. Docente da UFSCAR, São Carlos – SP. Email: mcsgfernandes@gmail.com.

3 Mestranda do PPGE – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel – PR. Docente da Rede Pública Municipal de Cascavel – Pr. Email: tatim0409@hotmail.com.

4 Doutoranda PPGE – UFSCAR, São Carlos – SP. Docente colaboradora da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel – PR. Email: rtoebe@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O estudo do tema “Avaliação da Educação” assume importância no campo da pesquisa educacional em virtude de como as escolas têm absorvido as políticas públicas de avaliação e em alguns casos direcionado o trabalho pedagógico no atendimento dessas demandas. Por esta razão, muitos gestores, professores e alunos, compreendem a avaliação apenas a partir da conotação conservadora de controle, de padronização de resultados e de coerção.

Do ponto de vista pedagógico, no entanto, os processos avaliativos são importantes e necessários, fator que torna imprescindível compreender as condições por meio das quais as avaliações passam a assumir as conotações depreciativas que atualmente as caracterizam. A avaliação faz parte do cotidiano profissional dos sujeitos envolvidos com as práticas escolares, o que justifica a urgência de que novos sentidos a ela sejam atribuídos, os quais estejam vinculados às contribuições no trabalho pedagógico, caracterizadas pela dimensão formativa e de diagnóstico dos processos de ensino e da aprendizagem.

O objetivo deste estudo consiste em tecer um panorama histórico das políticas públicas de avaliação da Educação Básica no Brasil, bem como conhecer os mecanismos por meio dos quais são realizadas as avaliações em larga escala e a concepção que as fundamenta.

A preocupação maior diz respeito à identificação de que se encontra em curso um projeto societário e educacional a partir do qual se entende que aos professores devem ser conferidos prêmios ou sanções, que vão desde bonificações salariais a outros recursos de controle, dependendo do seu desempenho profissional.

O desempenho do trabalho do professor passa a ser medido pelos resultados alcançados pelos alunos nos exames em larga escala. Esta situação é uma realidade em algumas redes nos Estados Unidos (FREITAS, 2011) e na Europa (DUBET, 2004) há mais de uma década. No Brasil também existem algumas experiências orientadas por esta lógica (AUGUSTO, 2012; LUSTOSA, 2013).

A tendência de que as escolas assumam como função prioritária do seu trabalho melhorar as classificações promovidas pelas avaliações em larga escala provoca as preocupações que movem a realização deste estudo. Compreende-se que concepções mais avançadas de avaliação só poderão ser coerentemente propostas a partir da profunda compreensão dos sentidos assumidos atualmente, tarefa na qual este artigo se propõe a contribuir.

Para atingir este propósito, este trabalho apresenta um panorama histórico das políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil, destacando os contrastes entre a conotação que tais práticas assumem como discurso oficial e os sentidos que efetivamente assumem como prática escolar.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, com base no estudo de obras e autores que contribuem para a compreensão da realidade educacional brasileira e dos impactos que as políticas de avaliação da educação básica vêm impondo a escolas, professores e alunos.

Embora se reconheçam as inúmeras dificuldades que os educadores enfrentam no que diz respeito ao exercício da profissão, das quais as políticas públicas de avaliação da Educação Básica acabam se tornando um obstáculo a mais a ser enfrentado, parte-se do pressuposto de

que a compreensão da realidade consiste em aspecto fundamental para que se possam construir alternativas a esta mesma realidade.

1. A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O discurso oficial apresenta à população – por meio dos veículos de comunicação e de outros instrumentos – as avaliações em larga escala como iniciativas governamentais tomadas para melhorar a qualidade da educação brasileira. A impressão que se tem é a de que tais medidas estão orientadas por concepções que visem à melhoria da condição de vida e de trabalho de docentes e de estudantes que participam destas avaliações.

O que o poder público não revela são as estreitas vinculações existentes entre baixo desempenho dos estudantes e a limitação ao acesso aos bens materiais, e aos bens culturais, por consequência. Omite, também, as reais condições de trabalho dos professores e os limites que estas condições impõem à efetivação concreta dos processos de ensino e de aprendizado.

Neste sentido, verificamos um aumento acelerado dos ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às exigências do capital, a exemplo do cumprimento de metas quantitativas. Tais metas são estipuladas sem considerar a realidade da comunidade escolar, não observa o grau de dificuldade que os profissionais das escolas enfrentam para realizar o trabalho escolar, e tampouco consideram as especificidades de cada aluno e a sua relação com o aprendizado dos conteúdos escolares. Embora as políticas de avaliação da educação sejam socialmente justificadas pela necessidade de melhoria da qualidade da educação, elas efetivamente acabam culpabilizando os sujeitos das escolas (gestores, professores e alunos) pelos resultados que alcançam. O Estado, assim, lava suas mãos diante dos índices, uma vez que os resultados não têm servido para orientar o poder público na identificação das escolas que mais necessitam de ajuda (FREITAS, 2011).

O que o poder público também não esclarece, é que as avaliações em larga escala que atualmente vigoram são efeitos de uma verdadeira “onda” avaliativa que surge de forma mais específica com a reestruturação do Estado brasileiro, em 1990, e que a própria reforma do Estado brasileiro foi concebida para atender aos interesses do capital.

Esta forma de ser do Estado está em consonância com as configurações do modo de produção do capitalismo recente, forjadas no interior das novas formas de ser da organização do trabalho, caracterizado pela incorporação do taylorismo/fordismo pela produção flexível/toyotista (HARVEY, 1992). Dentre as inúmeras características que podem ser atribuídas às novas configurações assumidas pelo Estado brasileiro a partir de 1990, uma delas diz respeito à sua proposição avaliadora (ZANARDINI, 2008). Tais pressupostos indicam que, para compreender as avaliações que são realizadas na Educação Básica para medir o desempenho de alunos, de professores e da escola, faz-se necessário buscar suas raízes na organização social da produção.

As palavras de “ordem” nos discursos parecem se repetir: qualidade no processo, reforma curricular, competitividade, novas tecnologias, entre outras. Candau (1999), nos alerta sobre a

forte crença, que ainda perdura na contemporaneidade, no poder “redentor” da educação, como se as mudanças nos sistemas educativos fossem os eixos fundamentais para a superação de todos os problemas enfrentados na atualidade.

Atualmente, a avaliação da Educação Básica é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990 e reformulado em 2005. Em caráter oficial, o propósito destas avaliações consiste em produzir informações sobre a realidade educacional brasileira por meio de provas que medem o grau de proficiência em português e matemática de alunos estudantes dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio. Assinala como objetivo conhecer de forma mais profunda o sistema educacional brasileiro para avaliar a evolução da qualidade do ensino e para auxiliar na definição de ações voltadas para os problemas identificados (FERRÃO, et. al., 2001). A avaliação apresenta-se, portanto, do ponto de vista formal, com o propósito de diagnóstico do sistema educacional.

Desde 2007, os resultados dessas avaliações passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que reúne em um só indicador o fluxo escolar e as médias dos desempenhos dos alunos nas avaliações⁵, apresentando os resultados por estados, municípios, por dependência administrativa (privada, pública ou filantrópica) e por escolas. A partir de então foram instituídas as metas de elevação das notas alcançadas no IDEB, nas diferentes esferas administrativas.

A instituição do IDEB acentuou a preocupação por parte de professores e demais profissionais da educação no sentido de conduzir o ensino com o propósito de sucesso dos alunos nos resultados avaliativos dos exames. A assunção desta postura tem gerado como consequência a busca do bom desempenho como meta educacional, o que se evidencia mediante a observação de que algumas escolas passam a adotar como estratégia pedagógica a instituição dos períodos “preparatórios para os exames” como atividades integrantes do calendário escolar (BONAMINO; SOARES, 2012; ASSIS; AMARAL, 2013).

Se por um lado, a “Prova Brasil” tem produzido a comparação entre escolas a partir do “ranqueamento” e exposição dos resultados e, em alguns estados e municípios, a instituição de bonificação e sanções em função do desempenho alcançado, por outro lado, a ANEB⁶ e a prova ANA⁷ ainda mantém o caráter efetivamente diagnóstico, no sentido de fornecer informações para orientar as ações governamentais para a solução de problemas educacionais.

5 *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc* (também denominada “Prova Brasil”). Envolve os alunos do 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. As provas são realizadas bianualmente.

6 *Avaliação Nacional da Educação Básica*. Realizada de maneira amostral, abrangendo alunos matriculados no 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas e privadas do país. De acordo com o INEP, seu objetivo maior está em avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação apresentando resultados das regiões geográficas e das unidades da federação.

7 *Avaliação Nacional da Alfabetização*. Avalia estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, inserindo-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. O intuito do MEC está em produzir indicadores que possam contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos com o objetivo de verificar o nível de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa e alfabetização na disciplina de Matemática dos alunos regularmente matriculados no terceiro ano do ensino fundamental.

Entretanto, no que concerne à prova ANA, a tendência que se acena para um futuro próximo é de que os resultados sejam “ranqueados”, expostos e comparados – tal como ocorre na Prova Brasil – tendo em vista, inclusive, a necessidade de produzir dados que revelem o cumprimento das metas instituídas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁸.

Esta análise é reforçada quando se observa que algumas Secretarias de Educação e/ou estados brasileiros adotam como prática a exposição e comparação dos resultados obtidos, a exemplo da matéria veiculada pelo “Portal FEE – Fundação de Economia e Estatística” do Rio Grande do Sul: “Alfabetização: média gaúcha supera a nacional”. Entre outras informações, a notícia apresenta um mapa do Brasil indicando as notas obtidas por cada estado na edição da Prova ANA no ano de 2014 e apresenta um *ranking* dos dez municípios gaúchos que atingiram as melhores posições em “nível adequado de escrita” e “nível adequado de leitura”⁹.

O grande problema da escola e da avaliação que dela é feita, reside no fato de estarem em sintonia com os interesses da classe dominante (GAMA, 2002). A adoção destes mecanismos de mensuração da qualidade do ensino tende a não surtir efeitos de melhoria no ensino, fato que já se observa em outros países nos quais se adotaram há mais tempo as provas *standard*¹⁰ como ferramenta de avaliação da eficiência de escolas (FREITAS, 2011, GAMA, 2009).

A adoção de mecanismos de gratificação por desempenho, como forma de premiação aos professores que conseguem que seus alunos atinjam os melhores resultados, tem sido uma prática cada vez mais frequente nas redes municipais e estaduais de ensino. Freitas (2011) afirma que esta estratégia consiste num mecanismo de privatização do trabalho escolar, que passa a ser considerado a partir de resultados individuais dos docentes. Gama (2002), por sua vez, indica que em última instância este processo reforça a desvalorização dos professores, pois atuam majoritariamente em realidades educacionais que apresentam problemas sobre os quais os docentes são incapazes de intervir.

Freitas (2011) levanta ainda a questão de que esta forma de avaliar a qualidade do ensino está amparada numa finalidade que preconiza a organização da escola tal qual os negócios são organizados e, nesse sentido, se considera que o que é bom para o mercado é bom para a educação.

Cabe mencionar, a propósito de questionamento, uma alegoria proposta por Oliveira e Araújo (2005), em que os autores comparam, de forma metafórica, a qualidade na produção de uma mercadoria – a caneta – e a mesma qualidade na oferta de ensino. Uma caneta de qualidade até pode ser produzida a baixos custos, o que resulta muito diferente no caso da educação, pois a qualidade de ensino depende de massivos investimentos.

8 O PNAIC é um compromisso formal criado em 2014 e tem o objetivo de assegurar que todos os alunos estejam alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A participação no PNAIC ocorre por adesão dos estados e municípios, a partir da qual são concedidas bolsas de estudo e pesquisa para os profissionais que atuam no ciclo de alfabetização para incentivar a superação dos problemas relacionados aos processos de alfabetização.

9 Publicado em 10/10/16. Disponível em: “<http://www.fee.rs.gov.br/noticias/alfabetizacao-media-gaucha-supe-ra-nacional/>”. Acesso em: 27/02/2017.

10 Este tipo de prova é compreendido no contexto deste trabalho, como os instrumentos que utilizam a *Teoria de Resposta ao Item* (TRI) como ferramenta para avaliar os conhecimentos dos alunos, ou seja, prova objetiva de múltipla escolha. A adoção desta metodologia permite que os resultados sejam comparados (BONAMINO; SOUZA, 2012).

A preocupação que reside nestas proposições é a de que elas minam o ato educativo como ato de solidariedade, razão pela qual, ainda de acordo com o mesmo autor, a escola não pode incorporar os princípios do mercado, porque no mercado há ganhadores e perdedores.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O conceito de avaliação pode ser tomado, no seu sentido mais estrito, como “a exigência de um acompanhamento e de um controle, seja da alocação e da otimização de recursos, seja da prossecução, do alcance, da colimação dos fins propostos” (NETTO, 2003, p. 16).

Em se tratando das avaliações educacionais realizadas em larga escala, estas normalmente trazem como objetivo e foco principal a mensuração da qualidade de ensino no interior das instituições, das redes municipal e estadual de ensino, e em nível nacional, gerando expectativas para a solução de problemas enfrentados historicamente e cujas origens se encontram em outras instâncias de desenvolvimento do país. Zanardini (2012), porém, alerta para outros objetivos dos sistemas de avaliação:

A avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional ‘capazes’ de incrementar a produtividade dos pobres (ZANARDINI, 2012, p. 101).

Nessa perspectiva, a educação eficiente desponta como uma conquista a “ser realizada pela escola”, no que tange ao aspecto quantitativo. A educação considerada eficiente é aquela valorada pela meritocracia, na qual os resultados são divulgados para acesso de toda a sociedade. Por este princípio, “independente do rendimento obtido pelos alunos, essa educação medida cumpre bem o seu papel de conformadora frente às desigualdades sociais, às quais se presta como justificativa” (ZANARDINI, 2012, p. 2).

Ainda de acordo com Zanardini (2012), a avaliação escolar meritocrática tem como papel principal servir de instrumento de conformação, pois, os desempregados, ou os que trabalham de modo informal, acabam por compreender que estão nesta situação por não possuírem a qualificação adequada às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, ocorre a culpabilização do sujeito pela situação de pobreza em que vive.

A educação eficiente, como promotora de mobilidade social, atua em dois sentidos:

[...] por um lado é veiculada a ideia de que por meio de uma educação de qualidade seria possível aos pobres saírem de sua pobreza e, por outro, uma educação considerada ineficaz, precária em seus resultados avaliativos, não forneceria condições ao pobre para a superação do seu estado (ZANARDINI, 2012, p. 105).

Segundo a perspectiva neoliberal, os processos de escolarização são determinantes na superação das desigualdades. Desse modo, a baixa escolaridade é compreendida como responsável pela desigualdade de renda, tornando-se um obstáculo para o desenvolvimento econômico e social (XAVIER; DEITOS, 2006).

Ao compreender o aparelho educacional como uma parte isolada da sociedade, tende-se a analisar também as avaliações em larga escala isoladas do processo escolar. Com isso, corre-se o risco de compreender a educação na sua perspectiva conservadora, na forma de controle social, em prejuízo ao seu papel inovador. Acaba-se por considerar que a sociedade não necessita de grandes mudanças. “Nesse contexto, o papel da escola será preservar o tipo de sociedade prevalescente (os padrões dominantes) e garantir-lhes cada vez maior eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1978, p. 57).

No que se refere aos resultados educacionais oriundos de instrumentos avaliativos em larga escala, os baixos escores tendem a justificar a pobreza de um contingente populacional. Assim, a pobreza deixa de ser considerada fruto das relações produtivas e passa a ser fruto dos baixos escores da educação escolar. “Neste sentido, os sujeitos do processo educacional são incitados a aceitar como foco de luta a melhora dos escores avaliativos e não a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido no bojo do capitalismo” (ZANARDINI, 2012, p. 106).

Embora a escola tenha cumprido historicamente as funções determinadas pela classe social dominante, os trabalhadores têm conseguido conquistar espaços de mediação, nos quais de alguma forma, os anseios da classe trabalhadora são atendidos, tendo em vista os momentos em que a escola promove reflexões, resistência e a superação de problemas e conflitos sociais¹¹.

Saviani (1978) reforça que da forma como a escola está organizada, acaba exercendo funções que refletem a atual organização social, de modo que aparentemente não se possam vislumbrar transformações por meio da educação escolar. Assim, “é preciso, pois, encarar a educação para além das suas fronteiras, situando-a no seio da prática social global e procurando compreendê-las ali onde aparece como categoria mediadora” (SAVIANI, 1978, p. 59).

Nessa direção, faz-se necessário compreender que o atraso nacional diagnosticado por uma argumentação ideológica dissimuladora, só vem mostrar que a atual política educacional é eficiente no que concerne a revelar as desigualdades e a miséria social do nosso país, embora seja considerada ineficiente quando são considerados os resultados obtidos por escolas, professores e alunos nos exames de avaliação em larga escala.

A sua eficiência, portanto, limita-se à sua função ideológica, ou seja, acaba justificando (como sempre o fez o liberalismo), o mau desempenho, pela ausência ou má qualidade da educação. Essa dissimulação das causas reais dos problemas só faz agravá-los.

11 Embora nem todo o trabalho realizado na escola seja transformador, não se pode ignorar que a escola tem sido palco de manifestações que atendem prioritariamente aos interesses da classe trabalhadora. Mostra disso são as greves, as ocupações das escolas (que marcaram de forma muito atípica o calendário escolar do ano letivo de 2016 no estado do Paraná) ou ainda, as situações nas quais os professores orientados por uma concepção teórica transformadora fazem de suas aulas verdadeiros momentos de conscientização social e formação política.

Concentram-se os esforços sociais na área da educação, quando ela, na ausência de mudanças estruturais, é incapaz de operar transformações que possam atender às efetivas necessidades educacionais e culturais do país, promotoras da emancipação humana (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 83).

Ao traçar algumas análises a respeito da forma como a educação brasileira tem sido avaliada, em seus diversos âmbitos, percebe-se que há muitas lacunas na tentativa de corrigir as defasagens existentes neste processo, verificadas pelos índices avaliativos. Neste viés, acabam se acentuando as diferenças e reforçando os graus de comparação entre um e outro sujeito, entre uma e outra instituição de ensino, quando o principal objetivo deveria ser o repensar de estratégias para a oferta de igualdade de condições para que todos os sujeitos envolvidos neste processo pudessem de fato aprender, não somente pensadas do ponto de partida, mas no decorrer de todo o processo.

Desta forma, cabe reconhecer que ainda há muitos desafios que o sistema educacional brasileiro terá que enfrentar para que possamos chegar a níveis de aprendizagem satisfatórios, em que a responsabilidade pelos resultados das avaliações não seja atribuída a sujeitos isolados, e sim a todo um processo visto enquanto prática social, em que os sujeitos possam se ver como parte integrante deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos tecer algumas considerações acerca das concepções e origens das avaliações da Educação Básica no Brasil, as quais são realizadas em larga escala, identificando os objetivos presentes nos discursos oficiais, refletindo sobre a forma como tais avaliações vêm sendo realizadas e a que propósitos têm atendido.

O estudo bibliográfico realizado no percurso deste trabalho indica que as avaliações em larga escala têm cumprido funções diferentes das anunciadas em caráter oficial, que seriam as de oferecer um diagnóstico da situação educacional do país e orientar os governos no planejamento de ações que visem melhorar a qualidade da educação e das condições de oferta do ensino.

Uma vez que se observa que os resultados alcançados pelas escolas nos exames avaliativos não tem movido o poder público no sentido de oferecer melhores condições de trabalho aos profissionais da educação (em termos de estrutura das escolas, materiais e de qualificação), o que se evidencia é que as avaliações têm servido para “apontar os culpados” pela questionável qualidade da educação. Comunidade escolar, profissionais da educação e alunos são identificados como os responsáveis pelo seu próprio desempenho.

As avaliações também não revelam a estreita relação entre os resultados alcançados pelos alunos nos exames e a condição econômica e social das suas famílias, questões sobre as quais a atuação dos profissionais da educação não tem condições de alterar.

Assim sendo, os autores apontam para a evidência de que as Políticas Públicas de Avaliação vêm cumprindo com uma função ideológica que consiste em isentar o Estado brasileiro

da sua obrigação em proporcionar aos estudantes da Educação Básica o ensino público de qualidade, uma vez que não se identificam ações que revelem o comprometimento em mudar as condições de acesso, o que demandaria da ampliação dos investimentos financeiros em educação.

De forma contrária ao que vem sendo impostos pelas políticas públicas de avaliação da Educação Básica, os profissionais que atuam em algumas escolas resistem e insistem em adotar práticas avaliativas que estão em consonância com outro prisma, ou seja, a de avaliar os alunos sob uma concepção e orientação teórica e metodológica fundamentadas na perspectiva da superação da sociedade marcada pela cisão de classes.

Essas experiências avaliativas que destoam das orientações que são produzidas para atender à lógica do Estado neoliberal são ainda pouco conhecidas e merecem ser investigadas. O desafio de estudar e dar visibilidade às práticas pedagógicas dos profissionais da educação que se comprometem em fazer a diferença no trabalho escolar está lançado e constitui um compromisso das autoras deste artigo em contribuir nessa tarefa em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, L. M; AMARAL, N. C. “Avaliação da educação: por um sistema nacional”. In: **Retratos da Escola**, p. 27-47, v. 7, 2013.

AUGUSTO, M. H. “Políticas de Resultado e o Trabalho Docente em Minas Gerais nos últimos dez anos”. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.2, n.2, p. 436-457. Jul./Dez. 2012.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”. In: **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. “A Relação Teoria-Prática na Formação do educador”. In: CANDAU, V. M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

DUBET, F. “O que é uma escola justa?” In: **Cadernos de Pesquisa**, p. 539-555, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FERRÃO, Maria Eugenia et. al. “O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz”. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. p. 111-130, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol18_n1e2_2001/vol18_n1e2_2001_7artigo_111_130.pdf>. Acesso em 22/11/2016.

FREITAS, L. C. “Responsabilização, Meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” In.: **Seminário de Educação Brasileira**, 3; Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, p. 1-35. fev. 2011. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/13407446/523410334/name/TExto+CEDES+Final.docx>>. Acesso: 21/02/2015.

GAMA, Z. “Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: Competências, habilidades e exclusão social”. In: **Revista Teias**, p. 1-14, ano 3; n°6; jul/dez 2002. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23928/16901>>. Acesso em 21/08/2014.

_____. “Avaliação Educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista”. In: **Revista Estudos de Avaliação Educacional**. p.187-200, v. 20; n. 43; maio/ago 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1488/1488.pdf>>. Acesso em 22/012015.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LUSTOSA, I. N. O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam os professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 2013. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/IreneLustosaDISSERTA.pdf>> Acessado em: 22/09/2014.

NETTO, J. P. “O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais”. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.) **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

OLIVEIRA, R.P; ARAÚJO; G.C. “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação?” In: **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2005, n° 28. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/est1_37.pdf>. Acesso: 21/08/2014.

SAVIANI, D. “O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira”. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano I, n. 7, p. 9-13, 1984.

XAVIER, M. E. S. P; DEITOS, R. A. “Estado e política educacional no Brasil”. In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M. (Orgs); et al. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. 1. ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/Unicamp/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006, p. 67-86.



ZANARDINI, J. B. “A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza”. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.4, n.2, p. 100-109. 2012.

_____. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>>. Acessado em 22/08/2014.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

NEOLIBERALISMO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

NAGASE, Raquel Hissae¹

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O processo de neoliberalização não se restringiu aos setores político-econômicos, muito menos aos limites do Estado brasileiro. Mas, nosso foco de discussão se refere ao contexto nacional, com o objetivo de discutir as implicações das políticas neoliberais na educação. Considerando que a partir da reforma do aparelho estatal, fundamentada na ideologia neoliberal, mudanças significativas ocorreram, inclusive no campo educacional, em um primeiro momento, apresentaremos essa ideologia. Em seguida, com base no estudo de autores que analisam a influência do Banco Mundial na educação, apontaremos algumas propostas dessa agência que se alinham com o neoliberalismo, a saber, focalização e educação básica; privatização e avaliação em larga escala. Finalizaremos com algumas considerações.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Reforma estatal. Educação. Banco Mundial.

INTRODUÇÃO

Vários trabalhos² mostram como a política educacional brasileira é influenciada por organizações internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). São diversos documentos e relatórios que orientam e analisam as políticas educacionais. É importante destacar que não existe uma obrigatoriedade na adoção das recomendações internacionais, mas existem condicionantes, como financiamento de projetos.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia. Os países participantes, inclusive o Brasil se comprometeram em garantir, dentre outros compromissos, educação básica de qualidade para todos. A Conferência é um marco para a educação brasileira, ao passo que, em um contexto de reforma estatal, de cunho neoliberal, iniciou a implementação de políticas e programas a fim de cumprir o acordo firmado.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, e-mail: kelnagase_@hotmail.com.

2 São muitos os estudiosos da influência das organizações internacionais, para este momento, utilizaremos os trabalhos de Altmann (2002), Pronko (2014), Oliveira e Fonseca (2001) e Borges (2010), que abordam a influência do Banco Mundial, organização que será tratada neste trabalho.

Partindo do pressuposto que a educação, influenciada pelas organizações internacionais, está relacionada a outras áreas da sociedade, o objetivo é discutir as implicações do neoliberalismo na educação brasileira. Assim, apresentaremos o pensamento neoliberal, para em seguida, com base no estudo de autores que analisam a influência do Banco Mundial na educação, apontar algumas propostas dessa agência que se alinham com o neoliberalismo, discutindo as consequências para a educação. Finalizaremos com algumas considerações.

1. NEOLIBERALISMO E O CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil, sob a justificativa de um Estado caro e ineficiente iniciou a reforma do aparelho estatal com o objetivo de redefinir o papel do Estado. Como condicionante da dívida externa, o país adotou as medidas de ajuste estrutural baseadas no neoliberalismo ainda no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas estas foram intensificadas no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

O neoliberalismo, de acordo com Moraes (2001), pode significar:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 3, grifo do autor).

Em 1944, o austríaco Friedrich von Hayek lançou a obra que seria referência do pensamento neoliberal, “O caminho da servidão”. O neoliberalismo é uma junção e atualização dos pensamentos liberal e conservador. Em um contexto diferente, mas sob os mesmos pressupostos, o neoliberalismo prega a redução do papel do Estado e o fortalecimento do livre mercado.

Os neoliberais condenam o Estado de bem-estar social; a intervenção estatal na economia; a doutrina keynesiana; as modernas corporações, isto é, os sindicatos; e, as ideologias nacionalistas, populistas e comunistas. Os liberais-conservadores, por sua vez, criticavam o mercantilismo, as corporações e o sufrágio universal e pregavam a desregulamentação; a privatização de atividades econômicas; a redução das funções do Estado e a limitação do âmbito do sufrágio (MORAES, 2001). Pois, para esses teóricos,

o mercado é o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza. Eficiência, porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais econômico. Justiça, porque estimula a dedicação ao

trabalho e recompensa a engenhosidade. E riqueza, já que, pelo aumento de volume de produtos, difunde-se o benefício. Os resultados da liberdade econômica são a paz e a harmonia internacional (MORAES, 2001, p. 6).

Os liberais-conservadores e os neoliberais concordam que o mercado deve regular o mundo social. Mas, no pós guerra, foi justamente a doutrina criticada por Hayek que ganhou espaço. É apenas na década de 1970, momento de grande crise do modo de produção capitalista que o neoliberalismo ganha força, apresentando a solução para a crise mundial.

Do ponto de vista neoliberal a crise era resultado das regulações estatais, da oferta de bens públicos, dos serviços de proteção social, do aumento das despesas públicas, do aumento das taxas, dentre outros (MORAES, 2001), mas não do capital. Assim, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional propagaram as diretrizes e recomendaram as reformas neoliberais nos países latino-americanos. No Brasil,

a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Ao transferir empresas, serviços e responsabilidades para outras esferas, como setor privado, organizações não governamentais e sociedade civil, o Estado redefine seu papel, ou melhor, reduz, o que é denominado Estado Mínimo, principalmente, no que se refere aos serviços sociais, como saúde e educação. Se de um lado o Estado reduz seu papel na execução de serviços sociais, por outro, cabe a ele controlar e regular tais serviços, verificando a qualidade das atividades realizadas.

A redução do papel do Estado não se limita na execução dos serviços sociais, mas também nos direitos expressos na Constituição Federal, promulgada em 1988. Conhecida como constituição cidadã, a Carta Magna garante direitos universais aos cidadãos brasileiros que com a redução dos serviços sociais, como saúde e educação, parte significativa da sociedade não teria acesso.

Para evitar possíveis conflitos com a sociedade, as políticas sociais neoliberais, conforme Moraes (2001), são de combate à pobreza. Assim, as políticas universais passam a ser focalizadas, atendendo apenas alguns grupos, no caso os mais pobres. Ainda de acordo com esse autor,

As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e *dado*, um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado (MORAES, 2001, p. 37, grifo do autor).

Apesar de ser condicionante de renegociação da dívida externa e orientação de organizações multilaterais, baseadas nos Estados Unidos, o neoliberalismo, como um modo de ver

o mundo social, é a ideologia que atende o interesse de determinada classe social. Ao se materializar em ajustes econômicos e políticas, a finalidade é derrubar regulamentações, a fim de possibilitar a abertura para o capital estrangeiro e a expansão do mercado.

Neste cenário, em que o livre mercado é a solução dos problemas, as políticas sociais também são orientadas pelo mercado, a fim de contribuir para o mercado. São os princípios economicistas que regem a sociedade, assim, mecanismos mercadológicos são adotados ou enfatizados. Termos como eficiência, flexibilidade, critérios de qualidade, competitividade, produtividade, dentre outros, são utilizados na gestão dos serviços públicos, incluindo da educação.

2. INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

A influência das organizações internacionais é anterior ao Compromisso de Jomtien. Dentre as principais organizações multilaterais que influenciam a educação, destacamos o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Com base em outros autores, Pronko (2014) afirma que a atuação ideológica e política das organizações internacionais acabam tendo um papel mais relevante que o próprio financiamento.

Mesmo sendo uma agência financeira, o Banco Mundial financia projetos e orienta diretrizes para a educação brasileira desde a década de 1960. De acordo com Altmann (2002), as propostas do Banco convergiram com o projeto educacional do então governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para além dos condicionantes, há uma “coincidência” nos interesses externos e internos.

Algumas das recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais que coincidiram com a ideologia neoliberal ou que adotaram mecanismos mercadológicos para sua execução são: a focalização e centralidade na educação básica; privatização e avaliação em larga escala. Tais orientações serão apresentadas a fim de discutir as implicações para a educação brasileira.

2.1. Focalização e educação básica

A educação básica para todos, lema da Conferência de mesmo nome é entendida pelas organizações internacionais como os conhecimentos elementares de leitura, escrita e matemática, que a consideram “elemento indispensável à gestão da pobreza” (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 44). Ainda de acordo com as autoras, para o BM,

a educação básica contribui para aumentar a produtividade e, ainda mais, para socializar os jovens, no sentido de agirem eficientemente nas sociedades modernas, ao mesmo tempo em que os prepara para um bom desempenho em seus futuros empregos. Além disso, as escolas ainda cumprem o importante papel de manter os jovens fora

da *cultura marginalizada da pobreza*, durante pelo menos parte do dia (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 48-49, grifo das autoras).

Divulgada como fator que contribui para a mobilidade social, a educação é uma das dimensões do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³. Assim, a educação básica ataca à pobreza, ao contribuir para o aumento de mão de obra instruída e elevação da renda familiar. Vinculada à produtividade, ainda colabora com a estabilidade e desenvolvimento econômico, atraindo capital estrangeiro para o país.

Direito garantido constitucionalmente, em um contexto de políticas sociais focalizadas, o ensino público é destinado aos mais pobres e diz respeito aos conhecimentos elementares. A formação básica possibilita, posteriormente, outras aprendizagens, que são definidas em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho.

Passados mais de vinte anos da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial lança a “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para todos” (2011). De acordo com Pronko (2014), o deslocamento da estratégia de educação para todos para a aprendizagem para todos, reafirma a visão do Banco Mundial de educação para o desenvolvimento e crescimento econômico, baseada em indicadores, com foco na aprendizagem de competências e nas capacidades individuais, ou seja, no saber fazer. Esse deslocamento, a partir das considerações da autora, indica um processo de novas reformas cada vez mais alinhado com o mercado. Nesse contexto, cresce o setor privado e a avaliação tende a expandir.

2.2. Privatização

Em tempos neoliberais de Estado mínimo, a educação, uma política social também é de certo modo “transferida” para outras esferas da sociedade. Mas ao encontrar resistências na transferência direta de escolas para o setor privado, tem-se como alternativa as parcerias público-privadas (PPP), que “frutificou particularmente no nível educacional rebatizado como *educação terciária*”⁴ (PRONKO, 2014, p. 99, grifo da autora).

As parcerias público-privadas são uma mediação entre Estado e mercado, no qual uma das vantagens é a flexibilidade, que

permite que os prestadores privados de educação se adaptem às necessidades e circunstâncias de cada economia, oferecendo aos governos uma colaboração preciosa para cumprir com as suas obrigações de assegurar educação de qualidade para a sua população (PRONKO, 2014, p. 101).

3 O IDH é uma medida, utilizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), do progresso que considera três dimensões: educação, renda e saúde.

4 Com base em outro autor, Pronko (2014), apresenta a educação terciária como um nível de ensino posterior à educação secundária, que poderia ser universidades, institutos de educação superior, dentre outros.

A Corporação Financeira Internacional (CFI), que faz parte do Grupo Banco Mundial, é uma organização que financia o setor privado e articula as parcerias público-privadas no campo educacional, com a justificativa de ampliação do acesso dos grupos de média e baixa renda à educação e na melhoria da qualidade e eficiência (PRONKO, 2014).

No deslocamento da estratégia de educação para aprendizagem de todos,

[...] o papel do setor privado em educação cresce e se alarga, de um lado, mediante a capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades das atividades econômicas, aumentando-se a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida *qualidade*; de outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e do aprimoramento das *oportunidades de aprendizagem* em mercados formais e informais de formação. Daí a importância, sublinhada no documento, das atividades desenvolvidas pela CFI no setor educação, em franco crescimento (PRONKO, 2014, p. 108, grifo da autora).

A transferência de recursos públicos para o setor privado, seja por isenção de impostos, destinação de bolsas, ou outros programas, também pode ser considerada uma tipo de privatização. No caso do ensino superior, essa transferência colaborou para o crescimento e expansão de instituições privadas (PRONKO, 2014). É também uma recomendação do BM a participação dos estudantes no financiamento do ensino superior (BORGES, 2010).

A privatização, um dos princípios neoliberais, no campo da educação pode ocorrer por diversas vias, sempre no sentido de reduzir o papel do Estado e favorecer o livre mercado, promovendo a expansão do setor privado. Mas para além disso, o que se percebe é a mercantilização da educação, uma valorização do que é privado e uma precarização da educação pública.

2.3. Avaliação em larga escala

Na área educacional, o Estado ao convocar a participação de pais e comunidade na escola, transfere para a sociedade a responsabilidade pela manutenção da instituição escolar e pela qualidade do ensino. Altmann (2002) cita os projetos Amigos da escola e o Dia da família na escola, como exemplo da isenção do Estado no que diz respeito à educação brasileira.

Ao transferir a outros setores a gestão, a execução de projetos e até mesmo a manutenção da escola, o Estado fica encarregado apenas de regular e controlar a educação brasileira, com base nos indicadores de desempenho. O controle por parte do Estado “não é mais exercido na base – através de currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação” (ALTMANN, 2002, p. 81).

A melhoria da qualidade da educação é sempre apontada como objetivo dos programas e políticas, e preocupação de organizações internacionais, dos governos, sociedade civil e empresários. A qualidade deve ser mensurada por indicadores de desempenho, que servem para medir a produtividade e o rendimento, que resultam em classificações e comparações. Desde 1970, as

orientações internacionais enfatizam “a comparação entre países por meio de indicadores educacionais, favorecendo políticas de avaliação” (PRONKO, 2014, p. 95). Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é regulada pelo mercado.

Recomendadas pelas organizações internacionais, como condicionante de financiamentos, as políticas de avaliação tem o objetivo de verificar a melhoria da qualidade do ensino, o cumprimento das metas estabelecidas e monitorar os sistemas de ensino. Assim, a avaliação está atrelada à gestão, ao passo que a partir dos resultados são definidas novas metas, políticas, currículo, etc.

A educação brasileira é avaliada desde o ensino fundamental até a pós-graduação. A avaliação em larga escala que ganhou destaque a partir da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Composto atualmente pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil; e, pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵, o foco do Saeb é o desempenho dos alunos do ensino fundamental.

A partir dos resultados do Saeb e com dados do Censo Escolar⁶, tem-se o Ideb (Índice de Desempenho da Educação Básica), indicador que compara os resultados de fluxo escolar e aprendizagem⁷. Os resultados que são publicados, além de dar condições para a comparação, promove também uma classificação (rankings) das instituições de ensino e os professores são considerados quase que exclusivamente os responsáveis pelos resultados.

Novamente o Estado se isenta das responsabilidades relacionadas à educação, responsabilizando o professor pela não aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, com base no discurso do Banco Mundial,

A solução almejada é que os professores devem ser pagos não pelo reconhecimento formal das qualificações por tipo de serviço, locação geográfica ou outros modos. Pelo contrário, devem ser contratados (com períodos específicos de emprego) com pagamento sujeito ao desempenho dos estudantes para que se estabeleça uma ligação entre as condições do emprego dos professores e responsabilização pelos resultados (ROBERTSON, 2012, p. 17-18).

Em um contexto de educação baseada no mercado, cujo foco é a aprendizagem, as políticas de avaliação, no qual os resultados são quantificáveis, são utilizadas para medir a competência e a capacidade, de alunos e professores. E, ainda, colaboram para a tão exaltada competitividade, entre escolas, entre profissionais e até entre colegas.

Outra consequência é a meritocracia, que diz respeito ao esforço individual, desconsiderando outros fatores, como econômicos. Baseando-se em outros estudiosos, Freitas (2012)

5 Informações coletadas em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb>>. Acesso em 28 de ago. 2016.

6 O Censo escolar é um instrumento de coleta de informações e levantamento de dados da educação básica. Mais informações em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 31 de ago. 2016.

7 Informações coletadas em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 29 de ago. 2016.

afirma que quando aplicada aos professores, os efeitos da meritocracia acarretam na penalização dos melhores professores, que se preocupam com o desenvolvimento dos alunos; os expõem a sanções e aprovações públicas; e ainda, não causam melhorias na educação, pelo contrário.

Em um contexto nocivo, que desconsidera outros fatores que seriam importantes em um processo avaliativo, os professores se veem obrigados a se submeter ao discurso proferido. Com foco nas avaliações, os projetos, planos de aula e currículos são adaptados alterando até mesmo o cotidiano escolar, uma vez que apenas conteúdos relativos a língua portuguesa, matemática e ciências⁸ fazem parte das avaliações. Essas áreas do conhecimento são priorizadas, em detrimento a outras. Essas mudanças, na realidade, correspondem a uma redução do currículo e das possibilidades de conhecimento, um currículo mínimo, para uma educação mínima. O que é ensinado está diretamente relacionado com o que é avaliado.

Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é básico. Mas o que não está sendo dito é que a focalização no básico restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que poderia chamar de boa educação. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389, grifo do autor).

A avaliação, como instrumento de controle e regulação do mercado é uma política central na educação, ao passo que perpassa outras políticas e programas. A partir da saída – avaliação – se controla o início – currículo –, que tende a ser cada vez mais reduzido. Um Estado mínimo, uma educação mínima, que não contribui para uma formação humana e cultural essencial para a autonomia dos sujeitos.

Responsabilização, competitividade, meritocracia, redução do currículo são apenas algumas das consequências das políticas de avaliação delineadas em conformidade com as recomendações internacionais e com o mercado. Nesse sentido, concordamos que “a avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores” (FREITAS, 2012, p. 386), mas da pior maneira que poderia ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais ideias do liberalismo econômico se modernizam no início do século XX, sob a denominação de neoliberalismo. Mas é apenas na década de 1970, momento de uma das grandes crises do capital que o pensamento neoliberal ganha forças e é propagado ao mundo, fundamentando políticas de ajuste econômico, pelo Banco Mundial e FMI.

Com o objetivo de reduzir o papel do Estado e favorecer o livre mercado, o Brasil, signatário de acordos internacionais, dá início a implementação de políticas neoliberais. Para além

8 Na edição do ano de 2013, foi incluído nas avaliações conteúdos de ciências, em caráter experimental.

de fundamentar políticas econômicas, o neoliberalismo alicerça as políticas sociais. Tais políticas promovem um esvaziamento de direitos sociais expressos na Constituição Federal de 1988, como a educação, que adota as orientações de organismos internacionais vinculados à ONU.

Como as organizações não são neutras, a ideologia que permeia as recomendações e se materializam nas políticas educacionais é a neoliberal. Uma dessas políticas é a avaliação, necessária quando se almeja uma educação de qualidade, mas baseada apenas em índices de desempenho, torna-se um instrumento de controle e regulação do mercado.

A política de avaliação é central na educação e expressa as implicações do neoliberalismo nessa área. A divulgação pública dos resultados dão condições para a comparação, classificação, competitividade e meritocracia, alguns dos mecanismos e das consequências da avaliação sob tal princípio, que ainda responsabiliza o professor pelos resultados.

A partir dos resultados, de um lado, se define o que deve ser ensinado, o que significa um currículo cada vez mais reduzido, uma educação mínima, considerada suficiente para a massa de trabalhadores que não terão garantido uma vaga no mercado de trabalho. Por outro lado, o não alcance das metas estabelecidas, ou seja, resultados insatisfatórios, favorecem no desenho de uma educação fracassada e em crise, valorizando e contribuindo para a privatização do ensino público.

Algumas das recomendações que apontamos ainda não se efetivaram no Brasil. Mas, com base no que já está implementado, tais orientações não estão distantes de se materializar na política educacional. É preciso, portanto, além de lutar por uma educação pública de qualidade, lutar pela educação como direito. É preciso enfrentar a realidade que se quer impor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. “A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina”. In: *RBP AE*, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago, 2010.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. “Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.



MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo Senac, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. “O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica”. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 41-68.

PRONKO, Marcela. “O Banco Mundial no campo internacional da educação”. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição dos direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89-112.

ROBERTSON, Susan L. ““Situando” os professores nas agendas globais de governança”. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio./ago. 2012.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E OS EMPRESÁRIOS DA EDUCAÇÃO

COSSETIN, Márcia¹

LARA, Ângela Mara de Barros²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este artigo objetiva refletir e problematizar a constituição do movimento Todos pela Educação, organização proveniente do empresariado nacional, que enuncia como missão a de contribuir para que até 2022 o Brasil assegure a todas as crianças e aos jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Utilizamos de pesquisa documental e bibliográfica e do aporte teórico de autores que estudam as políticas educacionais na contemporaneidade. Apreendemos elementos importantes que indicam a provável existência da articulação entre o referido “movimento” e o Ministério da Educação, disseminando, ainda, discursos que provocam a sociedade para participação na definição e cobrança em relação às políticas educacionais. Contudo, observamos que esses discursos são provenientes de uma classe social que possui afiliação não com os frequentadores da escola pública, mas, com os interesses daqueles que procuram a manutenção e reprodução do capital, ou seja, com a elite empresarial nacional.

Palavras-chave: Políticas educacionais brasileiras, sociedade, empresários.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos as políticas públicas, especificamente as políticas públicas educacionais, entendemos, conforme propõem Santos e Azevedo (2009), que são produto, ou nas palavras das autoras são fruto, das transformações ocorridas em nossa sociedade, transformações essas que fizeram com que as políticas públicas ocupassem “[...] o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população” (SANTOS; AZEVEDO, 2009. p. 534). Dizendo de outro modo, ao discutirmos políticas públicas educacionais, é necessário que compreendamos que essa discussão está imbricada no contexto que envolve a definição, a redefinição e articulação

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Curso de Pedagogia da Unioeste. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br.

2 Professora Associada, aposentada da Universidade Estadual de Maringá. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: angelalara@ymail.com.

das políticas públicas educacionais brasileiras ao contexto de organização social mais amplo, sob a égide do capitalismo, em que os debates travados sobre a construção ou reconstrução das políticas públicas traz no seu seio não apenas os interesses da urgência pelo resgate e usufruto dos direitos sociais pela maioria, mas, também, o seu desmonte e/ou apropriação pela classe social que é dona dos meios de produção.

No caso específico que nos propomos a discutir, esta classe é representada pelos grandes empresários brasileiros que se mostram, na contemporaneidade, como já ocorrido em outros momentos da história do Brasil, preocupados e empenhados no convencimento de toda a sociedade para uma mobilização nacional em torno da busca pela qualidade da educação pública no país.

Poderíamos dizer que não há nenhum problema em se tentar mobilizar a sociedade para que a educação pública se efetive com maior qualidade, isto, seria até louvável, não fosse essa mobilização engendrada por aqueles que procuram a reprodução e manutenção da sociedade na forma em que ela se apresenta na atualidade.

Essa parcela da população de que tratamos representa não os interesses da maioria, mas, é porta voz de um grupo privilegiado, que acaba por definir os rumos das políticas públicas, no caso específico das políticas públicas educacionais. Assim, não há como considerá-los neutros, mas, tem seus interesses provenientes do contexto em que estão inseridos e que representam. Neste processo temos como suposto e apreendemos a política educacional como decorrência da ação humana e é engendrada e implementada em estreita vinculação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual provém. Por conseguinte, sofre as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Na contemporaneidade encontramos diversas propostas que pretendem interferir e até mesmo definir os rumos das políticas públicas educacionais, dentre estas, interessa-nos nesse texto o movimento Todos pela Educação, iniciativa de empresários, que se denomina como uma associação sem fins econômicos ou lucrativos, com caráter privado, natureza filantrópica, fundando 2006, no estado de São Paulo.

Esse “movimento” vem ganhando força e notoriedade destacando-se, inclusive, internacionalmente ao serem mentores e organizadores de uma rede³ que envolve a organização do empresariado da América Latina na empreitada da luta pela qualidade da educação em seus países.

Assim, se todo discurso expressa uma determinada intencionalidade, faz-se necessário dialogarmos sobre possíveis sentidos que os enunciados engendrados pelo movimento Todos pela Educação remetem. Pois, “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque

3 De acordo com site da organização, a Reduca é uma rede de organizações da sociedade civil na América Latina que trabalham pela garantia de uma Educação de qualidade para todos em seus países e na região latino-americana. A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, em Brasília, em setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília, que estabeleceu a rede e seus objetivos. Fazem parte da Reduca organizações da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana (REDUCA, 2014).

social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113).

Do mesmo modo, como Bakhtin/Volochinov (2004), compreendemos o auditório social, os enunciados registrados não são organizados aleatoriamente. Ao contrário, são atentamente direcionados para o público que se deseja atingir; o interlocutor sempre está ali, presente ou em potencial. A palavra é ubíqua, é abstrata, por isso serve para aos diferentes propósitos ideológicos. Concordamos que há um dado auditório social que engendrou a materialização do realizamos uma leitura do contexto que propiciou a sua apresentação e consolidação enquanto defensores da qualidade na educação pública.

1. O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Ao analisarmos as políticas educacionais no Brasil e especificamente a interferência, articulação e influência do movimento Todos pela Educação nas políticas públicas educacionais implementadas e propostas nos últimos anos, nos deparamos com a necessidade de situá-lo no contexto maior em que se insere, ou seja, apresentá-lo no movimento que a própria organização social capitalista vem assumindo para sua manutenção e reprodução.

A partir dessa perspectiva, situamos o movimento Todos pela Educação, como historicamente vinculado ao denominado Estado moderno da ordem burguesa e como parte imbricada nas suas contradições. Nesse sentido, de acordo com Sanfelice (2003) o Estado moderno é do capital, isto é, o Estado é um “[...] partícipe intrínseco da lógica do capital” (SANFELICE, 2003, p. 163). Ainda conforme esse autor enquanto Estado capitalista e do capital, esta instituição vem demonstrando ter um fôlego razoável, pois atravessou o século XX sobrevivendo às crises do modo de produção capitalista e renovando suas políticas sociais, mesmo que mínimas.

Conforme propõe Mészáros (2009) o século XX foi marcado por crises do sistema metabólico do capital, ou seja, o capitalismo, no século XX sobreviveu sobressaltado constantemente por crises e nos rearranjos necessários para sua manutenção tem na educação um campo de disputa. Essa necessidade de se reinventar de mudar para manter-se igual continua e se estende até o século XXI, até os dias atuais, como também, se mantém a necessidade de atuação no campo da educação⁴.

4 De acordo com Peroni (2010) “[...] existe uma crise estrutural do capital, e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro, o que redefine o papel do Estado. Assim, a crise no Estado seria consequência, e não causa. No entanto, para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para superar o problema, propõe-se o Estado mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado. Isso vai trazer profundas consequências para o que estamos estudando: gestão democrática e parcerias entre o público e o privado” (PERONI, 2010, p. 26).

Na organização capitalista da atualidade os enunciados hegemônicos apontam a educação como aspecto extremamente importante para o desenvolvimento do país, como já visto em outros períodos da história, como imprescindível para que o Brasil consiga colocar-se positiva e competitivamente em nível internacional. Em tempos de mundialização do capital, o lugar que se ocupa internacionalmente é um dos principais eixos da política econômica nacional (CHESNAIS, 1997).

Atréadas a essa questão estão as reformas, iniciadas nos anos de 1990, às quais evidenciaram a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento, às mudanças econômicas e à concorrência internacional. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007) a reforma do Estado seria a “[...] resposta a problemas como o fracasso, a ineficiência, a precariedade, a negligência” enfim, a própria incapacidade de governar do Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007. p. 535).

Para Krawczyk (2002), proveniente da reforma do Estado, a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educação pública. Evidentemente a reforma do Estado redefiniu as responsabilidades do próprio Estado, do mercado e da sociedade e o modelo de organização e gestão da educação que se instaurou pela reforma educacional no Brasil (KRAWCZYK, 2002).

A redefinição do Estado, no Brasil, incidiu diretamente na definição das políticas públicas, dentre essas as educacionais, que passaram a ser elaboradas de forma centralizada, mas, difundiu-se uma ideia de descentralização, participação da sociedade, e até mesmo a organização dessa sociedade, com mobilizações como forma de engendrar um movimento de pressão aos governos, que propuseram medidas políticas para firmar parcerias na implementação das políticas sociais públicas avaliadas pelo Estado. Logo,

De uma forma ou de outra, as reformas que se iniciam nesta época ocorrem sob a lógica da ‘modernização’, seguindo a tendência de toda a região, isto é, adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. Neste sentido, propõe-se inovar não só as relações institucionais no interior do próprio Estado (que se mantém na liderança da implementação das reformas), mas também as parcerias com a sociedade civil (KRAWCZYK, 2005, p. 803).

Observamos uma apropriação pelos representantes do capital de espaços de discussão, de decisão e de definição das políticas públicas, assim como, apropriam-se de enunciados que eram próprios da classe trabalhadora, como exemplo o da busca pela qualidade na educação. Reconfigurou-se o mercado como novo parceiro na formulação e até mesmo implementação de políticas, o que engendrou uma articulação entre o Estado, os representantes dos setores privados e organizações não governamentais.

Diante disso, difundiu-se o discurso de que a educação deve ser responsabilidade de todos, o que retira do Estado essa incumbência, todos podem participar desse processo. Essa ideia e essa forma de organização, de acordo com Krawczyk (2005), remete, sob o discurso do comunitarismo como

espaço de proteção no lugar do Estado e de realização dos interesses coletivos, à “[...] mais uma forma de rompimento da unidade no âmbito educacional, da atomização das escolas e fonte de reprodução das desigualdades” (2005, p. 813). No Brasil de acordo com Peroni (2010) verificamos, que

[...] a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no **movimento Todos pela Educação**, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação. Temos uma trajetória de estudos sobre as redefinições do papel do Estado e, nos últimos anos, mais especificamente, sobre as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado, tanto no que se refere à mudança de propriedade, quanto ao que continua como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado (PERONI, 2010, p. 26, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Martins (2009) aponta que há um movimento intenso das forças do capital para produzir uma educação política com intuito de difundir referências que visam consolidar um padrão de sociabilidade que esteja em acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Conforme assevera o mesmo autor essas iniciativas tem por objetivo imediato o de reduzir a sociedade à

[...] noção de ‘terceiro setor’ ou ‘sociedade civil ativa’, incentivar as práticas de ‘voluntariado’ e legitimar as empresas como ‘cidadãs’, ou organismos ‘socialmente responsáveis’, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. Essas iniciativas acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma ‘direita para o social’, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’ (MARTINS, 2009, p. 22).

De acordo com Freitas (2011) a educação tem ainda, uma

[...] ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores (FREITAS, 2011, p. 6).

Ainda conforme propõe Freitas (2011), a

[...] educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se

resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma ‘matriz de referência’ para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas⁶ (FREITAS, 2011, p. 6).

Nos Estados Unidos, os grupos que promovem ações semelhantes às do TPE têm sido chamados de Corporate reforms – termo que reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana (FREITAS, 2012, p. 380).

Além da valorização da educação escolar nos termos propostos pela “direita para o social”, e de responder apenas aos requisitos da formação básica Martins (2009) assevera que esse movimento procura, também, se anunciar como uma importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores, identificando semelhanças com a tendência verificada ainda nas proposições dos organismos internacionais que há anos orientam como deve se dar a formação da classe trabalhadora no Brasil e na América Latina. O que vemos ser retomado com outra roupagem a partir da proposição e da composição da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação – REDUCA.

De acordo com Leher e Evangelista (2012), no Brasil, o movimento Todos pela Educação foi organizado

[...] justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter. Este dirigente empresarial atualmente é um dos principais assessores da presidenta Dilma Rousseff para a continuidade da reforma do Estado iniciada nas gestões Bresser-Pereira e Claudia Costin. Para ampliar a convocatória, o Itaú Unibanco Holdings S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto *Ethos* de Empresas e Responsabilidade Social (LEHER, EVANGELISTA, 2012, p. 6-7, grifo dos autores).

É neste contexto que grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação junto à educação pública, articularam e promoveram o movimento Todos Pela Educação. Observa-se que o TPE apresenta dois pressupostos básicos: 1) um país só poderá ser considerado independente se suas crianças e seus jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século XXI; 2) O ensino só vai melhorar quando pais, educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificar a sua qualidade e cobrar uma oferta melhor nas escolas de sua comunidade (VILLELA, 2006).

O movimento Todos pela Educação, com apoio do Estado, apresenta-se como a alternativa educacional necessária e eficiente para alcançar a qualidade na educação brasileira, tendo, inclusive

articulações com o Ministério da Educação, pois, de acordo com que asseveram Leher e Evangelista (2012) o [...] nexa entre o MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007b), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do *Plano* comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 6, grifo dos autores).

Desse modo, o movimento Todos pela Educação, representante das elites empresariais, e o poder público estariam articulados para definição ou aceitação de sua influência e interferência nos rumos das políticas educacionais e consequentemente da educação formal, especificamente. Isso corrobora com o que afirma Krawczyk (2009), comprovando “[...] o fato de que o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (KRAWCZYK, 2009, p. 24).

Conforme dispõe o artigo IV do Estatuto Social do movimento Todos pela Educação seu objetivo social é a busca da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, tendo como missão a de “[...] contribuir com a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade, até 2022, bicentenário da independência do nosso país” (TPE, 2013, p. 1). Dentre os objetivos estratégicos do movimento estaria o de articular esforços para que, até 2022, todas as crianças e jovens brasileiros tenham “[...] todas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar, recebendo educação de qualidade” (TPE, 2013, p. 1-2). Para tanto, definiram-se cinco metas que traduziriam esse objetivo:

Meta 1 - toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4 – Todo jovem com Ensino Médio concluído até os dezenove anos. Meta 5 – Investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE, 2013, p. 1-2).

Outros objetivos estratégicos são traçados, tais como:

Fazer da Educação a pauta prioritária do País e dos brasileiros; Articular-se com entidade nacionais de direito público e de direito privado com propósito de debater e implementar ações integradas que interfiram positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil; Promover a articulação e criar sinergia entre os projetos, programas e políticas de Educação, existente e vindouros; Dar transparência às políticas públicas de Educação, por meio de seu monitoramento e divulgação, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais (TPE, 2013, p. 1-2).

O movimento Todos pela Educação enuncia acreditar que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A

participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita (TPE, 2012, p. 5). Todavia, Leher e Evangelista (2012) apontam contraditoriamente ao enunciado pelo “Movimento” que a

[...] convocatória da *holding* financeira partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção ‘de classe’ na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a *socialização* de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 7, grifo dos autores).

Ainda na tentativa de realizarmos uma definição preliminar do “movimento” é necessário destacarmos que em fevereiro de 2014 o movimento Todos pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.

Leher e Evangelista (2012) apontam que embora o movimento Todos pela Educação seja uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, só pode ter êxito em seus objetivos atuando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (LEHER; EVANGELISTA, 2012). Ainda de acordo com os autores o constitui-se uma grande aliança entre governo e empresariado em prol da expansão do mercado, enfraquecendo, em grandes limites, as possibilidades de uma educação revolucionária.

A partir do apresentado compreendemos que a articulação, a influência do movimento Todos pela Educação com o Ministério da Educação para a definição das políticas públicas educacionais precisa ser investigado e analisado, pois, a partir dos enunciados propostos por esse “Movimento” inviabiliza-se a educação como instrumento indispensável na empreitada de romper com a lógica do capital. Conforme Mészáros (2005). Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Nesse sentido, não é possível mudar a educação, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital. Não há como buscarmos soluções para a educação dentro das bases do sistema capitalista, nem tentar reformular o mesmo sistema, especialmente, se o fizermos a partir da perspectiva empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo refletimos e problematizamos a constituição do movimento Todos pela Educação, organização proveniente do empresariado nacional, que enuncia como missão a de

contribuir para que até 2022 o Brasil assegure a todas as crianças e aos jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

Apreendemos elementos importantes que indicam a provável existência da articulação entre o referido “movimento” e o Ministério da Educação, disseminando, ainda, discursos que provocam a sociedade para participação na definição e cobrança em relação às políticas educacionais. Contudo, observamos que esses discursos são provenientes de uma classe social que possui afiliação não com os frequentadores da escola pública, mas, com os interesses daqueles que procuram a manutenção e reprodução do capital, ou seja, com a elite empresarial nacional.

Desse modo, descaracteriza-se o que aponta Mészáros (2005) como atributo uma tarefa educacional e, ao mesmo tempo, de “[...] transformação social, ampla e emancipadora” (p. 76). Mészáros considera tanto a determinação da educação no processo de transformação do contexto social quanto a interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente à este processo, visto que

A transformação social emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76 - 77).

A educação refrata e sofre refrações dos condicionantes sociais, o que não inviabiliza o seu papel enquanto instrumento, dentre outros, de luta pela transformação da sociedade de modo geral. No entanto, conforme assevera Moraes, “Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos” (2009, p. 594).

As mudanças empreendidas por determinados grupos sociais de cada época, demonstram, determinados entendimentos no modo de conceber este segmento e refletem as necessidades da própria sociedade. Podemos compreender, então, que o discurso, de determinados segmentos sociais, “[...] não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas reflete as relações sociais dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 150), isso se aplica também ao “Movimento Todos pela Educação”.

Problematizar a constituição do movimento Todos pela Educação permitiu-nos de que seus enunciados são socialmente tecidos, refletindo justamente o movimento, as negociações, embates, isto é, a escolha intencional de determinado enunciado e não outro. São produções ideológicas que aliam a o discurso da qualidade na educação pública com enunciados presentes no contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente.

Apreendemos a consonância dos enunciados do movimento Todos pela Educação com outras reformas difusas no campo educacional que refletem em primeira instância ao aspecto

econômico da organização social, revelam esta vinculação com a sociedade capitalista, refratando uma tentativa de interferência e de definição da formação dos frequentadores da escola pública que não busca a compreensão da realidade social para uma atuação formadora, transformadora, mas, forma para a conformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete M. Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. “Características e tendências dos estudos sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

CHESNAIS, François. “O Capitalismo de Fim de Século”. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e Socialismo**. São Paulo, Xamã. 1997.

EVANGELISTAS, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3>>. Acesso em: 9 ago. de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema de Educação”. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jul. 2016.

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Disponível em: <http://sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf>. Acesso 6 jul. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. “Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira”. In: **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

KRAZWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. “Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma Nova Cidadania”. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. “Em busca de uma nova governabilidade na educação”. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARTINS, André. S. “A Educação Básica no Século XXI: O projeto do organismo “Todos pela Educação””. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2009.

MORAES, Maria Célia M. “A Teoria tem Consequências: Indagações sobre o Conhecimento no Campo da Educação”. In: **Revista: Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jun. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. “A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado”. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

REDUCA. 2014. **Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação**. Disponível em: <<http://www.reduca-al.net/>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

SANFELICE, José Luis. “Estado e Política Educacional”. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDB; Caçador: UnC, 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. “A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.

TPE. Todos pela Educação. **Relatório de Atividades 2013**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_de_atividades_2013_todos_pela_educacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 9 jul. 2016.



_____. **Todos Pela Educação: 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras.** São Paulo, Todos pela Educação, 2012.

_____. **Qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP,** 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/qualificacao_oscip___tpe.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Estatuto Social do Todos pela Educação.** São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_\(2\).pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_(2).pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

VILLELA, Milú. **Todos pela educação de qualidade.** Folha de São Paulo, 06 set. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ASPECTOS SOBRE A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

LUHM, Daiana Cristina¹

DEITOS, Roberto Antonio²

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Neste trabalho abordamos alguns aspectos sobre a política de valorização dos profissionais da educação. Um tema quicá muito discutido, portanto, relevante pelas mudanças que continuam a acontecer em nosso solo brasileiro no que tange ao campo educacional. Tem por objetivo apresentar alguns documentos e leis sobre a educação que trazem claramente a importância da política de valorização e os aspectos que a permeiam. A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal de conquista de direitos para a área da educação, desde sua promulgação a valorização para com o profissional da educação seria referência para a construção de políticas educacionais. E de lá para cá muitos documentos de políticas educacionais contemplam o tema valorização docente. Por esse motivo fazemos comparações das leis e o que temos visto na prática da educação brasileira. A política de valorização é instigante, porém, quando nos deparamos com os resultados reais percebemos que entre a regra jurídica escrita e a prática da mesma há uma lacuna que é marcada pela falta de compromisso político, o que imbrica na execução daquilo que está proposto em Lei. Usamos como referências leis e documentos, partindo desde a Constituição Federal de 1988, e seguindo com as legislações no campo educacional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010 e 2014-2024), Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre outros, complementando com autores que há muito tem realizado pesquisas e se especializado nessa área.

Palavras-chave: Valorização docente, educação, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com o percurso da história da educação brasileira há algumas décadas passadas, percebemos que houve muitos percalços e lutas para conquistas de políticas educacionais financiadas pelo Estado e que estão garantidas até os dias de hoje. É evidente que

1 Aluna do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação/ PPGE, na linha de Educação, Políticas Sociais e Estado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* Cascavel, PR.

2 Orientador e Professor Dr. Do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu/PPGE, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Cascavel, PR.

ainda há muito a melhorar. Porém, as circunstâncias passadas eram mais difíceis desde o acesso de todos à educação até os recursos garantidos constitucionalmente e, portanto, não diferente a esses aspectos, os temas relacionados a qualidade da educação e a valorização dos docentes estavam também imbricados nesse processo de luta. Esse trabalho procura evidenciar documentos e legislações que tratam sobre a política de valorização dos profissionais da educação e relacionar com a prática que temos observado e vivenciado no chão da escola.

Essa política de valorização começa a ser enfatizada e defendida a partir da Constituição Federal de 1988 e a partir de então, se consolida muitos documentos que contribuem para essa defesa e que trazem aspectos que devem ser considerados em conjunto para que resulte na valorização dos profissionais da educação. Percebe que há valorização a partir de algumas dimensões que não se restringe apenas a remuneração dos profissionais da educação, mas que envolve desde sua formação inicial e contínua, a construção e efetivação de planos de carreira, as condições favoráveis de trabalho, entre outras.

Por meio do estudo, percebemos o avanço nessa área, porém, o que ocorre na maioria das vezes é que ao implementar políticas e ações não se tem convicção de que será possível financiá-las, porém, não é realizado, ficando no campo das ideias e no discurso. Por esse sentido trazemos também o assunto sobre o financiamento da educação, pois não tem como falar em valorização e qualidade da educação sem discutir sobre os recursos necessário para a efetivação.

1. POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ASPECTOS HISTÓRICOS

Atualmente, muito tem se discutido a temática sobre política de valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, também alvo no século passado, porém, com um viés diferenciado. Por vezes naquela época, uma educação de qualidade requeria uma formação pedagógica aos docentes com preparação específica e em outros momentos, influídos pela ditadura, uma preparação profissionalizante de caráter tecnicista. As nuances que a história brasileira sofreu, por determinantes econômicos, no século passado, refletiam nas decisões a serem tomadas quanto a política educacional, evidenciando a dimensão da preocupação por parte dos governantes com a valorização e qualidade do ensino.

Entretanto, mesmo em meio a repressão dos direitos políticos e de cidadania, em períodos ditatoriais, alguns grupos se levantaram em defesa de uma educação democrática procurando superar a seletividade que havia ao acesso à escola. Autores como Gramsci, Althusser, Bourdieu e Passeron foram usados para embasar o pensamento sobre qual é o papel da escola e a capacidade de transformação por meio da educação, colocando questões da necessidade de uma educação de qualidade. (WEBER, 2015)

Nesse contexto a formação do professor, denominado educador, ganha destaque e muitos movimentos e associações começam a se constituir em prol da educação. Sendo alguns deles:

Movimento em Prol da Formação do Educador (1978), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope1991), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional da Educação (Anped), entre outros. Alguns desses ainda atuantes, mas de qualquer forma, todas essas entidades foram importantes para a consolidação dos direitos garantidos que temos hoje refletidos também nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e nas políticas educacionais (WEBER, 2015).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal de conquista de direitos para a área da educação. Desde a sua promulgação, a valorização para com o profissional da educação seria referência para a construção de políticas educacionais. Em seu artigo 206 trata de alguns princípios em que o ensino deve ser ministrado reforçando e ampliando a concepção sobre qualidade e valorização da educação e da docência. Dispostos principalmente nos quatro últimos incisos:

Art 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos/das profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os/as profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Nos tempos atuais há um grande arcabouço de documentos e leis da educação, se comparado há tempos passados, que expressam muita preocupação com a qualidade do ensino. Portanto temos que considerar que entre a regra jurídica escrita e a prática da mesma há uma lacuna que é marcada pela falta de compromisso político, o que imbrica na execução daquilo que está proposto em Lei.

Segundo Weber (2015), amplia-se ainda mais essa discussão com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002) onde sob supervisão do MEC, impulsiona a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação juntamente com o Pacto de Valorização do Magistério e assim definem alguns “parâmetros para o exercício da docência”. Considerou-se que desvalorização do magistério associa-se “à baixa autoestima, engendrada pelas precárias condições de trabalho, por baixos salários e pouca clareza quanto aos requisitos de formação” e assim se formulou as “Referências Nacionais para a carreira do magistério e ensino de qualidade”(WEBER, 2015, p. 504) sendo mais tarde usada para a criação das Diretrizes e Planos de Carreira e Remuneração.

“Foi no âmbito do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação convocado em meados” em 1995

[...] pelo MEC, que foram estabelecidas referências básicas nacionais para a formulação de estatutos, carreira, salários, formação de professores, representando momento histórico de confluência do debate sobre a valorização docente que até então contrapunha salário e condições de trabalho a formação docente (WEBER, 2015, p. 504/5)

Juntamente com essas conquistas é também discutido sobre formação do professor, inicial e continuada, a importância das horas-atividades para o trabalho pedagógico do professor, a jornada de trabalho definida para 40 horas e a fixação do piso salarial. Esses dois últimos itens não tiveram aceitação pelo MEC que logo assumiu os debates sobre as questões educacionais e “incorporou ou desconsiderou propostas reiteradamente afirmadas no debate acadêmico e social” (WEBER, 2015, p. 505).

Com o MEC a frente das propostas para educação instituiu-se a Avaliação de Campo, para acompanhar como estavam sendo executadas as políticas educacionais, focalizando por meio da formação inicial e continuada dos professores os resultados, “na perspectiva de operar intervenções tendo o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) como principal baliza das metas estabelecidas”. (WEBER, 2015, p. 507)

Como a alocação obrigatória de recursos financeiros para a educação não era cumprido fielmente, naquele momento a criação do FUNDEF foi considerado

um passo significativo na política de valorização dos profissionais da educação dado que procurou equalizar os custos mínimos por aluno entre estados e seus municípios; determinou a criação de plano de cargos e carreira para os docentes; estabeleceu prazo para a formação de professores leigos nas diferentes acepções que a expressão envolve, e instituiu mecanismos de controle social da aplicação do fundo. (WEBER, 2015, p. 506)

Porém a grande mobilização social em prol dessas conquistas ocorreu quando por meio da LDB em seu artigo 87 inciso 1º estabeleceu que a União teria o prazo de um ano para formular o Plano Nacional de Educação para os 10 próximos anos. Seria transformado em lei, e houve tão grande mobilidade entre sociedade civil e entidades envolvidas preocupados com a questão educacional que submeteram um texto ao congresso nacional com propostas para a educação, denominado então PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (PL n 4.155/1998). Como de praxe, o MEC também apresentou seu projeto (PL n 4.173/1998) para a educação e assim iniciou muitos debates no Congresso entre as entidades e o MEC para organizar os caminhos para educação. (BRASIL, 1996)

Havia algo em comum nas reivindicações em ambos os projetos: piso salarial nacional e plano de carreira. Por fim, a questão do piso salarial acabou ganhando legislação específica por meio da Lei n 11.738 de 16/07/2008, em conjunto com o novo plano formulado em 2007, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PNE com a Lei n. 10.172 de 09/01/2001 tratava da questão da valorização do magistério como a “garantia das condições adequadas de trabalho” e a importância da formação de professores. Portanto por falta de uma política efetiva que contasse com o apoio e recursos da União as prioridades foram apenas debatidas e acabaram sendo incorporadas novamente no PNE 2014-2024.

O PDE, elaborado alguns anos depois do PNE se tornar legislação, pretendia “superar a visão fragmentada das políticas educacionais”. Com o decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007,

propôs uma visão sistêmica de educação escolar, segundo a qual questões de atendimento, acompanhamento e controle social passavam a ser articuladas organicamente com vistas a promover novos padrões de qualidade da ação educativa formal e a redimensionar as ações entre as instâncias federativas (WEBER, 2015, p. 506/7)

Quando começou a tratar da questão da valorização dos profissionais da educação, pela CF/88, muitas políticas educacionais foram formuladas em prol disso, hoje está muito mais firmada essa proposta e tem sido bastante evidenciada na preocupação da formação inicial e continuada do professor e das condições de trabalho disponível. Em concordância com o PDE, o MEC tem desenvolvido uma Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, coordenada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (criação da CAPES) que também está articulada com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). São programas que estimulam e impulsionam a formação inicial e continuada de docentes, o que é um dos pilares para uma educação valorizada e de qualidade.

O PNE atual (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) contou com a ajuda de “delegados eleitos para as conferências de educação realizadas nos níveis locais, estaduais, regionais e nacional e cujo debate legislativo durante quase três anos se concentrou, principalmente, em torno do percentual do PIB a ser aplicado à educação”. Contou com parcerias para sua elaboração a participação do Fórum Nacional de Educação, MEC, CNE, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal. (WEBER, p. 2015, p. 509)

Num total de 20 metas estabelecidas, quatro delas (15, 16, 17 e 18) trazem explicitamente o principal objetivo da valorização dos profissionais da educação básica diferente das outras metas que também trazem, mas, indiretamente. Nelas estão fixadas metas como: a formação inicial e continuada, (ensino superior e pós-graduação), destarte, ao não assegurar essa formação se dar em instituições públicas favorece a privatização; a remuneração equivalente entre os profissionais que possuem a mesma escolaridade, portanto não define de onde virão as condições financeiras e; é também assegurado plano de carreira para os professores tomando como referência o piso nacional profissional, entretanto muitos municípios ainda não cumprem nem as leis do Piso muito menos possuem previsão de elaborar o plano de carreira. São metas muito boas e positivas para a educação, caso forem cumpridas, porém “estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica do país” (AUGUSTO, 2015, p. 540)

A Conferência Nacional de Educação (CONAE2014) estabelece três ações que conjuntas constituem a Valorização dos Profissionais da Educação, e que se assemelham as que outros documentos propõem, sendo elas: “salários justos e condizentes, planos de carreira que incentivem a permanência na função e adequada formação profissional – inicial e continuada”. O documento da CONAE também é composto por ações e metas que contribuem para debates e mobilizações em prol da educação e também na construção de políticas de Estado, sobretudo na

construção do PNE, procura advertir sobre os riscos do que está proposto nesse plano e que se faz necessário a superação. Porém prevê entre os entes federados cooperação na materialização das propostas, que se se concretizassem contribuiriam para a consolidação da valorização dos professores da educação básica. (HYPOLITO, 2015, p. 539)

A Conae (2014) ao avaliar o PNE anterior (2001-2010), reconhece a falha dos governantes em não atenderem as propostas e metas estabelecidas, sobretudo a respeito da valorização dos docentes, propostas essas que tiveram que ser inseridas novamente na agenda para do Plano atual (2014-2024). Afirma que são várias razões para que a situação se encontre na mesma e “as mais profundas sejam decorrentes das políticas de formação e de financiamento” (CONAE, 2014, p.75)

O documento-referência da CONAE 2014 no item 2.8 do eixo VI propõe que o financiamento da educação seja embasado no custo aluno qualidade (CAQ) e deve ser tomado “como parâmetro para a qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação básica das redes públicas”. No próximo tópico, discutiremos a questão sobre o financiamento da educação relacionado com a qualidade do ensino por meio do custo aluno/a qualidade (CAQ) (BRASIL, 2014, p.82).

2. IMPLICAÇÕES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA QUALIDADE DO ENSINO

Falar sobre a valorização é também trazer como ponto primordial de discussão a qualidade da educação. A qualidade expressa a valorização, e a valorização é o conjunto de vários fatores e “deve ocorrer a partir de três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho”(PIOLLI, p. 483). É por meio da qualidade dessas dimensões que a valorização será percebida.

Não tem como falar em financiamento da educação sem falar na qualidade dela e isso implica, além desses fatores mencionados, também sobre a importância de ter um Sistema Nacional da Educação, que prevê um regime de colaboração entre os sistemas de ensino que tenha como parâmetro o custo aluno/a qualidade (CAQ). A CONAE (2010) também afirma que

Essa política, ancorada na perspectiva do (CAQ), deve fortalecer o relacionamento entre os órgãos normativos, permitindo equivalência nas diretrizes próprias de valorização dos profissionais, bem como na definição de instrumentos básicos para o perfeito desenvolvimento do ensino, em todas as suas necessidades. (BRASIL, 2010, p.16)

É previsto no arcabouço jurídico educacional a instituição do CAQ. O mesmo “deve ser definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira padrão de qualidade”. A CONAE 2014 ao definir isso também complementa que para a consolidação do CAQ se faz necessário

amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada, formação inicial, continuada e condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência etc. (BRASIL, 2014, p.86)

Isso tudo contribui para uma melhor relação entre o ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

O mesmo documento também enfatiza que para o Brasil chegar a um padrão de qualidade em suas escolas públicas, como por exemplo os países mais desenvolvidos, é importante que se considere primeiramente a importância do CaQi (custo aluno-qualidade inicial). O CaQi se embasa na LDB, em seu artigo quarto inciso IX, quando determina que o Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (LDB, 9394/96)

Ressaltamos a necessidade de a sociedade ter conhecimento do que é previsto e exija o seu cumprimento, questionando aos poderes que competem a efetivação dessas políticas de onde virá os recursos para execução, exigindo alterações necessárias nas legislações que tratam sobre o financiamento da educação básica.

É pertinente que compreendamos o conceito de valorização, para conseguirmos averiguar em que proporção nossa educação está sendo realmente valorizada, pois até mesmo o FUNDEB evidencia em sua nomenclatura o termo valorização dos profissionais da educação, mas, na disposição da Lei são poucas vezes que incide ou que exemplifica bem a importância e preocupação de consolidar uma educação de qualidade que efetive a valorização dos seus profissionais.

Em seu 2º artigo trata sobre onde devem destinar os recursos do fundo, sendo apenas para a “manutenção e ao desenvolvimento da educação pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2007). Lembrando que não se sabe ao certo o que se inclui nessas despesas da manutenção e de desenvolvimento do ensino. E quanto a remuneração condigna, essa última palavra, segundo o dicionário Aulete Digital, significa “*Proporcional ao valor, ao merecimento*”, portanto faz-nos crer que o salário que os professores estão recebendo é segundo o seu mérito, sendo assim os professores ao não receber um salário bom, questionamos se não estão a altura, ou “merecendo” receber um salário realmente digno, pois em alguns estados e municípios ainda não é pago nem o piso salarial. No artigo 30 parágrafo IV direciona a atuação do Ministério da Educação “na realização de estudos técnicos com vistas na definição do valor referencial anual por aluno que assegure padrão mínimo de qualidade”. O mais viável seria adotar o CaQi, porém se torna oneroso ao Estado. (Brasil, 2006)

O artigo 38 afirma a participação da União, Estados e Municípios em assegurar os recursos para educação em busca da “melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente” mediante o que está prescrito na Constituição Federal de 1988. No parágrafo do mesmo artigo trata do envolvimento e “participação popular

e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade”. Sabemos que o valor que a Constituição Federal estipula não tem garantido a qualidade mínima na educação e a lei do FUNDEB reafirma o dever aos entes governamentais de cumprirem o que está colocado na Constituição para garantir o padrão mínimo de qualidade, e, portanto, isso é uma falácia, pois, apenas reproduz o mesmo discurso e não possibilita recursos novos para a educação.

Nos artigos 40 e 41 (BRASIL, 2007) também trata da questão da garantia de valorização, enfatizando novamente sobre a remuneração condigna, o que os planos de carreira devem contemplar e sobre o piso salarial. Entretanto, o cálculo usado se baseia pela quantia do fundo arrecadado e a quantidade de matrículas presenciais efetivas resultando o valor anual por aluno. Isso comprova que não se baseiam na qualidade mínima por aluno e na necessidade que existe em melhorar a educação, mas nos aspectos contábeis avaliando e comparando valores que sejam suficientes para o pagamento de cada aluno com o próprio fundo, para que assim a complementação federal seja usada em casos extremos. Isso ocorre, pois, “o eixo central no qual se estrutura o sistema do Estado é o cálculo econômico, baseado no custo dos resultados que se quer obter” (AUGUSTO, 2015, p. 550)

Como já afirmamos, não tem como falar em financiamento da educação sem falar na qualidade dela. Encontramos nas propostas fixadas nos planos e documentos educacionais, sobre a importância de um Sistema Nacional de Educação, que prevê um regime de colaboração entre os sistemas de ensino para que o foco seja uma educação de qualidade, porém, a maioria das vezes não sai do papel. Uma das consequências de não ter um Sistema Nacional de Educação é que o que é colocado em resoluções e leis, não se cumprem de maneira semelhante em todo o país.

Entre tantas outras problemáticas, há também uma grande desigualdade entre os entes federados, principalmente no tocante a distribuição desigual dos recursos. Apesar de na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 23 e no PNE artigos 7 e 13 proporem esse regime de colaboração, não deixam claro de que maneira se fará e qual é o papel de cada um, comprometendo, assim, a educação de qualidade. O cumprimento do que é colocado em resoluções e leis acaba por ser desigual em todo o país, cabendo a regiões, estados, Distrito Federal e municípios decidirem e construir currículos de acordo com suas condições.

O fato é que,

Em razão da agenda de orientação neoliberal, o modelo de financiamento da educação e o Regime de Colaboração se mostraram insuficiente e limitados no sentido de proporcionar uma oferta educacional mais igualitária e em melhores condições nos diferentes sistemas e redes de ensino público (PIOLLI, 2015, p. 484)

Os dois PNEs (2001-2010 e 2014-2024), por exemplo, fixam muitas propostas com um prazo de dez anos para serem cumpridas e que contribuem para a valorização de uma educação de qualidade. Portanto, além de não cumprirem o proposto querem tirar direitos já garantidos

historicamente, e isso vem refletindo no corte e contingenciamento de recursos públicos, que segundo governantes é um mal necessário para enfrentar as crises externas e o aumento da dívida. O PNE como um documento importante para a educação e que traça metas e objetivos para melhoria é por vezes, segundo Hypolito “[...] paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas”. (2015, p. 521)

É desanimador, principalmente no tocante ao financiamento, pois, ao mesmo tempo em que estabelece o aumento em 10% do PIB (meta 20), são instituídas metas baseadas em “políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada” e o investimento para a educação pública com recursos públicos torna-se falho, pois também, não se menciona ao certo onde serão aplicados promovendo e favorecendo parcerias público-privadas. (HYPOLITO, 2015, p. 521)

Outro ponto interessante a se pensar é que, a educação brasileira não possui um Sistema Nacional de Educação, porém desde muito tempo já existe um Sistema Nacional de Avaliação. Isso se sucede pelo fato de que o Estado necessita e preocupa-se apenas com os resultados e por isso se constitui como um Estado Avaliador. Reforçam a meritocracia de caráter empresarial usando de práticas de controle do trabalho docente, expondo os que não cumprem as metas, usando novamente o discurso de que pretendem a qualidade para a educação. O IDEB é um exemplo utilizado de indicador de qualidade,

o discurso da qualidade disseminado por meio desse indicador tem por finalidade o ajustamento das escolas aos esquemas de produtividade e competitividade tipicamente empresariais, o que pressupõe restringir o trabalho docente ao aspecto técnico e à lógica do desempenho e da performatividade atrelados a metas (PIOLLI, 2015 p. 486)

e, portanto, tem adequado o currículo para atingir essas metas. Há muita discussão para que prepare os alunos para essas provas em larga escala, reduzindo a conteúdos específicos direcionados ao IDEB, como a língua portuguesa e matemática. Autores que trabalham com essa temática afirmam que a avaliação escolar não é somente com a realização de provas e exames nacionais, uma avaliação coesa abrange “formas democráticas de diálogo, de articulações congruentes referenciadas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania”. (AFONSO apud AUGUSTO, 2015, p. 543)

O PNE trata em vários momentos a questão da valorização, portanto, reforça a política de avaliação e ainda evidencia a importância de estímulo às escolas que tiverem bons resultados no IDEB, na estratégia 7.36. Encontramos no Plano o discurso da Meritocracia, pois desconsidera as escolas que não obtiveram bons resultados, premiando as que melhorarem o desempenho no IDEB. Porém, cabe nos questionar: qual a causa das escolas que não tiveram bons resultados? A proposta não deveria ser o inverso, estimular e auxiliar àquelas que não conseguiram obter bons resultados para que na próxima consigam? Não se leva em consideração que as condições de trabalho são desiguais e o público atendido também, entre outros aspectos que influenciam na aprendizagem e consequentemente no resultado em avaliações, que, diga-se de passagem, são excludentes e classificatórias.

São contraditórias algumas propostas que se encontram no PNE, pois se preza pela valorização do profissional, sua formação, carreira e remuneração, porém possuem políticas de bonificação em parceria com setor empresarial, que veem nisso uma maneira de valorizar a educação, mas que na verdade não existe nenhum tipo de reconhecimento da competência do profissional, pois se baseia apenas nos seus resultados para ser valorizado ou não. Até mesmo a CONAE reconhece que “Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente”. (2014, p. 76)

O que os governos esperam das escolas são eficácia e eficiência, ou seja, a eficácia corresponde à “melhoria dos índices antecipadamente definidos” e a eficiência à “redução de custos associada à melhoria dos resultados”, fortalecendo um sistema baseado em uma gestão gerencial e de racionalização dos gastos, no qual a finalidade “é tornar o processo pedagógico mais produtivo (em uma lógica quantitativa) e menos oneroso ao Estado”. (Augusto, 2015, p. 542/550)

Sob esse viés voltamos a afirmar que para uma efetiva política de valorização da educação e consequentemente dos docentes, além da ampliação de recursos aplicados a educação, como meio de melhorar os salários para os profissionais da educação, deve-se buscar a melhoria nas condições de trabalho, a discussão da jornada de trabalho, redução do número de alunos por sala de aula, etc. (PIOLLI, 2015, p. 487)

Segundo a Conae (2010), a política educacional

[...] ao eleger a **qualidade** como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações e conferindo a ela uma dimensão social e histórico-política e, portanto, inclusiva, a constituição do referido Sistema Nacional de Educação significará investimento na educação e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros. (p.20)

Um excerto de Weber sintetiza e deixa bem exemplificado o que faz parte do conjunto de valorização:

Tem-se, assim, o reconhecimento de que a efetivação da valorização docente implica em um conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada (a ser executada em associação com as diversas esferas de governo e as instâncias formadoras) e políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, que requerem simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional. (2015, p. 510)

O financiamento da educação, por mais que ocorreu um avanço, ainda é permeado de contradições, complexidades e desafios devido a conjuntura social em que se insere, “o financiamento da educação ainda está em processo de configuração”. O financiamento da educação é um dos meios no qual podemos compreender qual a concepção de Estado para as políticas sociais que incidem na política de educação e seu financiamento (VIEIRA; VIDAL, 2015, p.18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, percebemos que evidentemente ocorreram avanços durante o processo histórico de conquista da política de valorização dos profissionais da educação, seja por meios legais, planos e conferências que contribuíram para isso. Portanto, apesar de todos os esforços, ainda são mínimos comparados as necessidades que a educação vêm enfrentando.

Na questão teórica podemos afirmar que houve um avanço, portanto não é aplicável na prática, pois isso é reflexo das contradições de um sistema marcado pela concentração de riqueza e apropriação dos bens produzidos socialmente nas mãos de poucos, inclusive uma educação de qualidade restringida para alguns.

Para que a educação brasileira tenha uma educação valorizada que preze pela qualidade não bastam leis, documentos ou até mesmo planos, pois isso não é falta. O que necessita é vontade política dos gestores para se cumprir o que está proposto nesses documentos legais já citados, entre outros fatores como recursos suficientes para educação, o conhecimento e a participação da sociedade em geral para monitorarem e exigirem o que está garantido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Maria Helena. “A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?” In: A Valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos de Estudos Educação e Sociedade** – Vol. 1, n. 1 (1980) São Paulo: Cortez; Campinas CEDES, v. 35, set-dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 15 Jul. 2016

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. (LDB). Atualizada em 2015, 11ª edição. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em Jan. 2017

_____. Ministério da Educação. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE) Brasília, DF: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.observatorio-dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 Jul. 2016

_____. BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a Lei Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: dia 14 Jan. 2017

_____. Ministério da Educação. **Conae 2010: Conferência Nacional de Educação** : documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 20 Jul. 2016

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014 : Conferência Nacional de Educação** : documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/imagens/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2017

PIOLLI, Evaldo. “A Valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024”. Apresentação. In: **Cadernos de Estudos Educação e Sociedade** – Vol. 1, n. 1 (1980) São Paulo: Cortez; Campinas CEDES, v. 35, set-dez., 2015.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. “Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re) construção histórica”. In: **O Fundeb em perspectiva**. 2015.

HYPOLITO, Álvaro L. M. “Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho”. In: A Valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos de Estudos Educação e Sociedade** – Vol. 1, n. 1 São Paulo: Cortez; Campinas CEDES, v. 35, set-dez. 2015.

WEBER, Silker. “O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional”. In: A Valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos de Estudos Educação e Sociedade** – Vol. 1, n. 1 (1980) São Paulo: Cortez; Campinas CEDES, v. 35, set-dez. 2015.

A EDUCAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR A SOCIEDADE

CAMARGO, Gabrieli B. de¹

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

A pesquisa foi realizada na disciplina Teorias Sociais e Educação na História Contemporânea do programa de Pós-graduação nível de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Durante a disciplina fomos indagados com a seguinte questão: A educação conserva ou transforma a sociedade? Para responder a mesma precisamos ter consciência sobre a sociedade em que vivemos e os seus interesses ideológicos e sociais para então entender qual é o tipo de educação que esta vem oferecendo para todos. Nesse sentido recorreremos aos teóricos Durkheim, Dewey e Gramsci para buscar a resposta para essa questão, durante a pesquisa conseguimos analisar que os autores fazem diferentes relatos sobre essa mesma questão, enquanto um defende a escola como transformadora o outro a considera apenas um aparelho ideológico do Estado Capitalista. Com essas informações observaremos que conforme a linha teórica que o professor seguir ele poderá realizar uma educação transformadora ou conservadora. Pretendemos apresentar a seguir o que cada um desses teóricos defendem sobre a educação ser conservadora ou transformadora.

Palavras-chave: educação, conservação, transformação, aparelho ideológico e Estado.

INTRODUÇÃO

Durante a disciplina de Teorias Sociais e Educação na História Contemporânea fomos questionados e levados a pensar qual é o verdadeiro papel da escola na sociedade Capitalista. A questão proposta foi a seguinte “a educação conserva ou transforma a sociedade?”

Partindo dessa questão temos que compreender quais as concepções de sociedade, educação e homem nos embasam, para isso analisamos as teorias educacionais de três importantes teóricos da educação, que até hoje tem influências no campo educacional tanto brasileiro como mundial. Sendo eles, Durkheim, Dewey e Gramsci.

Para podermos realizar uma melhor análise sobre o assunto primeiramente vamos compreender qual é o tipo educação oferecida nas escolas da sociedade capitalista brasileira na atualidade.

¹ Professora da rede municipal de educação de Cascavel e mestranda em educação pela UNIOESTE - *campus* de Cascavel. E-mail: gabyboenke@hotmail.

1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O único modo de sociedade em todo o nosso percurso histórico que tem a escola pública é a sociedade burguesa. Isso mostra que o desenvolvimento do homem chegou a tal ponto que não era mais possível viver sem uma educação institucionalizada capaz de formar mão de obra especializada para cada tipo de trabalho.

O desenvolvimento tecnológico e a necessidade de mão de obra qualificada levou a classe dominante a reivindicar determinado tipo de educação para todos. Para ALTHUSSER (1985), a escola é um aparelho ideológico do Estado para manter o controle sobre os trabalhadores por meio do uso de uma ideologia na qual, a educação serve como meio de ascensão social para o trabalhador, portanto, se o trabalhador não tiver êxito na sua vida profissional e pessoal a culpa seria sua, segundo, a ideologia capitalista, com isso inibe-se a culpa real que é do sistema que estamos inseridos, pois não há lugar para todos os trabalhadores terem condições dignas de trabalho e sobrevivência dentro deste sistema.

Segundo Favoreto:

A escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz de apaziguar as condições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, na vida urbana e do trabalho industrial. A escola pública surgia, assim, tanto como problema relativo ao sistema produtivo, quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas (200, p. 30).

A escola se faz necessária para o trabalhador, pois esse não tem os meios de produção, portanto, se vê obrigado a vender sua única mercadoria que é a força de trabalho por um valor que teoricamente “atende” as suas necessidades básicas. Para fazer parte do mercado de trabalho e ter melhores condições de trabalhar passa a ser necessário maior nível de instrução.

O capital vende a ideia que a escola pode mudar a realidade de todos os trabalhadores, no entanto, será que há postos de trabalho com melhores condições para todas as pessoas que a escola forma?

No primeiro momento a educação era apenas destinada para os filhos da burguesia que estudavam em universidades fora do Brasil como, por exemplo, as de Portugal e quando voltavam assumiam postos importantes no país.

Quando a educação passa a ser oferecida também para os filhos dos trabalhadores está é voltada para o trabalho. Desenvolvendo nas crianças a disciplina necessária para trabalharem sem ter uma compreensão de toda a realidade, portanto, não conhecem o seu real papel dentro da lógica capitalista de produção.

Segundo Favoreto:

A escola para a classe trabalhadora surge como uma necessidade produtiva, cujo objetivo inicial é qualificar, preparar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho, com o

menor custo possível de capital e de tempo. E surge também a necessidade social, já que a revolução industrial, que representou um grande progresso material e a possibilidade de libertar o homem dos limites locais e do trabalho pesado, também criou uma massa humana que, expropriada dos bens materiais e valores morais, passou a morar nos becos imundos que passaram a existir atrás dos palácios e das grandes fábricas (2008, p. 36).

A escola produz em certa medida a mão de obra que o capitalismo precisa para o mercado de trabalho. A sociedade capitalista forma um homem unilateral, ou seja, forma apenas um lado, e este lado é o do trabalho que o aliena da realidade, esse homem não é capaz de ver a totalidade e muito menos a contradição presente na sociedade em que vive.

Nos últimos anos o mercado vem desenvolvendo cada vez mais estratégias para desapropriar o trabalhador, que anteriormente conhecia e participava do processo de desenvolvimento completo do produto, neste momento esse produz apenas algumas etapas do processo de produção, produzindo muito mais valia e ao mesmo tempo distanciando-se do consumo de sua produção.

A lógica do mercado é que o trabalhador consuma cada vez mais, no entanto, sempre são lançados novos produtos e ele nunca vai estar satisfeito a sociedade do consumo é a que mais torna o trabalhador alheio a sua realidade. A escola faz seu papel nesse excesso de consumo.

E dentro do contexto escolar o mercado também está presente, levando as crianças a quererem sempre consumir mais comprando os melhores materiais escolares, as melhores roupas.

Segundo o documentário “Criança, A alma do negócio” de 2008, as empresas que mais gastam por ano com propaganda são as destinadas aos produtos. Os pais trabalham fora deixam seus filhos na escola muitas vezes o dia todo, o mercado capitalista por meio da propaganda faz com que os pais se sintam culpados por não dar tanta atenção aos filhos, “compensando” essa falta comprando brinquedos, roupas, sapatos e até mesmo gastando com comida para agradar as crianças.

Com esses fatores apresentados as crianças ficam mais expostas ao sistema capitalista para realizar o consumo que o mesmo tanto necessita, levando essas crianças a se tornarem adultos consumidores e ao mesmo tempo frustrados por não acompanharem as novidades do mercado.

Passamos agora a escrever sobre alguns teóricos de relevância para a educação para compreendermos a totalidade da discussão acerca da educação contemporânea.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA DURKHEIM, DEWEY E GRAMSCI

No século XX, de acordo com os estudos de Durkheim, a escola tinha o papel de educar o indivíduo para o trabalho e desenvolver nele a adequação para estar no mercado de trabalho.

Durkheim entende a divisão do trabalho como algo normal, a ordem deve ser mantida por meio da moral. Ele entende que cada pessoa tem o seu papel dentro da sociedade, tanto burgueses como proletários, se cada um assumir o seu lugar a sociedade chegaria ao seu ponto de equilíbrio o qual é alcançado pela moral, se algum indivíduo não seguir a lógica, esse é retirado do convívio dos demais.

Segundo Durkheim:

Para definir a educação, é preciso, portanto, levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião destes aspectos constituirá a definição que buscamos (2012, p. 49).

Para o mesmo autor é preciso isolar o elemento para achar o que é comum. Para ele a educação deve suscitar alguns estados físicos e mentais que são uma exigência para todos os elementos de determinada sociedade, e outros que pertencem apenas a determinados grupos dessa mesma sociedade.

Como analisa o mesmo:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva (2012, p. 53).

Portanto, a educação para esse pensador tem o papel de manter a sociedade como ela está sem buscar a transformação da mesma, e plantar no coração das crianças o que é essencial para a sua existência dentro dessa sociedade buscando adequação ao sistema burguês.

Segundo Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (2012, p. 54).

Na escola o professor tem, portanto, o papel de transmitir para o aluno os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, os quais possibilitem a manutenção do sistema vigente, impossibilitando o aluno de buscar a contradição ou a mudança da sociedade.

O segundo pensador a ser analisado é John Dewey que foi um teórico que se contrapôs a educação tradicional, defendendo a pedagogia experimental que coloca como alternativa uma educação baseada no ensino aprendizagem que leva em consideração o que o aluno já possuía de conhecimento.

A escola para Dewey tem um importante papel na educação das novas gerações, pois sem a escola a educação seria apenas uma troca de experiências livre, onde conteúdos e co-

nhcimentos importantes seriam deixados de lado. Para ele o conhecimento historicamente produzido pela humanidade deveria ser usado apenas como instrumento para descobrir novos conhecimentos.

Para Dewey (1959) a educação que era ensinada nas escolas não fazia parte da vida do aluno, o currículo não dizia nada sobre a realidade do aluno. Para ele o aluno deve ser livre para elaborar suas próprias certezas e conhecimentos, isso não é deixar o professor e o currículo de lado mais por meio de problemas instigarem o aluno a chegar as suas próprias percepções.

A criança no primeiro momento tem apenas o convívio familiar onde tudo é parte da sua realidade e ela também é o centro das atenções da sua família, até ir para a escola onde tudo é novo, diferente e fragmentado, ou seja, uma realidade totalmente nova.

A escola deve ser um lugar de interesse para o aluno por que quando há o interesse da criança sobre a atividade a ser realizada, essa se torna muito mais prazerosa para a criança e a sua atenção será garantida, no entanto, quando não há esse interesse ocorre a necessidade de manter atenção das crianças por meio da disciplina, ou seja, com o auxílio de castigos e ameaças tornando a escola um local onde a criança não gosta de estar.

O interesse verdadeiro significa que a pessoa identificou-se consigo mesma e com o objeto, de modo a seguir na atividade, essa atividade vai ter maior ou menor tempo de duração de acordo com a maturidade da pessoa. Segundo DEWEY (1959): “[...] qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento (p. 170)”. Quanto mais complexa a ação maior o tempo de concentração.

Dewey foi o principal autor da “Escola Nova” para ele a educação nos moldes tradicionais não deveria mais fazer parte da realidade educacional, para ele a escola deveria ser uma sociedade em miniatura onde o aluno aprenderia a viver em sociedade.

O papel do professor para Dewey é o de cumprir a difícil tarefa de proporcionar ao aluno uma atividade que não seja fácil demais e ao mesmo tempo também não seja tão complexa que o aluno não possa realiza-la.

Segundo Dewey:

O educador que associar dificuldades e esforço na proporção do crescimento da capacidade e largueza do pensamento do discípulo nunca andará muito longe da verdade e dos bons resultados. O que associar dificuldade e esforço com mera tensão nervosa e física, ou mera expansão de energia, nunca saberá nem como obter o necessário esforço quando for preciso, nem como aproveitar a energia que, noutros casos, venha a surgir (1959, p. 177).

Para se ensinar bem é preciso usar as capacidades que o aluno tem, no entanto, lhe dando condições de aumentar esse conhecimento, é preciso que o professor saiba relacionar dificuldade e esforço do aluno, de modo que proporcione ao aluno o interesse concreto sobre o objeto a ser estudado naquele momento.

Segundo a teoria de Dewey (1959), quanto mais se avança na atividade o interesse pela mesma se expande o que era indiferente ou desagradável, pode ser absorvido e outras coisas que eram interessantes no sentido global podem se tornar interessantes por si mesmas fazendo com que a criança sempre esteja voltada para aprender algo novo que possa ser útil para a sua vida.

Por fim, falaremos sobre Antonio Gramsci que foi um filósofo que seguiu os preceitos marxistas, quando esteve na prisão onde Gramsci escreveu os “Cadernos do Cárcere” a sua principal obra.

Para Gramsci a educação seria um meio para a mudança da sociedade. Por seguir o marxismo acreditava que era possível a construção de uma nova sociedade na qual a teoria marxista seria a dominante.

Segundo Gramsci (2001) cada grupo cria os seus próprios intelectuais e no que se refere as classes sociais isso também ocorre. Por exemplo, a burguesia criou os seus próprios intelectuais os quais a defendem e a ajudam a manter o controle da sociedade.

Já a classe trabalhadora por inúmeras vezes tentou por meio de alguns intelectuais chegar ao domínio da sociedade, no entanto, a mesma nunca alcançou êxito, porque, grande parte da população não tem real condição de entender seu papel dentro da sociedade como classe explorada pelo capitalismo.

Segundo Gramsci (2001) a sociedade desenvolveu dois tipos de escola uma voltada para as elites com um caráter clássico de ensino e outra voltada para os trabalhadores de modo a ensinar os conteúdos básicos para o trabalho essa é a escola profissional. Com o desenvolvimento urbano também foram criadas escolas técnicas para a formação de mão de obra especializada.

Gramsci defendia a criação de uma escola unitária onde o Estado teria maior intervenção econômica, segundo ele:

[...] o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca a manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (2001, p. 36).

A escola unitária formaria um novo tipo de cidadão capaz de compreender o seu papel dentro da sociedade sendo ativo e participativo nas decisões da sociedade. As relações entre trabalho seja ele intelectual ou industrial passariam a ser diferentes em toda a sociedade.

A escola que Gramsci busca descrever em seus textos formaria o intelectual orgânico, essa escola conduziria “[...] o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (2001, p. 49)”.

Ou seja, a educação que Gramsci propõe busca a transformação, primeiro da educação para que depois as novas gerações formadas por meio dessa educação possam buscar a transformação da sociedade chegando enfim a uma realidade diferente da que conhecemos hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de análise do presente texto, voltamos a nossa questão inicial: a educação conserva ou transforma a sociedade? Para responder a questão faremos uma análise dos autores que utilizamos no decorrer desse texto.

Para Durkheim a educação vai encontrar o ponto comum na sociedade, ou seja, na nossa análise a teoria de Durkheim não transforma a sociedade pelo contrário a conserva segundo o modelo capitalista de produção onde o mercado tem o controle de toda a situação, seja política ou comercial da população. Pois esse autor entende que há uma homogeneidade na sociedade e essa deve ser reproduzida pela escola.

Na análise de Dewey sobre a educação também podemos considerar que a sua teoria conserva a sociedade. Dewey apenas rompe com o modelo tradicional da escola, já que para ele a escola deve proporcionar ao aluno uma “sociedade em miniatura” para a aprendizagem. Em breve análise de sua teoria não é possível perceber que ele busca romper com os modelos da sociedade capitalista de modo a proporcionar ao aluno um novo horizonte, na busca pela mudança dessa sociedade.

No entanto, na análise da teoria de Gramsci podemos perceber que ele busca descrever um modelo de escola no qual encontramos elementos para a transformação da sociedade, com a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora os quais alcançariam a mudança. Esse autor considera que a escola é um meio possível de contribuição para a transformação da sociedade capitalista para a sociedade comunista mais igualitária e segundo essa corrente teórica a melhor para toda a sociedade.

Portanto, após a breve compreensão desses três autores podemos concluir que dependendo da corrente teórica que o professor seguir ele terá respostas diferentes para a mesma questão inicial que era: a educação conserva ou transforma a sociedade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DEWEY, J. **Vida e Educação** - 5ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1959.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. - 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 – (Coleção Textos Fundantes de Educação).



FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): O DISCURSO DO PCB E DE SEUS INTELLECTUAIS**. 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

O PROGRAMA DE GOVERNO PARANÁ ALFABETIZADO NA UNIDADE PENAL - PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE CASCAVEL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ROGOWSKI, Delir Freitas

Eixo Temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

O presente trabalho aborda como problema central, a análise do Programa de Governo Paraná Alfabetizado implantado no contexto da privação da liberdade com ênfase na Unidade Penal da PEC- Penitenciária Estadual de Cascavel como possibilidade de desenvolver política de inclusão social para erradicação do analfabetismo. Apresenta a relação dessa população analfabeta com a atual organização da sociedade capitalista, pois a política neoliberal e a globalização da economia possuem em sua essência a obtenção de riqueza e poder aos países que possuem a hegemonia econômica. É um sistema produtor da pobreza, sem a geração de emprego para todos, a configurar assim, um processo de exclusão e dualidade de classe social e econômica e deixa à margem da sociedade uma grande parcela da população propensa à marginalização, analfabetismo, e à violência. As políticas sociais são desenvolvidas pelo Estado, por meio da educação, com objetivo da manutenção e reprodução da política econômica neoliberal, orientada pelos Organismos Multilaterais, vinculadas pelo financiamento às suas determinações na perspectiva da economia global, gerando contexto de exclusão principalmente nos países periféricos. Relata a política educacional para a erradicação do analfabetismo, por meio do desenvolvimento do programa de governo Paraná Alfabetizado na Penitenciária Estadual de Cascavel, embora com o êxito e apoio da Direção e Agentes Penitenciários da unidade penal, sobretudo evidencia pouco investimento e se apresenta como medida paliativa, pois não é escolarização formal, não dá certificação e ao mesmo tempo é considerado nos dados estatísticos.

Palavras-chave: Programa Paraná Alfabetizado. Neoliberalismo. Exclusão Social. Tratamento Penal. Políticas Sociais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discorrer sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo Setor da Pedagogia na Unidade Penal da PEC - Penitenciária Estadual de Cascavel-PR, no tocante a Assistência Educacional ofertada para alfabetização, por meio da Educação de Jovens e Adultos, Fase I - Alfabetização e pelo programa de governo Paraná Alfabetizado. O contexto da privação

de liberdade é um conteúdo de estudo complexo porque abarca várias questões importantes a considerar e por isso exige análise de forma ampla e conceitual. Significa ir além das situações visíveis e percebidas em nosso meio num convite à reflexão sob a ótica e dinâmica da economia. E a consideração de que a população analfabeta no contexto da privação de liberdade compõe a parcela excluída da sociedade evidenciada no perfil e nos dados estatísticos de escolarização deveras alarmantes, conforme abaixo:

O perfil das pessoas presas, segundo estudos, reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. Segundo dados do Ministério da Justiça, 2006, “Informações Penitenciárias”, 4,4% são mulheres e 95,6% são homens; 95% são pobres ou muito pobres; 65% são negros ou mulatos; 75% não completaram o ensino fundamental, 12% são analfabetos e cerca de 60% têm entre 18 e 36 anos - idade economicamente ativa -, oriundos de grupos menos favorecidos da população ou de grupos usuários de drogas. (JULIÃO, 2009, p. 62)

Nesse sentido, este conteúdo é recorrente no embate teórico, nas produções científicas e nas proposições legais. As atuais políticas educacionais têm organizado diversas formas de atendimento, para reduzirem as problemáticas da educação expressada no analfabetismo e na chamada exclusão escolar. Os projetos e programas de governo são políticas sociais com ações de caráter temporário e geralmente com resultados paliativos.

1. POLÍTICA SOCIAL DO NEOLIBERALISMO

As políticas sociais são desenvolvidas com objetivo da manutenção e reprodução da política econômica neoliberal, orientada pelos Organismos Multilaterais, vinculadas pelo financiamento às suas determinações na perspectiva da economia global, gerando contexto de exclusão principalmente nos países periféricos.

A constante expansão do sistema capitalista, desde o século XIX, vem por meio da dinâmica de apropriação do resultado do trabalho para obtenção de lucro e poder. É um sistema produtor da pobreza, sem geração de emprego para todos, a configurar assim, um processo de exclusão e dualidade de classe social e econômica. A atual política econômica baseada na ideologia neoliberal e a globalização da economia determinam o conjunto de medidas a serem empreendidas pelos países para alcançar o desenvolvimento econômico através de ajustes e adequar sua política econômica aos moldes do mercado, como resposta à crise econômica. Conforme o autor nos apresenta:

[...] Eles têm sido apresentados como os constituidores de um mundo sem fronteiras, onde todos os mercados estariam globalizados e as relações entre os países estariam intensificadas, no que diz respeito tanto ao setor produtivo quanto aos fluxos comerciais e financeiros. (CARCANHOLO, 2000, p. 115)

Nessa lógica, a globalização propõe a universalização das atividades econômicas, sociais e culturais nos, “[...] alude à inserção econômica, social, política e cultural dos países no mercado internacional, nas trocas econômicas, políticas, sociais e culturais existente no restante do mundo” (VIEIRA, 2001, p.25).

Os países da América Latina passaram por “ajustes estruturais” em suas economias como condição estabelecida pela dívida adquirida junto aos credores através dos financiamentos e investimentos na industrialização de bens de consumo. Nas proposições De NETTO, essa financeirização do capitalismo promoveu [...] as propostas de “ajuste” de suas economias, através das “reformas” recomendadas e monitoradas por agências internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional [...]. (2006 p. 234) Estas reformas segundo FIORI, [...] vieram assumir posições de destaque no comando das políticas econômicas implementadas nos países da periferia capitalista [...]. (1997, p. 206).

Desta maneira, a ascensão do neoliberalismo se dá pela via da renegociação da dívida externa junto aos organismos internacionais como o Banco Mundial, isso, “Fez parte da própria renegociação a aceitação das condicionantes e das políticas e reformas econômicas de corte liberal [...]”. (FIORI, 1997, p. 207-208) Nessa perspectiva, o Estado é essencial como facilitador e mediador por conta das políticas sociais, das quais, são elaboradas como estratégias desenvolvidas de forma dinâmica e parcial, sob um discurso do bem comum e da proteção social. A esse respeito, as políticas sociais são criadas:

[...] em função de certas categorias de população que as políticas sociais são apresentadas: grupos-alvo, classificados ora por idade (crianças, jovens, velhos), ora por critérios de normalidade/anormalidade (doentes, excepcionais, inválidos, psicóticos, mães solteiras, desadaptados sociais, delinquentes, etc.). (FALEIROS, 1980, p. 57)

A partir dessa compreensão, o analfabetismo se caracteriza como resultado da exclusão social causada pelo modelo econômico baseado na industrialização subdesenvolvida, no Brasil, o qual, parte dessa população vive nos bolsões da pobreza, concentrada principalmente no entorno dos grandes centros urbanos, em estado de vulnerabilidade e propensa ao analfabetismo, desemprego, à marginalização e à violência. Nesse processo de exclusão da sociedade capitalista, o Estado se utiliza das políticas sociais para mascarar o problema do analfabetismo e baixa escolarização de grande parcela da população.

2. PARANÁ ALFABETIZADO NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE CASCAVEL

Iremos nos reportar à parcela da população excluída da sociedade que se encontra no contexto da privação da liberdade, mais especificamente na unidade penal do Estado do Paraná, com ênfase na Penitenciária Estadual de Cascavel-PR. Apresentamos o histórico da unidade penitenciária a partir do Decreto Estadual Nº. 4755 de 03 de maio de 2005 constitui a criação

do CDR, com o início das obras, uma área construída de 9.970 m², situado no endereço: BR 277 - KM 579 - Área Industrial CEP 85818-560 - Cascavel - PR, e a inauguração em 16 de agosto de 2007, e por meio do Decreto 8839 de 24 de novembro de 2010 no:

Art. 2º. Ficam alteradas as denominações dos estabelecimentos penais de regime fechado, em conformidade com a Lei de Execução Penal, inciso III - Centro de Ressocialização de Cascavel (CDR Cascavel) para Penitenciária Estadual de Cascavel (PEC).

A Penitenciária Estadual de Cascavel é um estabelecimento penal de regime fechado e semiaberto, custódia masculina, para provisórios, estrangeiros, com medida disciplinar, celas de proteção, trabalho interno e estudo. A sua capacidade foi projetada para 1116 presos. Na estrutura possui área de banho de sol, detector de metais, espaço para prática esportiva, local para visita íntima, entrevista com advogado e salas de aula. É assegurado o direito de visita íntima, como há prestação de Assistência: Material, Saúde, Jurídica, Educacional, Social e Religiosa e segundo o Recibo de cadastro de inspeção, emitido pelo CNJ - Conselho Nacional de Justiça, as condições do estabelecimento penal são regulares.

A Assistência Educacional é desenvolvida pelo Pedagogo, Quadro Próprio do Magistério, aprovado por Edital para exercer função na penitenciária, por meio da parceria entre a SEED-Secretaria de Estado da Educação e SEJU-Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, sucedida pela SESP-Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária. Assistida e acompanhada pela Coordenação do Setor de Educação e Capacitação - Departamento Penitenciário - DEPEN/SESP-PR, recebe orientação técnica e pedagógica à política de inclusão social para ressocialização e reinserção do preso à sociedade. A Direção da unidade penal desenvolve o programa Paraná Alfabetizado com vigência da Legislação, requisitos técnico-formais e de gestão, apesar do número reduzido de Agentes Penitenciários que com muito esforço e segurança realizaram a logística com êxito.

Iniciaram-se as atividades na unidade penal sem o espaço físico necessário e específico para o Setor da Pedagogia, como a sala, o mobiliário e computador. Esta realidade, melhorada em meados dos anos 2012 e 2013, com o desenvolvimento de projetos da Pedagogia com a Direção da Unidade, com o objetivo de organizar o Setor e a biblioteca na PEC, em parceria com a UNIOESTE e com o Rotary Club de Cascavel, possibilitou instalar materiais mobiliários, numa sala ampla onde foram distribuídas mesas, computadores e notebook, armários e arquivos, como também a contratação de 03 estagiários para a Pedagogia no auxílio à logística das atividades inerentes à Assistência Educacional e 01 estagiário para o projeto Remição pela Leitura, no auxílio à logística das atividades burocráticas e práticas do projeto.

O preso ao ingressar na unidade penal, é submetido ao processo de entrevista de “Triagem”, por todos os setores da Assistência, a saber: Jurídico, Serviço Social, Saúde, Psicologia, Laborterapia e Pedagogia. As informações educacionais abstraídas na “Triagem” são incluídas na relação das atividades educacionais, registro da intenção de participar, do estudo (inclusive os analfabetos), do

projeto de Remição pela Leitura, do ENEM, ENCCEJA e provão do CEEBJA, cursos do SENAI, PRONATEC e da Monitoria (Alfabetizador) do Programa Paraná Alfabetizado. Conforme consta na LEP – Lei de Execução Penal, Lei 7.210 de 1984 a respeito da “Triagem”:

É o primeiro contato com o preso, por meio de uma entrevista quando de sua entrada no sistema penitenciário. Ela ocorre no COT ou em outra unidade de entrada. Os dados a serem coletados são aqueles solicitados no formulário do perfil pedagógico a ser disponibilizado pelo DEPEN. (DEPEN, 2011, p. 84)

A partir da constatação de preso analfabeto, o mesmo é convidado para estudar na EJA no Sistema Penitenciário do Paraná, coordenado pelo DEPEN-PR, em atendimento à Resolução 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil no “Art. 40 - A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo único: Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos”.

Os candidatos para alfabetização são inseridos prioritariamente em turmas de EJA da Fase I – Alfabetização e a demanda excedente de analfabetos são matriculados nas turmas do Programa de Governo Paraná Alfabetizado, considerando que apesar do que está previsto na Lei, supracitada, é facultativa a matrícula e a frequência na escola.

Nesse caso, a pesquisa direciona especificamente para o Programa de Governo de inclusão social, pelo Paraná Alfabetizado dentro das Unidades Penitenciárias, atendendo à obrigatoriedade da oferta educacional no Sistema Penitenciário e determinada pela LEP - Lei de Execução Penal, que diz:

TÍTULO II DO CONDENADO E DO INTERNADO, CAPÍTULO II DA ASSISTÊNCIA SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS,

Art. 10 - A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único - A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11 - A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

SEÇÃO V DA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL:

Art. 17 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18 - O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 20 - As atividades educacionais podem ser objeto de convenio com entidades publicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. (Lei nº. 7210, de 11 de julho de 1984)

Tais regulamentações são notórias nas ações empreendidas, “de transformar as prisões em escolas de capacitação profissional, aos jovens e adultos privados de liberdade, que contri-

buam com a promoção da cultura da paz no Sistema Penal do Estado do Paraná por meio da educação e qualificação profissional”. Conforme consta no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná.

A participação nas atividades educacionais dá o direito à remição de pena, conforme a Lei 12.433 de 29/06/2011, no art. 126, o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir 01 dia da pena a cada 12 horas de atividade de estudo.

O Programa Brasil Alfabetizado foi implantado, em 2003, com a proposta de “erradicar” o analfabetismo no país, discurso que permeou diversos programas retratados na história da educação de adultos no Brasil. No Paraná, foi criado o Programa Paraná Alfabetizado aberto à participação de toda comunidade que tem analfabeto. Somente em 2013, dez anos depois, foi implantado o Programa em contexto de privação de liberdade nas Unidades Penitenciárias do Estado do Paraná.

Diante da demanda de analfabeto e da falta de vaga na turma de Fase I – Alfabetização houve a necessidade de inserir turmas de alfabetização pelo Programa Paraná Alfabetizado, o qual foi implantado pelo Governo do Estado a partir da adesão ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, sob o discurso da erradicação do analfabetismo no Brasil.

No entanto, de acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, “[...] Os 164 países presentes à reunião de Dakar se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável [...]” (2014, p. 05). E relaciona-se à: primeira infância; educação primária; habilidade de jovens e adultos; educação de jovens e adultos; paridade gênero e qualidade. Dentre as metas estabelecidas neste evento, está a EJA, divulgado no portal do MEC – Ministério da Educação e Cultura disponível na web:

- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) [...]
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir, a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>)

Os projetos e programas de governo elaborados para erradicar o analfabetismo estão articulados e implementados com as políticas educacionais da EJA e desenvolvidas por intermédio da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esta secretaria atua em diversas áreas e contempla organização de políticas de caráter intersetorial, conforme descrito no portal do MEC na página eletrônica:

“[...] implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais [...]”. (2016).

E para atender à política de erradicação do analfabetismo na unidade penal, foi iniciado o processo de abertura de turma do Paraná Alfabetizado na PEC, com a busca de informações obtidas na “Triagem” dos interessados na participação em programas da Assistência Educacional na unidade penal para realizar inscrição no Edital específico às unidades penais, para a função de Coordenador Local e de Monitor (Alfabetizador). De posse dos documentos exigidos e da classificação no Edital, a documentação é encaminhada ao NRE, que envia o cadastro a SEED para abertura das turmas. O Coordenador Local faz o registro no SPR e SPA, dos dias da semana e horário, a frequência diária do alfabetizando, a conclusão, desistência ou transferência.

Na conclusão da turma pela carga horária e aprovação do Alfabetizando, é organizado um dossiê com as atividades desde o início até o final das aulas, principalmente na área de matemática e português, incluindo os relatórios e avaliações do Monitor e do Coordenador Local. Em seguida, é impresso o atestado de estudos, informatizada pelo SPR, para requerimento junto à VEP, do benefício da remição de pena. Este atestado é encaminhado pela Direção da Unidade à VEP, aos cuidados de um servidor público do DEPEND-PR, alocado no cartório judicial.

Com a alteração da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), pela Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, tem-se a regulamentação da remição de parte do tempo de execução da pena, além do trabalho, pelo estudo. Destaque-se que o texto legal prevê o direito de requerer a remição da pena pelo tempo de estudos, independente de aprovação ou de conclusão do curso, mediante a comprovação de frequência escolar ou participação em programas de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve a pretensão de evidenciar o desenvolvimento do programa de governo para erradicação do analfabetismo no contexto da privação de liberdade, com ênfase na Penitenciária Estadual de Cascavel, tendo em vista que o trabalho por mim realizado, na função de Pedagoga da Unidade, possibilita relatar o processo educacional realizado, embora grande parte das informações esteja disponível no meio eletrônico.

Salientamos que o trabalho realizado pelo pedagogo da unidade, visa atender a LEP – Lei de Execução Penal, na Assistência Educacional junto aos presos a partir da entrevista inicial, por meio da “Triagem”. Nesse momento, as informações escolares evidenciam o analfabetismo e a baixa escolarização, bem como interesse em retornar ao estudo.

Com base nesta demanda e análise da realidade educacional, social, política e econômica, em que estamos inseridos, foram preponderantes a constatação da exclusão social resultante da sociedade capitalista. Esta base na política econômica neoliberal e a globalização da economia determina o conjunto de medidas para adequar aos moldes do mercado. Interessante, pois nas proposições de NETTO, “[...] o capitalismo apresenta as propostas de “ajuste” de suas economias, através das “reformas” determinadas por agências internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional [...]”. (2006 p. 234). Estas reformas vieram a partir da negociação da

dívida com os agentes financiadores internacionais com impactos nas políticas sociais.

A esse respeito o Estado desenvolve as políticas sociais por meio da educação a grupos específicos da sociedade como a educação Indígena, Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e idosos em contexto especiais do movimento social, da privação de liberdade com medida socioeducativa (aos menores infratores) e nas unidades penais (aos adultos), com a criação de programas de governos para erradicar o analfabetismo. O estado do Paraná fez adesão ao programa federal sob o nome Paraná Alfabetizado, de duração de 08 meses, ou mais, com direito a bolsa auxílio, onde o preso Monitor (Alfabetizador) selecionado por edital próprio ensina o alfabetizando (analfabeto) na cela. Em seu objetivo apresenta resultados paliativos, pois não promove certificação de escolarização formal, e a conclusão com êxito depende da avaliação do Coordenador Local, apenas dá o direito da matrícula na EJA, no entanto é computado como alfabetizado nos dados estatísticos, evidencia o intuito do governo em diminuir os índices de analfabetismo e mascarar um problema nacional que assola nosso país há muitos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Recibo de cadastro de inspeção**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/gera_relatorio.php?tipo_escolha=rel_estabelecimento&opcao_escolhida=718-631&tipoVisao=presos>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Lei nº. 12.433 de 29 de junho 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **Lei de Execução Penal. Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. MEC. **Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Resolução Nº. 14 de 11 de novembro de 1994**. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil; Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1&cl=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVu-dCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX-3JlbGV2YW5jZV09c2VjYWwRpmQ9cyZwYXJhbXNbc2VdPSZwYXJhbXNbc2VhcmNoX-0mcGFyYW1zW2NhZGlkXT0mcGFyYW1zW3NiYXJjaF9tZXRob2RdPWFsbCZwYX-JhbXNbb3JkXT1wcg==>. Acesso em: 11 mar. 2017.

CARCANHOLO, M.D. “Liberalização e fragilidade financeiras: a vulnerabilidade como restrição ao crescimento”. In: **Indicadores Econômicos**, FEE, v. 28, n. 3, 2000. (texto 05)

FALEIROS, V.de P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1980.

FERREIRA, Maria do Rocio Novais. VIRMOND, Sônia Monclaro. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná**. Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná. Secretaria de Justiça e Cidadania. Impressão Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

FIORI, J.L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. “O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set/dez. Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro/RJ: Autores Associados, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

NETTO, J.P., BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

PARANÁ. **Decreto nº 4755 de 03 de maio de 2005**. Criação do CDRCAS. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4755-2005-parana-criada-na-estrutura-organizacional-do-departamento-penitenciario-do-estado-do-parana-depen-unidade-de-execucao-programatica-da-secretaria-de-estado-da-justica-e-da-cidadania-seju>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Decreto nº. 8839 – 24 de novembro de 2010**. Casa Civil – Sistema Estadual de Legislação. Disponível em: <[HTTP://WWW.LEGISLACAO.PR.GOV.BR/LEGISLACAO/PESQUISARATO.DO?ACTION=EXIBIR&CODATO=57333&INDICE=1&TOTAL-REGISTROS=1](http://WWW.LEGISLACAO.PR.GOV.BR/LEGISLACAO/PESQUISARATO.DO?ACTION=EXIBIR&CODATO=57333&INDICE=1&TOTAL-REGISTROS=1)>. Acesso em: 06 mar. 2017.



_____. Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=246>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

VIEIRA, Evaldo. “Estado e Política Social na Década de 90”. In. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO CURRÍCULO¹

HAZELSKI, Marina Aparecida²

SCORTEGAGNA, Paola Andressa³

Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

No Brasil há um grande movimento para que as escolas em tempo parcial mudem e se tornem escolas em tempo integral. Esse movimento basicamente se dá pelo Programa Mais Educação do governo federal, o qual foi fundado para que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê a extensão de carga horária da educação básica seja efetivado. O texto tem por objeto a escola em tempo integral e tem por objetivo refletir sobre a mudança curricular na implantação das Escolas em Tempo Integral. Para tanto, traz as leis sobre o tema e realiza-se uma articulação com a teoria sobre escola em tempo integral. Em seguida é realizada uma articulação entre teoria da Escola em tempo Integral e Currículo, o qual é o fio condutor desse trabalho. Finaliza-se com a análise de dados obtidos por uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a qual se realizou através de estudo bibliográfico, análise de documentos oficiais, e aplicação de questionários a um grupo de professoras que trabalham na escola em tempo integral de Ponta Grossa. Utilizou-se principalmente dos referenciais teóricos de Cavaliere (2007 e 2014), Freire (2014), Paro (1988) e Sacristán (2000). Ao final são pontuadas considerações, as quais apontam que a Escola em Tempo Integral no município de Ponta Grossa possui defasagens, tanto teóricas e conceituais, quanto de formação do corpo docente.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Currículo. Extensão de carga horária.

INTRODUÇÃO

A educação como direito de todo cidadão está prevista na Constituição Federal de 1988. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, organiza a educação em todo o território brasileiro, e é o primeiro documento que prevê que a oferta de educação parcial deverá acontecer de modo a ser ampliado gradativamente para a educação em tempo integral.

1 Este texto é fruto de Pesquisa de Graduação realizada no período de março a novembro de 2016, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

2 Pedagoga, professora na rede privada, UEPG, email: aparecidahazelski@hotmail.com.

3 Doutora em Educação, docentena graduação e Pós-graduação UEPG, UEPG, email: paola_scortegagna@hotmail.com.

Na medida em que a obrigatoriedade do ensino básico está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a progressão do tempo da escola parcial para a Escola de Tempo Integral (ETI) é incentivada, a discussão teórica sobre escola em tempo integral torna-se relevante. Recente a esta lei, aprovado em 2014, o novo PNE (Plano Nacional de Educação) compõe em metas questões para a melhoria da educação e dentre elas a escola em tempo integral. O problema central que derivou essa pesquisa é: Como as Escolas em Tempo Integral vão se estabelecer no sistema educacional, levando em conta o currículo da escola atual?

Este texto é derivado de pesquisa para conclusão de curso, que teve como objetivo geral refletir sobre a mudança curricular na implantação das Escolas em Tempo Integral. Para tanto, localiza-se e discute o direito à educação e a escola em tempo integral em documentos legais, tanto da federação quanto do município de Ponta Grossa, cidade lócus da pesquisa. Em seguida discute-se a teoria que rege a proposta de escola em tempo integral no país, aproximando às discussões sobre currículo, considerado como ponto chave para a elucidação da problemática. Finaliza-se com a discussão de dados coletados por meio de questionários à professores, articulando a realidade à teoria.

Utilizou-se dos estudos de Álvaro Vieira Pinto (2010), Ana Maria Cavaliere (2007, 2010, 2014), Carla Sprizão Ponce e Maria da Anunciação P. Barros Neta (2013), Dermeval Saviani (2014), Paulo Freire (2014) e Sofia Lerche Vieira (2007), para o embasamento teórico.

Nas considerações sobre a pesquisa, o que se percebe é que o currículo não foi alterado em sua essência, permanecendo o mesmo da escola parcial, somente com a inclusão dos projetos no chamado contraturno.

1. DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação enquanto direito de todos, é prevista na Constituição Brasileira, e a partir desta, em outros documentos legais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB). Como forma de nortear ações, vindas da prescrição da LDB 9394/96, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que por meio de metas, pretende dar viabilidade a mudanças na educação no país visando a melhoria e desenvolvimento da mesma.

Em esfera menor, cada estado e município tem autonomia para organizar seu sistema de ensino. Desse modo o município de Ponta Grossa possui suas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e o Plano Municipal de Educação.

1.1. Educação – Direito e Conceitos

A educação é direito de todos os cidadãos, e está prevista como tal na Constituição Federal, na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação, documentos que são basilares desse direito, os quais proporcionam a execução da mesma. Nesse sentido, será abordado neste item a Constituição Federal, a LDB 9394/96 e o PNE (2014 – 2024).

A Constituição Federal de 1988, sobre a educação deixa claro o papel do Estado, família e sociedade na promoção e incentivo da mesma.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 121).

Sobre a jornada escolar, a qual nos referenciamos nesse texto, é descrita no artigo 34 da LDB 9394/96: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, **sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ainda no mesmo artigo, “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Essas indicações são fundamentais para a atual mudança da jornada escolar obrigatória de tempo parcial para a de tempo integral. Esses direcionamentos serão novamente retomados no PNE, de forma a se fazer cumprir a LDB.

O Plano Nacional de Educação vem para nortear as práticas educativas de modo geral, em todo o território nacional. Para tanto, esse documento possui dez diretrizes, que para serem objetivadas contam com vinte metas, específicas, para que o plano seja efetivado. Em relação à especificidade da escola em tempo integral, somente uma meta abrange a mesma, a meta 6.

1.2. A legalidade da Educação em Tempo Integral

Na LDB 9394/96, a Educação em Tempo Integral (ETI) está registrada no artigo 87 das disposições transitórias, no qual é instituída a Década da Educação, e a qual, faz menção ao Plano Nacional de Educação no parágrafo primeiro.

Sobre a progressão do tempo de atendimento das escolas de tempo parcial, ela está presente no inciso quinto. “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Dessa forma com o PNE promulgado em 2014, a meta 6 remete-se exclusivamente a questão da progressão de tempo, da escola parcial para a em Tempo Integral, a qual será detalhada a seguir.

“Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014b).” A partir dessa meta, são nove estratégias para a sua efetivação.

Ao comparar os dois PNE, de 2001 e 2014, se fundamenta uma concepção de ETI, a qual é por meio de atividades em contra turno.

[...] entre a elaboração dos dois planos, de 2001 a 2014, consolidou-se a concepção de ETI que se estrutura por meio de atividades complementares ao turno regular, que podem ser oferecidas por outras instâncias que não a escola – em tese sob a coordenação desta – dentro ou fora das suas dependências e por agentes voluntários, para além dos professores, o que traz mudanças significativas à concepção até então vigente de ETI (CAVALIERE, 2014, p. 1210).

Assim, para auxiliar que todas essas questões se efetivem no território nacional, o governo federal cria o Programa Mais Educação que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

Desse modo, ficam assim instituídas as bases para que a educação em tempo integral seja realizada em território nacional, agora votamos o olhar para a especificidade de Ponta Grossa.

1.3. A Educação em Ponta Grossa

Referente à educação, os municípios são incumbidos pela LDB, no Art. 11, à organizar, manter, desenvolver, autorizar, credenciar e supervisionar os seus sistemas de ensino, como também oferecer a educação infantil e o ensino fundamental, assumir o transporte escolar, dentre outras responsabilidades (BRASIL, 1996).

Ponta Grossa disponibiliza em seu site, dois documentos referentes à educação do município, que são o Plano Municipal de Educação (PME) e as Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental.

O currículo, nas Diretrizes Municipais (2015), é considerado como uma construção cultural, desse modo é responsável por articular as questões de cultura e conteúdos selecionados para o ensinar e o aprender. O currículo o currículo e a prática docente são baseados pela abordagem de Vygotsky, atuando onde o aluno ainda não tem domínio, ressaltando a importância do cognitivo e de intervenções de aprendizagem realizadas cedo, para que promovam seu desenvolvimento (PONTA GROSSA, 2015, p. 17).

Pode-se perceber que não é abordada claramente nenhuma teoria de currículo, sendo que a descrição acima menciona somente a base de currículo, sem ser da área específica, e sim da área da psicologia.

A Política de Educação em Tempo Integral⁴ do município está nas Diretrizes Curriculares:

4 O termo “Escola de Tempo Integral” refere-se à terminologia apresentada nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (2015). A Escola de Tempo Integral, refere-se ao tempo estendido, no qual deve ser ofertado ao aluno atividades diversificadas em um ambiente propício, mas não significa que se trata de Educação Integral. Esta visa o desenvolvimento pleno do educando em todas as suas dimensões (sociais, políticas, culturais, entre outras), o que não significa necessariamente maior quantidade de tempo. Assim, a Escola em Tempo Integral busca alcançar a Educação Integral como um modo de ressignificar os tempos e espaços. Desse modo, não há referência somente ao tempo estendido, mas ao uso desse tempo e dos espaços, pois a educação ocorre durante todos os momentos (GADOTTI, 2009).

A Escola de Tempo Integral, no município de Ponta Grossa, é uma política que amplia o tempo de permanência da criança na escola, com atividades curriculares regulares e atividades complementares que envolvem arte, tecnologias, esportes, ludicidade, sustentabilidade, linguagens, entre outras áreas que contribuem para uma formação multidimensional (PONTA GROSSA, 2015, p. 19).

Após esses apontamentos referentes à documentação, desde a Constituição às Diretrizes curriculares de Ponta Grossa, abordar-se-á os conceitos de “Escola em Tempo Integral”, articulado com o de “Currículo” com a intenção de perceber as interferências que a mudança de concepção da escola trazem a um currículo posto, considerando que uma mudança desse conceito de currículo também se faz necessário.

2. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO

As discussões em torno do que podemos nomear “educação integral”, já estavam presentes na década de 1920, como aponta Paro et.al. (1988, p. 189). “Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Ou seja, dependendo do tempo histórico a “educação integral” pode ter significados diferentes.

As problemáticas em torno do tema, continuam em alguns aspectos se perpetuando, ao observarmos o que Paro et.al (1988) aponta, e o que vemos recentemente, como podemos perceber na citação a seguir.

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor – se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar. (PARO, et.al., 1988, p. 192).

Um exemplo da afirmação acima, é a meta 6.2 do Plano Nacional de educação (2014-2024), a qual visa a construção de escolas prioritariamente em comunidades pobres ou onde existam crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014b).

Apesar de termos como tradição o ensino parcial, a escola de tempo integral não é novidade no Brasil. Primeiramente foi de período integral, e com as transformações do modelo econômico, surgiu a necessidade dos filhos da camada popular entrar na escola, e com isso, para conseguir atender “todos”, se reduziu o tempo dos alunos na escola.

A escola de tempo integral não se constitui de uma prática inovadora na história do Brasil. Segundo Freitas e Galter (2007), no período em que só uma parcela privilegiada da população tinha direito à educação, esta era realizada em tempo integral. Esse modelo de educação foi substituído pelo modelo que conhecemos hoje devido à necessidade de se ampliar o acesso de mais alunos à escola (FERREIRA; REES, 2015, p. 232).

Existem muitas maneiras de pensar a educação integral. Gadotti (2009), diz que não há um modelo único, que a mesma pode ser vista como um princípio orientador do currículo, como a educação ministrada em tempo integral, ou como aquela que concebe todas as dimensões do ser humano, para forma-lo por completo (GADOTTI, 2009, p. 41).

Nesse sentido, a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claros os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso boas intenções de seus promotores (GADOTTI, 2009, p. 41).

A proposta de escolas em tempo integral no Brasil tem como base teórica, filosófica e prática, o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007. Desse modo, além das questões legais, como já declaradas, é necessário trazer a discussão, a concepção de educação integral que o Programa aborda.

O Programa aborda uma grande quantidade de finalidades, dentre elas, ampliação do tempo e espaço educativo e extensão do ambiente escolar; combate a evasão, reprovação e distorção idade/série; prevenir e combater o trabalho infantil, dentre outras (BRASIL, MEC; MDS; ME; MC, 2007 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 703), as quais lançam para a escola responsabilidades que antes não lhe faziam parte.

O projeto é realizado através de parcerias entre escola, comunidade, a família, poderes públicos, organizações sociais, dentre outros. Procura-se a ampliação do tempo, mas também do espaço, para repensar os processos de aprendizagem, de forma a ampliar conteúdos e metodologias para a relação de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009, p.33).

A proposta central do Programa, como afirma Silva e Silva (2013, p. 704), é a de que o currículo da escola leve em consideração todas as especificidades e culturas do ambiente em que a escola está inserida.

A proposta central é que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. Como forma de superar essa oposição entre saberes escolares e comunitários, o Programa Mais Educação lança mão do pensamento de Santos (1998) para defender que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre conhecimento científico e cotidiano (SILVA; SILVA, 2013, p. 704).

Sobre a organização desse currículo, o Programa se baseia na “Mandala de Saberes” de Umberto Eco (2007), instrumento pedagógico, capaz de articular diversas culturas, com os saberes escolares e comunitários (SILVA; SILVA, 2013, p. 704). “Não se trata de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares” (BRASIL, 2009, p. 28).

Para o acompanhamento da validade, qualidade e efetivação do Programa, o mesmo é avaliado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é o responsável pela escolha das escolas que podem participar do Programa (SILVA; SILVA, 2013, p. 705).

A concepção de educação que o Programa Mais Educação possui, tem aproximação ao pragmatismo de Anísio Teixeira, com um tom pós-moderno de educação. (SILVA; SILVA, 2013, p. 707). Como Eagleton (1998, p. 7 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 707), o pensamento pós moderno questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade, etc. Vê o mundo como diverso, instável, gratuito, imprevisível.

Assim, a pedagogia do PME, é baseada na diversidade e nas diferenças culturais, pois um país como o Brasil, complexo e diverso culturalmente, impossibilita um único ensino (Teixeira, 1924 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 707).

Podemos sintetizar a pedagogia do Programa Mais educação em duas vertentes. A primeira, assistencialista, a qual tenta suprir algumas necessidades dos alunos sobrecarregando a escola com funções que originalmente não são delas. A segunda de competências, que pretende formar esse aluno para que constantemente esteja na busca de suas competências, as quais tem liberdade de aprofundá-las (SILVA; SILVA, 2013, p. 715).

Após esses apontamentos, pensar o papel do currículo frente a essa nova configuração de escola se faz necessário. As discussões em torno de currículo desde quando surgem, não fixam um conceito único, sobre o que é o currículo. Nesse sentido Lopes e Macedo (2011, p. 19) trazem que tem se definido o currículo no cotidiano das escolas, pelos processos históricos que vão acontecendo, por isso o conceito de currículo sempre será parcial, e de acordo com o momento histórico.

Sacristán (2000, p. 18), escreve que as reformas curriculares, acontecem para ajustar ou mudar o sistema escolar às necessidades da escola. Nessa perspectiva, currículo prescreve os resultados do ensino pretendido, especifica os resultados a serem alcançados, está ligado aos fins. “A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere” (SACRISTÁN, 2000, 17).

Nesse sentido, como afirma Sacristán (2000), toda a carga de finalidades que a escola carrega, de socialização, formação, integração social, acabam tendo um reflexo nos objetivos que orientam o currículo. Ou seja, é por meio dele que se realizam as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, 17).

Basicamente as escolas em regime de tempo integral, são “instituições cuja organização curricular se dá em regime de tempo integral, normalmente vinculada ao uso pelo mesmo grupo discente de dois turnos regulares, entremeados por alimentação, higiene e atividades de recreação (ESQUINSANI, 2010, p. 76)”.

O currículo é para além da ampliação do tempo, que necessita de atividades diversas para esses alunos, as quais devem ser inseridas no currículo que a escola já possui, a escola em tempo integral deve propiciar uma articulação de questões de conteúdos e as novas necessidades da escola.

Nesse sentido, a concepção da construção de um currículo integral está para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais, desenvolvendo um rol de atividades curriculares que enriqueçam a vivência dos educandos – o que é significativo também. Contudo, o currículo integral deve ser compreendido como um único processo, construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas de conhecimento (SOUZA, 2010) e instituições – e destes com o contexto social – que garanta a formação plena do educando (FELICIO, 2011, p. 168).

No capítulo seguinte, a discussão teórica aqui apresentada, será utilizada para que compreendamos quais as concepções de “Escola em Tempo Integral”, de “Educação Integral” e de “Currículo” estão presentes nas escolas no município de Ponta Grossa, as quais foram obtidas por meio de questionário destinado a professores da rede municipal de ensino.

3. ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL – REALIDADE DE PONTA GROSSA

Este estudo tem por objeto as escolas em tempo integral de Ponta Grossa. Para tanto, essa pesquisa é qualitativa de cunho exploratório, a qual se fez uso para a coleta de dados do questionário, aplicado à professores do município. Com isso, objetivou-se articular a teoria apresentada com os dados coletados.

De modo geral, as respostas foram heterogêneas, onde algumas se destacam pela clareza de conceitos, e outras pela falta de subsídios para uma discussão teórica. A primeira questão do questionário foi referente à concepção individual do que é Escola em Tempo Integral. Em resumo das respostas, é uma escola que visa a educação integral da criança, por meio de atividades complementares e projetos, visando a qualidade do ensino.

A questão seguinte foi referente ao entendimento das professoras sobre os termos “Educação Integral” e “Escola em Tempo Integral”. Algumas citam a escola como oportunidade, outra como desenvolvimento completo, outra critica o currículo, e ainda há aquela que cita a Educação Integral como sinônimo de currículo ampliado. Em relação a essa questão, pode-se perceber que professoras da mesma rede de ensino, não tem uma proximidade como um todo da percepção do que é uma Escola em Tempo Integral, ou uma Educação Integral. Percebe-se então uma falta de formação conjunta dessas professoras que atuam na mesma rede. Ter clareza do que se está fazendo e como esta fazendo é fundamental.

Outra questão é referente ao posicionamento das professoras frente a implantação das escolas em tempo integral no município. Cinco delas concordam com restrições, duas concor-

dam totalmente, duas discordam com restrições e uma professora discorda totalmente. Essa professora, em respostas posteriores, menciona que as Escolas em Tempo Integral foram impostas pela prefeitura, sem que a escola passasse por qualquer adequação. Pode-se perceber que essa contrariedade da professora, tem haver com a falta de preparo da escola para receber esses alunos em tempo integral.

Uma questão sobre currículo, indagou se era necessária a alteração do mesmo em uma Escola em Tempo Integral. A maioria julgou necessária a alteração, mas uma professora teceu o seguinte comentário: “Não houve alteração no currículo, mas sim empregado recursos pedagógicos que explorem atividades lúdicas” (PROFESSORA 6).

Quando perguntado sobre a formação das mesmas para o exercício na Escola em Tempo Integral, uma crítica se destaca nas respostas, relata que não é suficiente a formação, pois se deve ir para além do currículo que foi formada para atuar. “Temos que trabalhar em projetos que exigem outras formações, a qual não estamos habilitadas”.

Sobre a jornada das escolas, todas as professoras indicaram que as escolas que trabalham totalmente na perspectiva da Escola em Tempo Integral, pela manhã é trabalhado o currículo e a tarde o tempo é preenchido com projetos. “Na nossa escola, pela manhã, os alunos estudam as disciplinas do currículo básico e a tarde trabalhamos com projetos (empreendedorismo, cooperativismo, arte, ludicidade, musicalização, horta, filosofia)” (PROFESSORA 4).

Pode-se perceber pelas informações prestadas, que a proposta de educação em Tempo Integral é basicamente o tempo estendido da escola, com projetos para além do currículo que continuou da escola em tempo parcial.

Sobre o posicionamento dos participantes sobre a importância da Escola em Tempo Integral, a maioria respondeu que sim, mas uma professora destaca-se com seu relato crítico frente à sua realidade, a mesma não considera importante a mudança e explica o porquê.

Porque primeiramente a mudança é estrutural. Adequar os espaços físicos da escola é o início do processo. Segundo ponto: a formação dos profissionais que irão atuar nesse modelo não acontece de noite para o dia. Uma escola integral não funciona somente com pedagogos. Os alunos precisam de uma grade curricular diversificada, com projetos, estudo de idiomas, atividades físicas e iniciativas esportivas, acesso à novas tecnologias, laboratórios para iniciação científica, e, artes diversas: música, dança, artes plásticas, teatro. Enfim um pedagogo recém formado não possui todas essas habilidades, somente contando com formação acadêmica que, por sinal, é repleta de lacunas. Além da formação contemplando as inteligências múltiplas, é necessário pensar em um projeto sobre alimentação saudável, pois consequentemente a educação alimentar será um tema importante na formação integral, juntamente com a formação para a cidadania (PROFESSORA 1).

Outra pergunta foi referente a alteração de currículo da Escola em Tempo Parcial para a Escola em Tempo Integral. A maioria das professoras, sete, foram claras em dizer que não houve alteração no currículo, que somente no contraturno foi adicionados os projetos. As outras três

professoras consideraram que essa anexação dos projetos ao currículo já existente foi uma alteração no mesmo, e uma diz que o currículo é trabalhado como está nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (professora 10).

Ao final do questionário é indagado sobre a importância da Escola em Tempo Integral para a sociedade. A maioria considera, sim, importante, mas apesar de considerar a importância da ETI para a sociedade, uma professora, alerta que seria importante realmente se existisse a formação de profissionais de forma efetiva em cada área do projeto, pois os professores acabam desenvolvendo projetos de acordo com suas “habilidades” em determinada área do conhecimento (PROFESSORA 9).

Essa pesquisa traz uma perspectiva de através de dados obtidos, problematizar a realidade, fazendo um exercício de comparação da realidade com a teoria apresentada. Com isso foi possível analisar a diferença que existe entre os pressupostos teóricos que regem a proposta de Escola em Tempo Integral, e o que é vivenciado pelos sujeitos que estão inseridos nessa realidade. Não há um caminho único em relação à teoria e a prática, é como se a teoria andasse a passos largos à frente da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados obtidos e registrados no presente trabalho, percebe-se que o currículo não foi alterado em sua essência, permanecendo o mesmo da escola parcial, somente com a inclusão dos projetos no chamado contraturno. Ou seja, não houve uma mudança curricular, ou reforma do mesmo, o período de atendimento foi ampliado, os projetos foram implantados, e as escolas de forma individual, tiveram que se adaptar para contemplar objetivos e princípios básicos que a Escola em Tempo Integral apresentam, como “contribuir para a melhoria da aprendizagem” (BRASIL, 2010).

A falta de formação específica foi outra variante que chamou atenção pelas respostas dadas pelas participantes da pesquisa. Pensar na capacitação profissional dos docentes é uma das questões mais importantes para que o projeto seja efetivado com qualidade e eficácia. Esse desarranjo vem junto com a falta de estrutura de algumas escolas, que não tiveram sua parte física modificada, e teve que atender os alunos em período integral, onde as escolas tem que se arrumarem de modo a fazer espaços para que os alunos permaneçam de forma mais confortável possível.

Basicamente a Escola em Tempo Integral, é vista como extensão de carga horária. A qual tira da rua crianças que ficariam desprotegidas enquanto os pais trabalham. Apesar dessa perspectiva, há aquelas professoras que não concordam com essa visão, e declaram que a Escola em Tempo Integral deveria ser opcional para os pais que quisessem.

Apesar de se ter uma consciência de que Escola em Tempo Integral, é mais do que ampliar o tempo de permanência, ainda estamos caminhando para que o que estudamos na teoria se desenvolva integralmente na realidade.

Dessa forma, a partir dos dados obtidos, e da discussão teórica apresentada, pode-se afirmar, que a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, não condiz com o projeto de escola em tempo Integral que encontramos nos referenciais teóricos e legais. É necessário ainda, mudanças nas escolas para que as mesmas passem a serem realmente escolas que proporcionem uma Educação Integral de sujeitos.

Ao abordarmos o Currículo, percebe-se que é necessária uma reestruturação do mesmo. Anexar no currículo da escola parcial, projetos no contraturno, não se caracteriza como um Currículo próprio de Escola em Tempo Integral, que visa desenvolver um sujeito em sua integralidade. Pode-se constatar que não houve mudança curricular na implantação das Escolas em tempo Integral no município, já que houve somente o anexo dos projetos no mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em 05 mai. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil :** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos ; n. 67).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 05 mai. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. “Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de Estado?”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. V. 35, nº 129, p. 1205 – 1222, out-dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. “Anísio Teixeira e a educação integral”. In: **Paideia**. V. 20, nº 46, p. 249 – 259, mai-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11>>. Acesso em 14 set. 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. “Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 91, nº 227, p. 75 – 83, jan/abr. 2010.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. “A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral”. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 27, nº 3, p. 163-182, dez. 2011.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. “Educação Integral e escola de tempo integral em Goiânia”. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre. V. 40, nº 1, p. 229 – 251, jan. – mar., 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LOPES, Alice, Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PARO, Vitor Henrique. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PONTA GROSSA. Lei 12.213 de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025?q=12213>>. Acesso em: 30 jun. 2016



SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. “A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set/dez. 2013.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

EIXO 4 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

SILVA, Veronice A.¹
SZYMANSKI, Maria L. Sica²
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Esta pesquisa objetiva aprofundar o conhecimento sobre Altas Habilidades e Superdotação na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e analisar sua aplicabilidade na rede pública municipal de Cascavel, fornecendo subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD. Por fim, objetiva-se refletir sobre a prática pedagógica, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico Crítica, para esse público. Foram utilizados para a coleta dos dados da pesquisa de campo três instrumentos, composto de dois questionários para os coordenadores pedagógicos e professores e uma entrevista para os coordenadores da Secretaria de Educação- SEMED. A pesquisa é de caráter qualitativo e de campo e visa contribuir para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação saiam da invisibilidade que se encontram na esfera municipal. Os dados coletados estão sendo analisados na perspectiva da Análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Processo de Ensino Aprendizagem. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Os artigos 206 e 208 da Constituição Federal (1988) preconizam o direito à educação para todos, com base nos princípios de igualdade, primando pelas condições de acesso e permanência na escola. Essa Carta Magna assevera que é dever do Estado efetivar a educação aos alunos permitindo o acesso aos níveis mais elevados quanto ao ensino e à criação artística, de acordo com a capacidade de cada um. Ao fazer menção “de acordo com a capacidade de cada um” abre-se tanto um espaço para incluir os alunos com deficiência - conforme prevê no inciso

1 Pós-graduada em Educação Especial. Aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação Nível de Mestrado/PPGE. E-mail: veronicesuriano@gmail.com.

2 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil (1983) Professor Associado - Nível D da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. E-mail: szymanski_@hotmail.com.

III do Art. 208, o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 1996) – como aqueles com altas habilidades/superdotação.

A LDB/9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 59 e 60 dispõe sobre o AEE aos alunos com AH/SD, estabelecendo obrigatoriedade à oferta e ao apoio especializado de modo a atender as especificidades de cada sujeito. Esta Lei afirma que é da competência dos sistemas de ensino assegurar aos alunos da Educação Especial, recursos educativos, currículos e as organizações específicas, além de assegurar a formação continuada de professores com especialização adequada para o AEE e a capacitação dos professores do ensino regular, compreendendo a necessidade da articulação entre o ensino regular e a especializada. Ainda prevê a aceleração de estudos, possibilitando aos alunos a conclusão do programa de escolarização em tempo menor (BRASIL, 1996).

As Políticas Públicas pertinentes a esse tema desdobram-se em estratégias e ações que devem ser colocadas em prática de modo a atender às necessidades desses alunos. Porém, mesmo com todo esse arcabouço de garantias e direitos, a realidade aponta outra face frente à situação. Embora a legislação para a Educação Especial, assegure que os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação necessitem do Atendimento Educacional Especializado, e esclareça como ele deve acontecer, ao definir a forma de registro e procedimentos a serem seguidos, ressaltando que tais especificações devem constar no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar (BRASIL, 2001), não é o que vem ocorrendo para com essa demanda. Assim, a existência de fragilidades quanto ao atendimento para esse público ainda inspira reflexões, quanto à efetivação de tais políticas.

Diante desse conjunto de discussões e da realidade contraditória, este estudo debruçou-se sobre as temáticas Altas Habilidades/Superdotação e o respectivo Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Cascavel, onde este público ainda se encontra na invisibilidade. A própria estatística oficial apresentada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED (CASCABEL, 2015) evidencia que não se apresentam alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados, e não há alunos com AH/SD, conseqüentemente não há atendimento a esse público. Trata-se de uma contradição, pois a literatura especializada aponta a ocorrência de 1% a 10% dessas pessoas em qualquer agrupamento (METTRAU, 2000). Supõe-se, portanto, que eles podem existir, mas não estão sendo identificados.

Sendo o público das AH/SD parte do contexto da diversidade educacional, precisa ser identificado para não ficar à margem da educação ou até mesmo perder a oportunidade de aprender. Porém, é necessário ter clareza quanto ao conceito de AH/SD para possibilitar a identificação desses alunos, de forma que eles possam receber o atendimento adequado, na medida em que se lhes dá visibilidade.

Evidencia-se assim a necessidade de avançar no processo de conceituação e identificação para que se possa proporcionar um atendimento arrojado, visando a emancipação humana em detrimento ao processo de alienação o qual estão expostos, no sentido de que o sistema as aliena ao desconsiderá-las.

Considerando seu objeto de estudo, este trabalho inicia-se com uma breve reflexão histórica sobre como evoluiu o conceito de inteligência. Ainda que este trabalho se proponha a analisar esse objeto a partir da ideia de que o homem é um ser social, portanto, é o produto das relações estabelecidas com o meio ao longo da história da humanidade, a análise das pesquisas que tecem considerações sobre a questão da conceituação e identificação das pessoas com Altas habilidades/superdotação revela que em sua maioria, apoiam-se em uma perspectiva não-crítica (SAVIANI, 1999). Desta forma, optou-se por apresentá-las inicialmente, para posteriormente, refletirmos sobre a concepção de inteligência na perspectiva pela qual se optou no presente trabalho³.

Após discutir sobre o conceito de inteligência na perspectiva não crítica, as discussões serão apoiadas na Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. Para tanto, essa pesquisa será ancorada a partir dos autores que defendem essa vertente teórica, como Vygotski, Luria, Leontiev, Saviani, Duarte, Martins entre outros, além de utilizarmos das pesquisas já elencadas na Base de Dados da Base de dados da Biblioteca Digital de Teses de dissertações-BDTD.

1. CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Com base em pesquisas envolvendo indivíduos criativos/produtivos, Renzulli propõe que para se destacar, é necessário que o sujeito apresente três conjuntos de traços característicos das pessoas com altas habilidades/superdotação: Habilidades acima da média, Comprometimento com a tarefa e Criatividade. Representou-os em um modelo que propõe a intersecção de três grupos ou anéis denominado Modelo dos Três Anéis ou Modelo Triádico de Enriquecimento, assim representados:



Figura 1 – Modelo de três anéis. Fonte: VIRGOLIM, (2007, p. 163)

3 Saviani refere-se às teorias não-críticas aquelas que desconsideram o contexto histórico social.

Renzulli (1986) diz que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, deverão apresentar: frequência, intensidade e consistência ao longo do tempo, caracterizados por:

Habilidades acima da média: potencial de desempenho superior em qualquer área do saber ou do esforço humano e que pode se apresentar a partir de duas formas:

Habilidade geral: que se refere à capacidade de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas mais adequadas e habilidades específicas que compreendem adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas dentro de um cenário restrito.

Apresentam características tais como: vocabulário avançado e boa memória; aprendizagem de forma rápida e fácil, com ampla capacidade para receber e reter informações, fazer generalizações, compreender novas ideias facilmente, fazer abstrações sem dificuldades, perceber rapidamente similitudes, diferenças e relações entre as coisas, analisar e tomar decisões.

Envolvimento com a tarefa: refere-se à alta motivação com relação a uma tarefa ou interesse em uma área específica do desempenho que visa produzir algo na prática. Funciona como uma espécie de energia focalizada, direcionada a uma ação ou tarefa relacionada à área de desempenho. Determinação de metas elevadas.

Criatividade: habilidade para apresentar alternativas novas e divergentes daquelas apresentadas pelo grupo em que atua.

Gardner (2000) esclarece que cada uma das inteligências, deve operar envolvendo um núcleo ou um conjunto de neurônios que podem ser identificáveis. Compara a base neuronal a um sistema de computação, cada inteligência desencadeia ou ativa alguns tipos de informações que podem se apresentar externa ou internamente. Neste sentido, Gardner propôs sete (7) habilidades básicas organizadas a partir de três grandes eixos, funcionando de maneira integrada: A inteligência como habilidade para criar; A inteligência como habilidade para resolver problemas; A inteligência como habilidade para contribuir em um contexto social. Os grandes grupos propostos por Gardner são:

Inteligência linguística: Domínio da expressão verbal, habilidade para lidar criativamente com a linguagem oral e escrita.

Inteligência lógico-matemática: Capacidade de raciocínio lógico e compreensão de modelos matemáticos. Habilidade para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. Geralmente, tem sido associada à ideia tradicional de inteligência acadêmica.

Inteligência musical: Domínio da expressão com sons. Habilidade para compor, ouvir música reconhecendo os sons emitidos, ou tocar instrumentos musicais.

Inteligência espacial: Sentido de movimento, localidade e direção. Corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas.

Inteligência corporal cinestésica: é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - mo-

vimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Refere-se à habilidade de domínio dos movimentos do corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos.

Inteligência interpessoal: Capacidade de auto compreensão, auto movimentação e conhecimento de si mesmo. Habilidade de administrar os sentimentos a seu favor, inclui a habilidade de compreender as outras pessoas.

Inteligência intrapessoal: Capacidade de se relacionar com outro, entender reações e criar empatia. É a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo.

É estimado pela Organização Mundial da Saúde que um índice de 3% a 5% da população brasileira apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. No âmbito educacional apenas uma parcela desse público recebe o Atendimento Educacional Especializado. A literatura especializada aponta que há ocorrência de 1% a 10% dessas pessoas em qualquer agrupamento (METTRAU, 2000).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, os apontamentos feitos no Currículo, mostram que a identificação e a avaliação do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação ainda é um desafio para os professores.

A proposta curricular orienta a que tais procedimentos seja contextualizada no planejamento pedagógico e na orientação educacional.

Tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o Regimento Escolar ressaltam a importância da garantia de um atendimento educacional para este aluno. Entretanto parece haver uma fragilidade no sistema municipal de ensino, uma vez que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação não recebem ainda o atendimento educacional especializado pela rede.

Diante destas informações cabe fazer a seguinte reflexão: Onde estão os alunos com Altas Habilidades/Superdotação? Como fica o direito adquirido na legislação vigente?

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação ainda encontram-se na invisibilidade na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. A própria estatística apresentada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED evidencia que não se apresentam alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados. Entretanto, a literatura especializada aponta a ocorrência de 1% a 10% dessas pessoas em qualquer agrupamento (METTRAU, 2000).

Onde este público está na esfera Municipal? Como a SEMED avalia este contexto?

Neste sentido a pesquisa em andamento tem como objetivo primário, analisar a aplicabilidade e fornecer subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD. Assim, propõe-se a investigar qual a percepção dos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel sobre as AH/SD e sobre o Atendimento Educacional Especializado para esse público. Essa preocupação deriva da inexistência oficial de alunos com esse indicativo, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Cascavel, objetiva na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. Enquanto que os

objetivos secundários pretendem: Investigar qual a percepção dos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel sobre as AH/SD e sobre o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com AH/SD. Verificar qual é a contribuição da Psicologia Histórico Cultural para a compreensão do processo de ensino aprendizagem dos alunos com AH/SD.

Comparar as orientações propostas no Currículo adotado pela Rede Municipal de Cascavel com a formação continuada ofertada para os professores, no que se refere à temática Altas Habilidades/Superdotação a partir de 2003, ano em que essa temática foi inserida no currículo.

1.1. Metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e de campo e busca analisar a aplicabilidade e fornecer subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD. Assim, propõe-se a investigar qual a percepção dos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel sobre as AH/SD e sobre o Atendimento Educacional Especializado para esse público.

A metodologia utilizada neste projeto contempla uma perspectiva crítica considerando essencial compreender o contexto histórico em suas mediações e determinações, buscando compreender o homem como um ser histórico e social que estabelece relações com o meio em vive. Assegurando-se assim um rigoroso contato com o referencial teórico que tratam sobre a temática - Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Também foi pautado no trabalho de campo intencionando compreender a percepção dos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Ensino sobre as Altas habilidades/Superdotação.

Neste sentido, o Currículo para Rede Municipal de Cascavel destaca conforme Moraes que o método:

Consiste em elevar-se à síntese de múltiplas determinações [...], um meio de o pensamento apreender o concreto, um meio de reproduzir esse concreto no processo do conhecimento. De modo algum este caminho se configura como um processo de gênese do próprio concreto. Ao contrário do que afirmam as ilusões idealistas, as categorias refletem a realidade, não a criam (MORAES, 2000, p. 33)

O Currículo para Rede Municipal de Cascavel, diz que a opção por este método para contribuir na ação docente de forma criteriosa e consiste. Assim ressalta que este método adotado:

Privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens (SEED/ PR, 1986, p.12).

Nesta perspectiva esta pesquisa está sendo desenvolvida com rigorosidade na seleção dos documentos e pesquisas já realizadas que versam sobre esta temática, no sentido contribuir significativamente com o conhecimento científico.

A amostragem foi composta por professores da Rede Pública Municipal de ensino do Município de Cascavel que atuam como regentes de classe de alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação.

Não faz parte da amostragem diretores das escolas e professores de Hora-atividade na qual estes alunos estão matriculados. E os professores que se recusarem a participar deste projeto de pesquisa.

1.2. Metodologia de análise de dados

Para o desenvolvimento deste projeto foi utilizado duas amostras de questionários que estão em anexo, sendo anexo I que foi aplicado aos Coordenadores Pedagógicos e o anexo II aos professores e um roteiro para entrevista que é o anexo III foi aplicado aos coordenadores da SEMED, que respondem pela Educação Especial.

As informações coletadas por meio de questionários e entrevistas gravadas estão sendo transcritas, de forma que os participantes não sejam identificados. Sendo que as contribuições serão interpretadas e incorporadas ao texto da dissertação.

A primeira amostra envolveu os coordenadores pedagógicos das escolas municipais, a segunda aos professores que atuam diretamente com os alunos nos anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a partir de questionários específicos e a terceira foi proposta uma entrevista com o representante do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel com relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Ressalta-se que o questionário bem como as entrevistas estão interpretado a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, 2011.

Conforme descreve Bardin (2011, p. 145) a análise qualitativa apresenta características particulares. É válida, sobretudo na elaboração das deduções, específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Para esta autora a análise qualitativa, é maleável no seu funcionamento, deve ser também maleável na utilização de seus índices.

Dessa forma, a pesquisas deve primar pela transcrição literal das entrevistas, observando todos os aspectos, conforme apontam as autoras, “não se pode perder informações sobre entonação, pausas, humor, grau de certezas nas afirmações, entre outros” (SANTOS E GRECA 2006, p. 35).

Na sequência dos trabalhos, buscar-se-á fundamentação teórica para elaboração do trabalho final através de estudo bibliográfico dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural.

Os aspectos abordados serão analisados a partir dos fundamentos teóricos discutidos para embasar os conceitos a serem utilizados para construir a discussão. “Análise é a discussão, a argumentação e explicação nas quais o pesquisador se fundamenta para anunciar as proposições. É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (GRESSLER, 2004, p. 186)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata da Educação Especial e processo de inclusão, geralmente se pensa nos alunos que apresentam identificação nas Funções Psicológicas Superiores. Ao contrário destes alunos, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam as Funções Psicológicas Superiores desenvolvidas em uma ou mais área do conhecimento e precisam do atendimento Educacional Especializado para auxiliar e regular o seu desenvolvimento.

Atualmente na Rede Municipal de Cascavel não existe nas estatísticas nenhum aluno que apresenta Altas Habilidades/Superdotação. Sendo assim esse público ainda encontra-se na invisibilidade. Diante do exposto, esta pesquisa visa contribuir com algumas reflexões que versam sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação, bem como desaporar da invisibilidade os mesmos, que como sujeitos de direito necessitam também do Atendimento Educacional Especializado, conforme preconiza LDB/9394/96 nos artigos 58, 59 e 60 e explicita quanto o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Para realização da pesquisa os riscos são mínimos e estão relacionados à resistência dos sujeitos quanto à participação na pesquisa. Podem, também, ocorrer manifestações contrárias nas entrevistas com os professores e ou coordenadores pedagógicos que opte por não responder a alguma questão.

A pesquisa de campo em sua maioria ocorreu dentro da normalidade, houve um boa aceitação por parte dos envolvidos no processo da pesquisa. Quanto a entrevista que foi proposta como instrumento para os representantes da SEMED, modificou no momento da pesquisa, na qual a coordenadora em questão, solicitou para responder em forma de questionário.

Cabe ressaltar que durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas mudanças estão se fazendo necessárias, para que a pesquisa melhor se delinieie. A partir da Banca de Qualificação, os encaminhamentos estão sendo redimensionado para melhor responder o objeto da pesquisa. Neste sentido compreende-se a dimensão do movimento dialético que está presente em todo processo histórico social vivido pelo sujeito em sua totalidade.

Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa proporcionará reflexão em relação a aplicabilidade das políticas públicas e da prática pedagógica na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, no que se refere aos alunos público das Altas Habilidades/Superdotação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Editora. Edições 70. São Paulo. 2011.

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

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Múltiplas Inteligências prática escolar/ Secretaria da Educação à Distância – MEC, 1999**, disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002751.pdf>>. Acesso em 26 de fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001c.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, A. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÉSZAROS, Istevam. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

METTRAU, M. B. **Inteligência patrimônio social**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Dupla problemática do objeto da história: ontológica e Metodológica”. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações. 2000. (teses NUP)

FREITAS, Soraia Napoleão. PÉREZ, Susana Graciela. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2ª Edição Revista e Ampliada. Marília: 2012.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2ª ed. rev. Atual. São Paulo: Loyola, 2004.



SANTOS, F. M. T. & GRECA, I. M. A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SAVIANI, Demerval, **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Demerval Saviani. - 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SEED/PR. **Avaliação, sociedade e escola**. Fundamentos para reflexão. (org. Lizia Helena Nagel) Curitiba, 1986.

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, p. 72. Disponível em: <http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf>.

The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests. Sally M. Reis & Joseph S. Renzulli, Acesso em 21 de fev. 2017. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/do-senso-comum-ao-olhar-da-ciencia-identificando-e-incluindo-o-aluno-com-altas-habilidades-no-contexto-escolar-1863467.html>>. Acesso em: 10 de set. 2015

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AS INTERFACES DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO PARANÁ: UM BALANÇO DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2000 E 2015

CABRAL, Vinícius Neves de¹
SANTOS, Natália Gomes dos²
CHAVES, Nathália de Almeida³
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Com base no materialismo histórico e dialético, este trabalho tem como objetivo compreender o que a Educação Especial, no estado do Paraná, produziu entre os anos de 2000 e 2015 em interface com outras áreas. Observamos a relevância da produção acadêmica, visto que ela possibilita analisar a realidade a partir de pressupostos teóricos. Deste modo, ela deve ter como princípio central traspasar o senso comum e possibilitar atribuição de sentido para a realidade estudada, ultrapassando os discursos do senso comum. Para a coleta de dados utilizamos a plataforma Sucupira, selecionando os dados a partir de filtros estabelecidos. Os resultados apontaram que entre os anos de 2000 a 2015 foram defendidos em nove programas de pós-graduação em Educação paranaenses 2.466 trabalhos. Deste total, 121 investigaram a educação especial e sete investigaram a interface entre educação especial e outras áreas do conhecimento. A partir da leitura dos resumos das dissertações e teses, dentre as sete pesquisas analisadas, evidenciamos que apenas duas tiveram como foco as potencialidades dos alunos em detrimento das limitações sociais impostas pelas deficiências. O balanço da produção nos possibilita considerar urgentes pesquisas na área que se preocupem com essas interfaces e contribuam para a compreensão da deficiência para além dos limites sociais.

Palavras-chave: Educação Especial. Balanço de Produção. Interface.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: mad.vinny@hotmail.com.

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e docente do curso de Pedagogia EaD da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), e-mail: nataliagomes433@gmail.com.

3 Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: nathaliaachaves@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica objetiva, na perspectiva dos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético, descolar-se da cotidianidade e viabilizar novas formas de compreensão da realidade (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011; ENGELS, 2015; HELLER, 2016). Nessa direção, o balanço da produção acadêmica de uma área permite deflagrar seu processo de constituição e indicar se a mesma tem, efetivamente, contribuído para a transposição do senso comum (WILLIAMS, 2011; HELLER, 2016).

No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, esse rompimento com o senso comum significa buscar processos de escolarização que não tenham como foco a deficiência/o defeito, mas priorizem a apropriação do conhecimento produzido pelo humano e as potencialidades e possibilidades de interação e aprendizagem dos alunos (VYGOTSKY, 1997; HELLER, 2016).

Assim, a pesquisa em Educação Especial, entre muitas outras possibilidades de investigação, carece aprofundar suas relações com outras áreas do conhecimento que estão presentes na escola. Este trabalho tem como objetivo apurar estas relações na pesquisa acadêmica no estado do Paraná. Apresentamos a seguir um balanço das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2015 nos programas de pós-graduação acadêmicos em Educação do Paraná, buscando os trabalhos que tenham examinado as nuances do ensino de conteúdos escolares específicos para alunos com deficiência.

Primeiramente, nos debruçamos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa e, em seguida, analisamos os dados encontrados, à luz do materialismo histórico e dialético. Ao final, indicamos nossas considerações em relação à pesquisa e seus resultados.

1. A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A educação especial brasileira no decorrer de sua história se constituiu em uma vertente precária e segregada, baseada em descasos públicos e sociais. Por conta destas mazelas os primeiros atendimentos destinados às pessoas com deficiência se deram pelo viés da filantropia, uma vez que os insuficientes serviços educacionais públicos assolavam não só o alunado da educação especial, mas toda a população brasileira (JANNUZZI, 2006).

No âmbito das políticas, a discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, foi apresentada em primeiro momento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Segundo a LBBN/1961 a “educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s/p).

As instituições filantrópicas ganharam força política a partir da década de 1970, momento em que foi fundada a Federação Nacional das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) (FENAPAES). Composta por uma estrutura sólida, que se organizou para defender os interesses das APAEs, a federação mantém até a atualidade voz ativa na elaboração das

políticas da área. Essa década também é marcada pelo discurso integracionista, o qual defendia a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares por meio da oferta de classes especiais. Porém, inúmeras críticas foram tecidas sobre essa perspectiva, uma vez que, os alunos eram segregados no espaço público e regular de ensino, além do caráter reabilitador e normatizador que não possibilitava a efetivação da escolarização desses indivíduos (GLAT; FERREIRA, 2005).

A discussão sobre os direitos sociais das pessoas com deficiência obteve destaque na década de 1990 tornando-se um marco na área da educação especial, visto que tais direitos começaram a ser incorporados nas proposições políticas, dando-se início à discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva. Esse movimento se deu por meio da influência de eventos internacionais.

O primeiro evento foi a Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, que apresenta o compromisso para com a educação, atingindo a discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência, em uma perspectiva de equidade e qualidade de ensino. Outro evento que marcou a discussão frente à inclusão escolar foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994. No evento foi elaborada a Declaração de Salamanca, que apresenta a necessidade de inserção das pessoas com deficiência em escolas regulares, por meio de programas educacionais. Nas palavras de Kassar (2011, p. 71)

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. Os comentários de Ainscow e os registros da UNESCO trazem à tona preocupações de ordem econômica direcionando as proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais [...].

Baseando-se em tais discussões inclusivas, as políticas educacionais brasileiras foram se estruturando nessa nova perspectiva, como verificado na LDBN/1996, que apresenta a educação especial como modalidade de ensino, que deve ser ofertada *preferencialmente* no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2008, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sua finalidade é orientar os sistemas de ensino sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem do público alvo da educação especial. O documento apresenta a educação especial como modalidade de ensino transversal, que perpassa as demais modalidades e etapas de ensino (BRASIL, 2008).

Encontra-se no documento o compromisso com a garantia do atendimento educacional especializado, a formação de professores e a acessibilidade de espaços e equipamentos para a promoção da inclusão escolar. Em relação ao público alvo da educação especial, o documento apresenta que os

indivíduos com necessidade educacionais especiais são pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. No que se refere aos serviços, verifica-se que o Atendimento Educacional Especializado é abordado como um dos principais serviços destinados aos alunos com NEE e:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Apesar dos avanços, no que se refere ao direito do aluno com deficiência à escolarização na rede regular de ensino, verifica-se a necessidade de análise sobre qual forma de inclusão está sendo realizada. Deve-se atentar que as políticas educacionais são orientadas por organismos internacionais que incorporam o discurso hegemônico, o qual está a serviço dos interesses do capital (WILLIAMS, 2011).

Verifica-se que este processo de constituição e consolidação da área se reflete na produção científica, uma vez que, o conhecimento acadêmico é a expressão da conjuntura educacional e de suas práticas sociais (WILLIAMS, 2011; 2015).

Em uma sociedade conduzida pelas regras do capital, em que o acesso aos bens produzidos pela humanidade (econômicos, sociais, culturais, educacionais, políticos) é negado a um vasto número de pessoas, as instituições de ensino deveriam funcionar como agentes críticas das promessas de uma sociedade que se diz igualitária e com oportunidades iguais para todos (MARX; ENGELS, 2008; WILLIAMS, 2015).

Portanto, a área de educação carrega a responsabilidade de formar cidadãos críticos, que sejam capazes de analisar e problematizar sua realidade e sua existência em uma sociedade organizada pelos padrões ideológicos de uma classe dominante (WILLIAMS, 2015) e, assim, contribuir para o avanço da compreensão dos processos de escolarização, neste caso, de pessoas com deficiência. A produção acadêmica, dessa forma, se insere dentro desta cultura moldada por tais padrões e exerce influência na sociedade por meio dos discursos difundidos por suas produções acadêmicas (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011).

Williams (2011) aponta que as instituições de ensino são responsáveis, muitas vezes, não pela crítica ao sistema neoliberal de educação, mas contribuem para o seu fortalecimento. Trabalhos acadêmicos que se debruçam somente sobre a prática sem embasamento em detrimento de um referencial teórico sólido, impedem que a educação exerça seu papel crítico em relação ao seu próprio desenvolvimento (WILLIAMS, 2007; 2015).

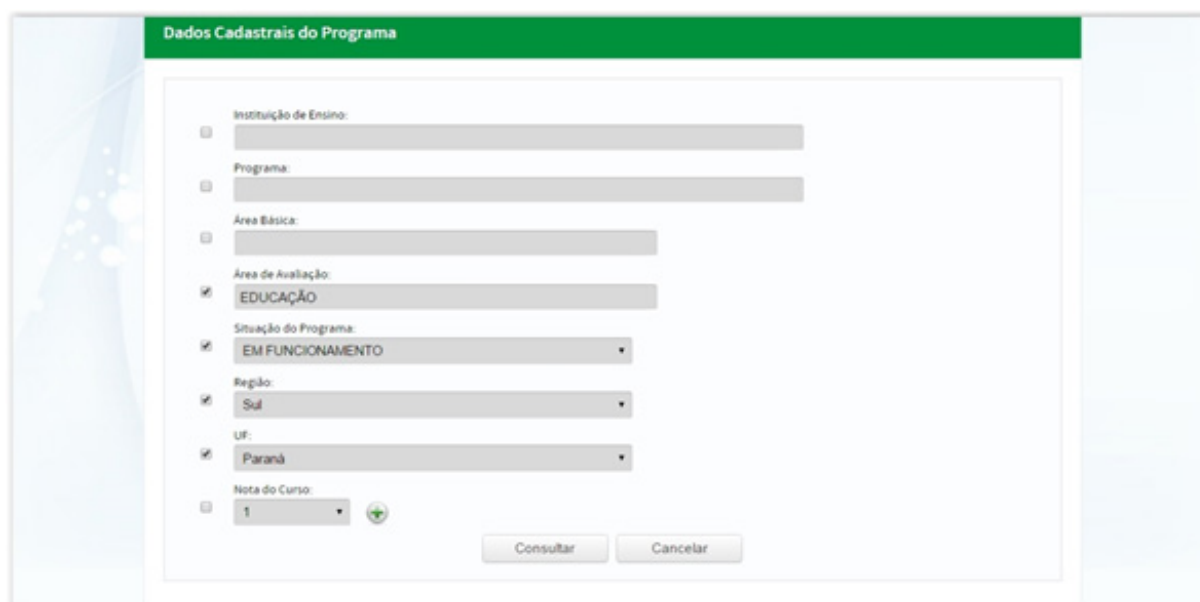
Nessa direção, um balanço de produção permite apontar as lacunas ainda existentes em uma determinada área de pesquisa e, assim, problematizar o que já foi pesquisado e o que ainda precisa ser produzido (MARX; ENGELS, 2010).

2. METODOLOGIA

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo, qual seja, o de fazer um levantamento das teses e dissertações produzidas na área de Educação Especial com interface com outras áreas no estado do Paraná, utilizamos, primeiramente, a base de dados da Plataforma Sucupira⁴.

Na plataforma, no item *Dados Cadastrais do Programa*, é possível encontrar qualquer programa de pós-graduação, em qualquer área, a partir do preenchimento dos filtros: Instituição de Ensino, Programa, Área Básica, Área de Avaliação, Situação do Programa, Região, Unidade da Federação (UF) e/ou Nota do Curso. Para esse artigo, foram selecionados os filtros: Área de Avaliação (*Educação*), Situação do Programa (*Em Funcionamento*), Região (*Sul*), UF (*Paraná*) (Figura 1).

Figura 1 - Plataforma Sucupira: Dados Cadastrais do Programa



Fonte: Plataforma Sucupira.

A partir das informações sobre os programas, obtidas na Plataforma Sucupira, a página de cada programa foi visitada para que pudéssemos ter acesso às produções acadêmicas dos programas (dissertações e teses).

Foram selecionadas todas as produções da área de Educação entre os anos de 2000 e 2015. A delimitação do período se justifica devido ao estabelecimento da Lei de Diretrizes e

4 A Plataforma Sucupira é um sistema de disponibilização de informações sobre os programas de pós-graduação do Brasil. Todos os programas estão cadastrados na plataforma e devem manter seus dados atualizados. Ela permite facilidade de acesso às páginas dos programas e suas principais características: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.

Bases em 1996 (BRASIL, 1996), tempo necessário (quatro anos) para a produção de pesquisas acadêmicas. A partir dos títulos das produções, filtramos aquelas relacionadas à Educação Especial, posteriormente, selecionamos os trabalhos com interface entre a Educação Especial e outras áreas do conhecimento. Em seguida, foram lidos todos os resumos das produções e analisados a partir de suas características temáticas, de fonte de dados e de procedimentos de coleta de dados.

A seguir apresentamos os resultados encontrados e, posteriormente, a discussão dos mesmos.

3. RESULTADOS

A partir dos dados dos programas encontrados na Sucupira, foram catalogadas as dissertações e teses produzidas em nove dos onze programas de pós-graduação da área de Educação do Paraná. Dois programas não foram incluídos na coleta por serem programas de mestrado acadêmico, isto é, os programas de *Educação e Novas Tecnologias*, do Centro Universitário Internacional (UNINTER), e *Educação: teoria e prática de ensino*, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por não serem foco do presente trabalho (Quadro 1).

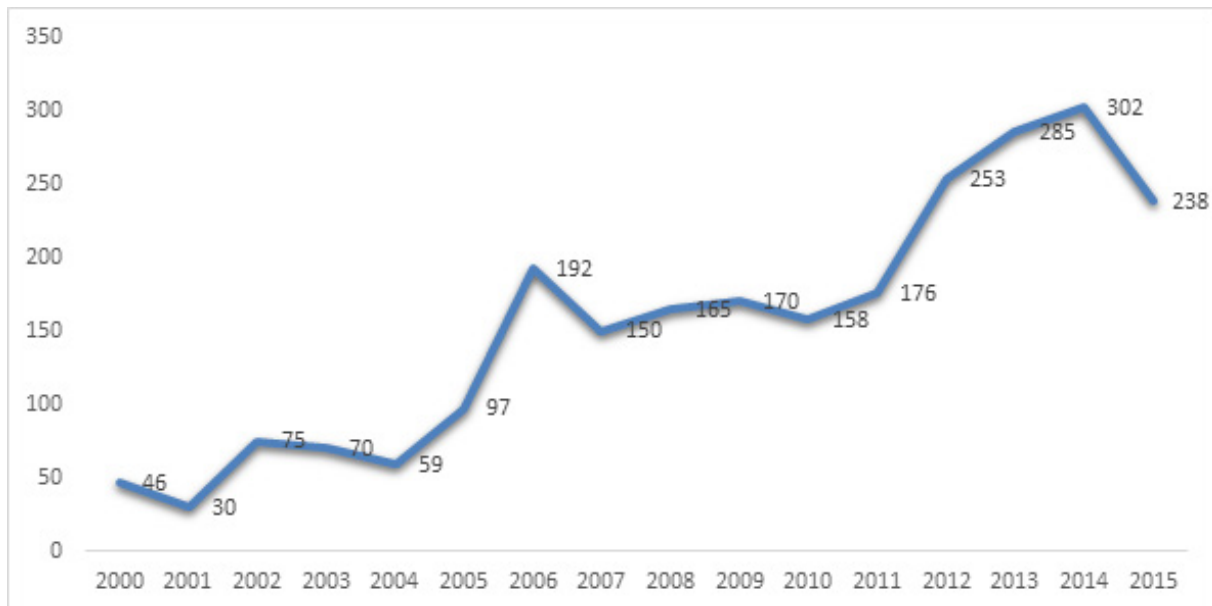
Quadro 1 - Programas de Pós-graduação em Educação do Paraná

Programa	Instituição de ensino	Área de avaliação	Área básica	Mod.
Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Educação	Educação	Aca.
Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Educação	Educação	Aca.
Educação e novas tecnologias	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Educação	Educação	Prof.
Educação: teoria e prática de ensino	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Educação	Educação	Prof.

Fonte: os próprios autores.

Ao todo, no Paraná, foram encontradas 2.466 dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2015 nos nove programas pesquisados. Ao longo dos 15 anos de produção acadêmica, observamos um pico na produção em 2013 (285) e o menor número em 2001 (30).

Gráfico 1 - Dissertações e Teses defendidas na área de Educação no Paraná, por ano de defesa



Fonte: os próprios autores.

O número de trabalhos é diretamente relacionado à disponibilização das produções na página dos programas. Isto é, os trabalhos de 2000 são disponibilizados apenas pelos programas da PUC/PR e da UEPG e em 2001, a UTP é incorporada aos dados. As universidades estaduais de Maringá e Londrina disponibilizam suas produções a partir de 2005 e 2006, respectivamente. É nesses anos que observamos um crescimento substancial no número de produções. Três outros programas, Unioeste – Cascavel (2008), UFPR (2010) e Unioeste – Francisco Beltrão (2014), disponibilizam seus trabalhos a partir de 2008.

Do total de 2.466 produções, apenas 121 estão relacionadas à Educação Especial, representando 5% da produção acadêmica dos 15 anos pesquisados. Das 121 produções encontradas, sete se relacionam com outras áreas do conhecimento. Esse número representa 5% da produção da Educação Especial no Paraná e 0,3% de toda a produção acadêmica do Estado (Quadro 2).

Quadro 2 - Total de produções acadêmicas do Paraná em comparação com as produções em Educação Especial e produções com interface entre Educação Especial e outras áreas

Instituição	Total de produções	Produções em Educação Especial	Produções da Educação Especial com interface com outras áreas
PUC/PR	(2000-2015): 634 produções	10 (1,5%)	1 (educação física)
UEL	(2006-2015): 274 produções	29 (10%)	4 (Geografia 1, Educação Física 3)
UEM	(2005-2015): 478 produções	30 (6%)	1 (Língua Portuguesa)
UEPG	(2000-2015): 261 produções	2 (0,7%)	0
UNIOESTE - Cascavel	(2008-2014): 114 produções	8 (7%)	0
UNIOESTE - Francisco Beltrão	(2014-2015): 14 produções	0	0
UFPR	(2010-2015): 354 produções	17 (4%)	1 (Matemática)
UNICENTRO	(2014-2015): 43 produções	9 (21%)	0
UTP	(2001-2015): 294 produções	25 (8%)	0
TOTAL:	2.466 produções	121 produções	7 produções

FONTE: os próprios autores.

Atentamos para o baixo número de produções acadêmicas na área de Educação Especial. Na PUC/PR foram produzidos apenas dez (1,5%) trabalhos de 634, em quinze anos de pesquisa. Na UEPG esse número é ainda menor na porcentagem geral, apenas dois trabalhos, ou 0,7 % da produção total. A UEL aparece com o maior número de produções, na porcentagem do total, na área da E.E., com 29 produções, que correspondem a 10% do total. Ainda em relação à UEL, esta é também a instituição com o maior número de trabalhos com interface com outras áreas.

Como apontado, apesar dos avanços na legislação, os baixos números de produções podem indicar o baixo comprometimento da academia em relação aos processos de escolarização de alunos com N.E.E. As poucas produções elucidam para uma possível crença na ineducabilidade desses alunos dentro da pesquisa científica, crença que compõe o senso comum e não a crítica teórica. O número restrito de pesquisas dessa natureza, o ensino de conteúdos escolares, de forma sistematizada, para a população-alvo da Educação Especial, aloca a pesquisa científica como mantenedora da segregação e da banalização do conhecimento científico no processo de escolarização de alunos com deficiência posicionamento incompatível com o papel da universidade de funcionar como agente de crítica à realidade (WILLIAMS, 2011; 2015).

4. DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS

Dos sete trabalhos encontrados (Quadro 3), quatro são da área de Educação Física, um da área de Língua Portuguesa, um de Matemática e um de Geografia. Cinco trabalhos são dissertações e dois são teses. Quatro são da Universidade Estadual de Londrina, um da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, um da Universidade Estadual de Maringá, um da Universidade Federal do Paraná.

Quadro 3 - Trabalhos encontrados nos programas de pós-graduação em Educação que possuem interface com outras áreas

TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA	ANO DE DEFESA	UNIVERSIDADE
A preparação teórico-prática do aluno acadêmico, futuro profissional de educação física da PUCPR para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais	Dissertação	2000	PUC/PR
CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas	Dissertação	2011	UEL
A Docência em Educação Física : Atuação no Meio Inclusivo de Professores Ex-Atletas e não Atletas	Dissertação	2011	UEL
Mudança de Atitudes Sobre Inclusão em Professores de Educação Física na Rede Pública de Ensino	Dissertação	2012	UEL
As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos	Tese	2013	UEM
Habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas em matemática .	Tese	2013	UFPR
Processo de Intervenção junto à Professora de Geografia e Professoras Especialistas para Favorecer Aprendizagem de uma Aluna com Surdocegueira: Uma Pesquisa Colaborativa	Dissertação	2015	UEL

Fonte: os próprios autores.

Podemos observar que dentre o número total de trabalhos produzidos na região Sul que se debruçaram sobre a área da educação especial, apenas sete pesquisas investigaram a interface entre esta área e as diferentes áreas do conhecimento. No que se refere a estas áreas, encontramos quatro trabalhos sobre a interface entre educação especial e educação física, um trabalho entre as áreas da educação especial e língua portuguesa, um trabalho sobre a interface entre a educação especial e a matemática e um trabalho sobre a relação entre a educação especial e a geografia.

Dentre os estudos que buscaram a interface entre a educação especial e a educação física, verificamos que dois trabalhos tiveram como objeto de pesquisa a atuação do professor de educação física frente à escolarização do público alvo da educação especial. O trabalho realizado

por Freitas (2012) estudou as atitudes tomadas com base na relação entre professor e alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular. Já a pesquisa de Valverde (2011) objetivou compreender a atuação dos professores de educação física na escolarização do público alvo da educação especial no que tange às estratégias e tomadas de decisão sobre a aprendizagem destes alunos. O estudo de Feijó (2011) possui outro viés investigativo, visto que seu enfoque foi a atuação da área da educação física na escolarização ofertada em classes especiais. Já a pesquisa de Fylyk (2000) estudou um programa que oportuniza a formação de professores de educação física para atuar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Em relação às perspectivas metodológicas, podemos observar que elas se divergem, pois encontramos a abordagem etnográfica (FEIJÓ, 2011), exploratória (VALVERDE, 2011), experimental (FREITAS, 2012) e bibliográfica (FYLYK, 2000).

No que se refere a uma problematização da realidade estudada, apenas dois trabalhos apontaram os desafios para a escolarização destes alunos. Feijó (2011) faz uma crítica ao trabalho realizado com os alunos que estudavam na classe especial. Segundo o autor, o preconceito enraizado nas atitudes interferiram na atuação com os alunos com deficiência. Freitas (2012) aponta que a inclusão destes alunos possui obstáculos a serem superados, visto que o pensamento ideológico não auxilia o rompimento das barreiras sociais, fazendo com que a escolarização destes alunos não se efetive de fato.

A pesquisa de Godoy (2015) teve como interface a educação especial e a geografia. Este estudo analisou o trabalho colaborativo realizado entre duas professoras especialistas e a professora de geografia, a partir da utilização da cartografia tátil para possibilitar a aprendizagem de uma aluna surdocega. Realizou-se um estudo sobre a surdocegueira, planejamento e elaboração de atividades e materiais adaptados. Segundo as informações obtidas no resumo, este trabalho colaborativo proporcionou a ampliação dos conhecimentos da professora de geografia sobre o processo inclusivo.

Sustentada pela Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa de Silva (2013) analisou as possibilidades (ou não) do bilinguismo para alunos surdos por meio da língua portuguesa tendo como base os níveis textuais destes indivíduos. O trabalho se constituiu a partir de uma busca da bibliografia da área e a análise de produções textuais dos alunos. Intervenções também foram realizadas neste processo investigativo. O levantamento da bibliografia apontou diferenças de entendimento sobre o ensino da escrita dos alunos surdos e as intervenções auxiliaram na relevância de se compreender o ensino da língua de forma dialética, aproximando a escrita destes sujeitos com a norma culta.

A pesquisa de Machado (2013) analisou as estratégias metacognitivas de alunos com altas habilidades/superdotação nas atividades de matemática. A seleção do participante se deu a partir da resolução de situações problema aplicadas em alunos que frequentavam a sala de recursos. Após esta etapa, foi trabalhado com o aluno atividades matemáticas. Para evidenciar as estratégias adotadas, foram realizadas indagações sobre os caminhos utilizados pelo aluno para obter os resultados. Os dados apontaram que o aluno fez uso de sua autorregulação. O pensa-

mento dedutivo na resolução dos problemas, com base na representação mental dos símbolos aritméticos, também foi evidenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indicamos como limitação principal deste estudo a impossibilidade de analisarmos os trabalhos na íntegra. Contudo, a partir da leitura dos resumos indicamos que a maioria das pesquisas parece se preocupar com o processo de escolarização dos alunos, mas somente os trabalhos de Feijó (2011) e Godoy (2015) procuraram criar caminhos alternativos de interação e aprendizagem a partir das potencialidades e não da deficiência, como apontado por Vygotski (1997). No que diz respeito ao ensino da matemática, consideramos essencial a investigação de seu ensino para alunos com altas habilidades, entretanto, a ausência de pesquisas que tenham o mesmo foco, mas voltadas para outras deficiências (surdez, cegueira e, principalmente, deficiência intelectual) são urgentes na academia.

Evidenciamos, mais uma vez, a importância de balanços de produção da pesquisa científica, por possibilitarem a compreensão dos avanços de área como um todo em um determinado local e espaço de tempo. Dessa forma, convidamos, com base nos dados encontrados, outras pesquisas que se preocupem em investigar as relações da Educação Especial com outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 03. dez. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 08. mar. 2016.

FEIJÓ, Gabriel Oliveira. **Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

FYLYK, Elisabeth Tarasiuk. **A preparação teórico-prática do aluno acadêmico, futuro profissional de educação física da PUCPR para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2000.

FREITAS, Cristiane de. **Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de educação física na rede pública de ensino.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. “Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil”. In: **Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**, Rio de Janeiro, v.1, 2003/2004, p.1-63.

GODOY, Shirley Alves. **Processo de intervenção junto à professora de Geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa**, 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Autores Associados. Campinas. 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** 11^a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”. In: **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba. jul./set. 2011. p. 61-79.

MACHADO, Járcki Marcia. **Habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno com altas habilidades/ superdotação na resolução de problemas matemática.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura.** Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

VALVERDE, Guilherme Sanches. **A docência em Educação Física: atuação em meio inclusivo de professores ex-atleta e não atletas.** 2011. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.



SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de Língua Portuguesa a escolares surdos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología.** Madrid, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** Trad. André Glaser – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Recursos da Esperança:** cultura, democracia, socialismo. Editado por Robin Gable; introdução de Robin Blackburn; tradução Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERÍODO DE 2012 A 2016

DALGALO, Vanderlize Simone¹
ROSSETTO, Elisabeth²
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, na área de concentração, Estado, Sociedade e Educação, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Apresenta-se como objetivo a investigação da didática, da adaptação/flexibilização curricular pelo docente dos Cursos de Graduação, dos cinco Campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos quais encontram-se acadêmicos matriculados com Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE)³. O corpo da pesquisa documental empreenderá a análise de leis, decretos, resoluções e demais documentos oficiais produzidos pelos órgãos legislativos e normativos nacionais e estaduais que remetam a questão do currículo da Educação Especial. A coleta de dados consiste em questionários e entrevistas semiestruturadas com professores que ministraram aula para acadêmicos com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais dos cursos de graduação da UNIOESTE. Como referencial teórico nos debruçaremos na Psicologia Histórico-Cultural de Vigostky e em autores que partem desse mesmo pensamento, tais como de Bueno (2011; 2013); Candau (1984); de Galt; Oliveira (2003); Jannuzzi (2012); Kassar (2011).

Palavras-chave: Ensino Superior, Adaptação/Flexibilização, Atendimento Educacional Especializado.

1 Mestranda em Educação pela Unioeste – Campus de Cascavel, Bióloga, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, Técnica de Assuntos Universitários - Transcritora/Ledora da UNIOESTE - campus de Cascavel, membro do PEE, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial – GEPEE, vanderlizedalgalo@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Mestre em Educação, Graduada em Psicologia. Professora efetiva, do Centro de Educação, Comunicação e Artes e do Programa de Pós - Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Membro dos grupos de pesquisa GEPES/UNIOESTE e líder do GEPEE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da UNIOESTE-Campus de Cascavel- Pr, erossetto2013@gmail.com.

3 Segundo a Deliberação nº02/03 – CEE, a terminologia ‘necessidades educacionais especiais’ deve ser utilizada para referir-se às crianças e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Assim, a terminologia Necessidades Educacionais Especiais pode ser atribuídas a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar. Está associada, portanto às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas às deficiências.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, na área de concentração, Estado, Sociedade e Educação, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Assim, no intuito de atender ao objetivo da pesquisa, o qual se refere investigar a didática e a adaptação/flexibilização curricular realizada pelos docentes dos Cursos de Graduação, dos cinco Campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos quais se encontram acadêmicos matriculados com Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no período de 2012 a 2016.

No entanto, deve-se primeiramente destacar o conceito de currículo, pois ele sustenta a organização educacional em todos os níveis de ensino, que segundo MacLaren (1998),

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (p. 116).

Nesse contexto, ao falar sobre o processo de adaptação/flexibilização da didática, metodologias e processos avaliativos dos acadêmicos com Deficiência/NEE, destaca-se o currículo, visto que é o norteador e a base do contexto educacional. Necessariamente, deve se levar em conta os elementos, professor e aluno e as condições para promover o processo ensino-aprendizagem, os quais serão estudados no decorrer da pesquisa.

Para tanto, busca-se suporte teórico na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) no sentido de ampliar as possibilidades de compreensão do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no campo educacional: professor e aluno. Ao tomar a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico, no desenvolvimento dessa pesquisa, justifica-se por se tratar de uma Teoria, que dá suporte para minimizar os efeitos da visão tradicionalmente focada nas limitações e que valoriza o defeito e as consequências dele, ao tratar de pessoas com deficiência. De acordo com Vigotsky (1997) esses sujeitos têm capacidade para serem inseridos na sociedade, no mercado de trabalho, no contexto educacional, com condições de se apropriar de novos conhecimentos.

O autor aborda as regularidades psicológicas como elementos do desenvolvimento humano, seja tratando de pessoas com deficiência ou não, demonstrando que este processo de desenvolvimento é comum a todas as pessoas. As regularidades psicológicas do desenvolvimento são constituídas pelas unidades: Natural e Social; Desenvolvimento e Aprendizagem; Intelecto e Afeto e Zona/Nível Real e Proximal.

Vigotski (1997), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, trabalha com três questões ao tratar do processo de escolarização do aluno com deficiência:

- a) Concepção de deficiência classificada em deficiência primária (o próprio defeito) e deficiência secundária (vista como consequência social do defeito);
- b) Processo de compensação e supercompensação social do defeito;
- c) A educação da pessoa com deficiência.

Dessa maneira, entendemos que a prática pedagógica do professor deve estar pautada numa concepção teórica que dê sustentação ao trabalho pedagógico realizado, quer seja ele desenvolvido nas séries iniciais, no ensino médio ou no Ensino Superior. A inclusão de acadêmicos com Deficiência ou NEE no Ensino Superior é recente, trazendo inúmeras dificuldades para garantir a esses sujeitos uma educação de qualidade e que garanta todas as suas necessidades e especificidades.

Segundo Malacrida e Moreira (2009): “São grandes os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente em um contexto de intensa exclusão social e reduzida participação política, social e econômica da maioria dos membros da sociedade com do nosso país” (p. 6603).

De acordo com a autora, podemos observar que a inclusão não é algo fácil no contexto escolar e na prática diária nos espaços de ensino, sejam eles na educação infantil, fundamental, médio ou superior. Esse último com maiores dificuldades de garantir o ingresso, permanência e conclusão, uma vez que não contamos com legislações que supram e amparem integralmente as necessidades da Educação Inclusiva no Ensino Superior.

Quando nos referimos a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no ensino regular, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9394/96, prevê:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996).

No entanto, não podemos dizer que o que está disposto na Lei vai ocorrer plenamente e de imediato, demandará ações práticas para que seja implantada. Para destacar esse posicionamento Galt e Nogueira (2003) dizem que “não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas”. (2003, p.1). Percebemos a indicação dessas adaptações/flexibilizações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), ou seja,

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. (p. 58).

Dentre as legislações também recebe destaque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como objetivo principal,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (...). (BRASIL, 2008, p. 14)

Nesse mesmo documento, no que tange às adaptações/adequações curriculares, observamos que os mesmos nos respaldam com poucos subsídios, mas o documento traz que esse serviço, de adaptação deve ser disponibilizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Outro documento não menos importante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998), observa-se que o Brasil passa a pensar em um currículo para a Educação Inclusiva. Nesse documento encontramos o conceito de adaptação curricular, como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar à ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p. 15).

Podemos assim dizer que as adaptações curriculares vão se estender as estratégias, ações, práticas pedagógicas, referente à atuação do docente, seja em sala de aula ou no ambiente de ensino. No entanto, essas adaptações não se restringem somente ao pedagógico, mas também a estrutura física. No entanto, para esta pesquisa nos deteremos nas questões pedagógicas, visto que como coloca Galt e Oliveira (2003),

Para atender às diversidades de que falamos, há a necessidade de “adaptações” do currículo regular, envolvendo modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento. (GALT & OLIVEIRA, 2003, p.11)

O Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), (BRASIL, 1998) estruturou um documento o qual expressa que as adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser fornecidas pelo sistema educacional, favorecendo a todos os

alunos, inclusive os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, nos seguintes aspectos: ter “acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível e o atendimento das suas peculiaridades e necessidades especiais, na elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar e no plano de ensino do professor”.

Nessa direção de acordo como Ottonelli (2014):

[...] existem dois complementos a serem implantados nas escolas: adaptações curriculares de grande porte, as quais abrangem as estratégias que envolvem ações de competência e atribuições político-administrativas superiores, exigindo modificações e ações da natureza política, administrativa, burocrática, entre outras; e as adaptações curriculares de pequeno porte, que abordam as competências específicas dos professores, constituindo pequenos ajustes nas ações planejadas para o contexto de sala de aula. (BRASIL, 1998 apud OTTONELLI, 2014, p.28)

Assim se faz necessário buscar identificar essas adaptações/flexibilizações no Ensino Superior para saber como, porque, quem, pra quais sujeitos, estão sendo realizadas, e se estão contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Entendem-se, como adaptações curriculares, as possibilidades educacionais para se atuar junto às dificuldades desses acadêmicos, precisando adaptar o currículo, de maneira que se torne apropriado às suas necessidades e especificidades.

1. PROPOSTA DE PESQUISA: Adaptação e Flexibilização na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Quando se fala do ingresso no Ensino Superior, nos deparamos com um acesso difícil e concorrido. Mesmo para os brasileiros sem deficiência, a chegada nesse nível de ensino está aquém de países com o mesmo status econômico do Brasil. Cada aluno com deficiência ou NEE que consegue ultrapassar o cerco da exclusão e adentrar ao Ensino Superior representa um ganho para o país e assim uma nova experiência para a instituição, que deve suprir as suas necessidades, garantindo sua permanência e conclusão desse nível de ensino.

A Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), deveria fazer parte do contexto escolar, no entanto, no âmbito social os sujeitos com deficiência apresentavam-se à margem da sociedade, em departamentos isolados de hospitais ou até mesmo em manicômios, permanecendo excluídos da sociedade civil na década de 60.

A Lei da Reforma do Ensino nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a Educação Especial visava somente à formação dos sujeitos para serem trabalhadores, venderem sua força de trabalho, inclusive às pessoas com Deficiência ou NEE. A proposta de escola do período dos anos 70, não se pautava na emancipação do educando, pois a ele não era oportunizada autonomia de escolha, e conseqüentemente um pensamento crítico.

Porém, no final do século XX, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual apresenta um capítulo referendando a Educação Especial. No entanto essa lei não se expressa no que diz respeito ao Ensino Superior, deixando esse nível de ensino sem referências, para disponibilizar condições para o ingresso, a permanência e a formação dos acadêmicos com Deficiência ou NEE.

A implantação do processo de inclusão em todas as etapas do ensino regular no decorrer dos anos traz inúmeras políticas para amparar e buscar legitimar esse processo. Nesse sentido a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/ CEB 11/02/2001 em seu art. 3º define:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001). Grifo da autora.

No que se refere, ao Ensino Superior os acadêmicos com deficiência ou NEE são cada vez mais presentes e apresentam uma demanda variada de solicitação para garantir, o ingresso, a permanência e a conclusão e, conseqüentemente uma futura colocação no mercado de trabalho. Com essa demanda as Instituições de Ensino Superior (IES) encontram dificuldades em viabilizar condições de igualdade para esse alunado, pois se faz necessário disponibilizar um Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses acadêmicos para que os mesmos se apropriem dos conhecimentos científicos no decorrer da graduação.

No entanto, mediante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido se como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Assim, como podemos atender essa demanda frente às necessidades de adaptações/flexibilizações⁴ pelos docentes da graduação, para garantir a esses acadêmicos uma melhor condição de estudos e de apropriação dos conhecimentos?

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) foi criado em 1997 com essa finalidade, instituído pela Resolução nº 323/1997 passando, posteriormente, a ser um Programa de Extensão permanente. O primeiro registro de ingresso de acadêmico com deficiência na Universidade data de 1996. Passando a partir desse ano até o presente momento, a ser cada vez mais diferenciado o AEE que a UNIOESTE/PEE dispõe a esses acadêmicos.

4 Os conceitos utilizados nessa pesquisa de adaptação/flexibilização não se refere ao processo de facilitar aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, mas sim as modificações necessárias na metodologia/didática de ensino dos docentes.

A partir do cotidiano da equipe do PEE em função do ingresso de acadêmicos com NEE, criou-se a demanda de interlocução com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), os Centros, os colegiados e com os docentes para estabelecer procedimentos metodológicos específicos para as diversas áreas do conhecimento, em virtude das particularidades do processo de formação acadêmica de cada curso de Graduação, e a partir da especificidade que cada acadêmico apresenta com relação às suas necessidades educacionais especiais.

Devido ao ingresso e a permanência desses acadêmicos na universidade, entendemos que se faz necessário adaptações/flexibilizações por parte dos docentes que possuem em sala de aula acadêmicos com deficiência ou NEE, objetivando atender-lhes de acordo com suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, a pesquisa busca investigar se as didáticas⁵ estão sendo direcionadas às essas especificidades, permitindo verificar como está ocorrendo o processo de permanência e a conclusão dos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade.

Nesse cenário, é importante dizer que a maior demanda da UNIOESTE por um longo período foi de acadêmicos com deficiência visual e auditiva, porém, no ano de 2012 ocorreu o ingresso de acadêmicos com deficiência física e com dificuldade de mobilidade nos membros superiores, o qual se caracterizou com deficiência múltipla. Alunos com essas características estão matriculados até o presente momento, em três campi da universidade, no Curso de Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Administração, Serviço Social, Ciências Sociais. No ano de 2015, no Curso de Medicina devido a problemas de saúde uma acadêmica, retornou a Universidade com tetraparesia e afásica, a qual apresentou uma nova demanda com maiores especificidades das já existentes até aquele momento.

Portanto, com a problemática enunciada acima, o objetivo dessa investigação era verificar em todos os cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) que apresentam acadêmicos matriculados com (Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais), de que forma os docentes estão adaptando/flexibilizando suas metodologias/didática e os instrumentos avaliativos para esses acadêmicos no decorrer do processo de formação acadêmica, no entanto a partir da pesquisa de campos visualizou-se que não será possível permanecer com todos os Campis e delimitaremos no Campus de Cascavel.

Os instrumentos utilizados para desenvolver a coleta de dados apresentam-se como:

* **Pesquisa de campo:** levantamento das matrículas junto às secretárias acadêmicas e ao Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) dos cinco campi da UNIOESTE, para a identificação dos cursos de graduação que tem acadêmicos matriculados com (deficiência/necessidades educacionais especializadas), no período de 2012 a 2016. Contato com os coordenadores⁶ e docentes que ministraram ou ministram aulas para esses

5 Comenius (1996) a didática é um ramo da ciência pedagógica e tem como foco o ensino e a prática de métodos e técnicas que possibilitam que o aluno aprenda por meio de um professor, ou seja, o seu significado: “arte de ensinar”. Libâneo (1994) define a didática com a uma teoria de ensino, e a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

6 Nessa pesquisa o contato com os coordenadores dos cursos será com a finalidade de intermediação e inter-

acadêmicos. Será realizado questionário impresso para todos os docentes dos cursos e posteriormente entrevista semiestruturada com os que tiveram ou tem contato com esses acadêmicos. Os colegiados e os professores serão comunicados formalmente a pesquisa, na forma de informe nas reuniões mensais dos colegiados dos cursos.

* **Pesquisa bibliográfica:** embasada no referencial da Psicologia Histórico Cultural, na perspectiva de Lev Semenovitch Vigotsky (1896 -1934), pautada em estudos já existentes a cerca da temática e em referencias voltadas na análise didática, adaptação/flexibilização curricular, em documentos oficiais como: nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacional para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - de grande e de pequeno porte (BRASÍLIA, 2000), de Bueno (2011; 2013); Candau (1984); de Galt; Oliveira (2003); Jannuzzi (2012); Kassar (2011).

* **Pesquisa documental:** consiste na análise dos planos de ensino dos docentes com acadêmicos com necessidades educacionais especiais matriculados, para verificar as adaptações/flexibilizações para esses acadêmicos, seja em relação as metodologias, prática didática no decorrer das aulas e os instrumentos avaliativos. Em se tratando de uma pesquisa de mestrado, considerando o curto espaço de tempo, optou-se em fazer análise dos planos de ensino do último ano de cada um dos cursos.

No que se refere às entrevistas realizadas com os professores as mesmas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com o intuito de verificar, tanto por parte dos professores e dos alunos se houve as adaptações/flexibilizações necessária para a apropriação do conhecimento e se o instrumento avaliativo foi coerente com as suas necessidades.

Espera-se como resultado o quantitativo de docentes que estão realizando as adaptações/flexibilizações, como essas estão sendo realizadas, quais as dificuldades encontradas, o que a Universidade vem desenvolvendo para garantir aos acadêmicos uma formação de qualidade e que seus direitos sejam cumpridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, promover a Inclusão no Ensino Superior frente aos novos desafios da Educação Inclusiva, não é algo fácil. No entanto, devemos debater a formação continuada e o apoio pedagógico para os docentes do Ensino Superior, visto que a maioria dos cursos de graduação não têm formação para trabalhar com alunos com deficiência/NEE devido serem cursos habilitados em bacharelado. Faz-se necessário ressaltar, que ao analisar essa problemática no processo da Inclusão no Ensino Superior, ainda estamos caminhando vagarosamente para garantir a Inclusão desses alunos, porém, vem se realizando medidas jurídicas e orientações aos

locução com os docentes das disciplinas com alunos matriculados como deficiência ou necessidades educacionais especiais.

docentes para que se possa subsidiar o Atendimento Educacional Especializado.

Entendemos que avançar nas pesquisas e nas discussões frente a LDB nº 9394/96, às Políticas Públicas de Inclusão, às estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, fazendo-se cumprir os Atendimentos Educacionais Especializados a esses educandos no Ensino Superior, garantindo suas especificidades e necessidades educacionais, é extremamente necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 25 abril. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 25 abril 2016.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23-12-96. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 06 maio de 2016.

_____. Resolução CNB/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 30 março de 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizesnacionaisdcesp.pdf>>. Acesso em: 06 maio de 2016.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06 maio de 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso 06 maio de 2016.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Questões Conceituais e de Atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. *Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência*. Políticas Públicas de Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

COMENIUS, João Amos. (1996). *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. “Políticas Educacionais e a Formação de Professores Para a Educação Inclusiva no Brasil”. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2003. Acessado: 25 de maio de 2016.

GALT, R., OLIVEIRA, E.S.G de. Adaptação Curricular. *Educação Inclusiva no Brasil*. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal. P. 1 – 34, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acessado em: 20 jul. de 2016.

_____. “A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender – Davidov e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <www.anped.org.br/26/outrostextos/tegt04.doc>. Acesso em: 20 abril de 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GRESSLER, L. A. *Introdução à Pesquisa: Projetos e Relatórios*. 2. ed. rev. Atual. São Paulo: Loyola, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

_____. “Uma Breve História da Educação das Pessoas com Deficiências no Brasil”. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de Alunos com Deficiência: Desafios e Possibilidades*. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. “Prática Educativa, Pedagogia e Didática”. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. “Pedagogia e Pedagogos...” In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153 - 176. 2001. Editora da UFPR.

MALACRIDA. P.F; MOREIRA, L.C. “Adaptações/Adequações Curriculares no Processo de Inclusão: das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas”. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2016.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M.; **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisas, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisas Bibliográficas, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OTTONELLI, Juliana Cerutti. **Rede de Atendimento aos Alunos Inclusos nas Escolas do Campo: o Desafio da Inclusão**. Dissertação de Mestrado apresentado ao curso de Mestrado em Educação – Área das Ciências Humanas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre – Mestre em Educação. Frederico Westphalen, Janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/51.pdf>>. Acessado em 15 jun. de 2016.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Tomo V. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2015

GERMANO, Jéssica¹
MELETTI, Silvia Márcia Ferreira²
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar as matrículas de alunos com deficiência intelectual (D.I) no município de Londrina-PR, no período de 2007 a 2015, em consonância às políticas de educação inclusiva. Para isso, o estudo utilizou os microdados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O desenvolvimento da pesquisa teve por base teórica o materialismo histórico-dialético e as contribuições de Vygotski a respeito da concepção de deficiência. A análise dos dados pautou-se na caracterização do alunado com D.I no município de Londrina, por meio das variáveis: *modalidade de ensino, dependência administrativa e etapa de ensino em que estavam matriculados*. Os resultados indicam: permanência em espaços segregados de ensino, predomínio de matrículas nas etapas elementares do ensino fundamental, baixa incidência de matrículas na educação infantil e no ensino médio, alta incidência de matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições especiais. Evidencia-se a precariedade dos processos de inclusão em se tratando de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Deficiência Mental. Educação Inclusiva. Alunos.

INTRODUÇÃO

O Censo Escolar da Educação Básica trata-se de um banco de dados nacionais com informações sobre as Escolas, Turmas, Docentes e Matrículas das instituições de Educação Básica no Brasil. Os dados coletados são disponibilizados e podem ser acessados por meio eletrônico no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (www.inep.com.br).

1 Graduada em pedagogia e aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, e-mail: jessicaa_bnu@hotmail.com.

2 Prof.^a Dr.^a Associada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, e-mail: smeletti@gmail.com.

Segundo Rigotti e Cerqueira (2004) os microdados do Censo Escolar possibilitam análises e cálculos de diversos indicadores que apresentam aspectos singulares do sistema educacional brasileiro. Para tanto, fazer a análise destes dados é identificar a realidade escolar nos seus mais diversos aspectos, tanto pela caracterização da escola, como dos alunos e docentes.

A base de dados sobre a educação escolar é, portanto de grande importância para o cotejamento da qualidade do ensino brasileiro, em que os resultados obtidos influenciam diretamente nos investimentos de recursos para as escolas de todo o país (SASS; MINHOTO, 2011).

Evangelista (2008) argumenta que, por se tratarem de documentos oficiais, procedentes do aparelho estatal, os dados estatísticos fazem um importante objeto de análise, uma vez que expressam interesses políticos e proporcionam intervenções sociais para além da exposição de dados e diretrizes.

Deste modo, a pesquisa com uso dos microdados do Censo Escolar permite investigar o encaminhamento das políticas públicas e compreender se a política de educação inclusiva se efetiva no município investigado em relação ao público alvo deste estudo.

1. A CONDIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sustentados pelos os fundamentos de Defectologia de Vygotsky, os apontamentos de Meletti (2006) elucidam que a deficiência é uma construção social determinada nas suas mais diversas dimensões. Segundo os autores Bueno (2001) e Meletti (2006), a deficiência é um julgamento baseado em percepções sociais sobre padrões de normalidade que se modificam historicamente e se estabelecem de acordo com as necessidades e interesses de uma organização social, política e econômica. Deste modo, a construção da deficiência, bem como de seu entendimento, não se referem às causas propriamente orgânicas do fenômeno biológico, mas trata-se de uma construção socialmente produzida.

O caso da deficiência intelectual em especial é ainda mais delicado, considerando que,

[...] em uma sociedade capitalista, marcada pela hegemonia ideológica do liberalismo e sustentada pelo ideário iluminista com sua valorização da razão empírica e culto à racionalidade humana, é possível o entendimento de que a “improdutividade intelectual” seguida de outras improdutividades decorrentes da primeira, é algo que coloca a pessoa identificada como deficiente mental em uma condição de profundo desvio. (MELETTI, 2006, p. 4)

É diante dessa compreensão de desvio social a respeito do sujeito com deficiência e mais especificamente, da pessoa com D.I, que o processo de participação social e escolarização dessa população é em grande parte comprometido (MELETTI, 2006).

Por ser um impasse para o ensino na escola comum, a percepção social sobre este e outros fenômenos biológicos contribuiu para a constituição de um espaço paralelo e segregado a pes-

soas com deficiência, a instituição especial. Este espaço configurou-se por muito tempo em oferecer um atendimento meramente ocupacional, clínico e de reabilitação, que desconsidera efetivamente o processo de aprendizagem e escolarização propriamente dita (FERREIRA, 1994).

Essa é uma das limitações para a escolarização de alunos com D.I que se encontra no atendimento paralelo, filantrópico e segregado de ensino, por não permitir uma participação social efetiva, uma vez que reitera a segregação desses indivíduos na instituição especializada (MELETTI, 2006).

Porém, mesmo com a longa trajetória sobre a perspectiva de escola especial no Brasil o foco sobre a educação desses sujeitos foi tomando outro rumo, que ganhou novos olhares sobre a participação destes na sociedade (JANNUZZI, 2004). Com isso, o espaço de escolarização, bem como os objetivos da formação de pessoas com deficiência tiveram suas mudanças, a alcançar o que se entende hoje por educação especial na perspectiva de educação inclusiva, que consiste em um movimento político, social e educacional a favor do direito de alunos com deficiência de aprender e participar juntos na escola regular sem nenhuma forma de discriminação (BRASIL, 2008).

No entanto, Garcia (2013) aponta que, mesmo com as políticas de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, existem elementos que não favorecem a efetiva inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede regular de ensino. Como por exemplo, o atendimento educacional especializado (AEE), que não articulado à classe comum, estabelece uma divisão dentro do âmbito escolar, promovendo a segregação desses sujeitos no interior da escola regular. Nessas condições, as políticas permitem o acesso do sujeito com NEE na rede regular, porém não garantem a permanência e nem a escolarização, promovendo pelo contrário, a segregação do sujeito, o que justificava muitas vezes a evasão escolar e a permanência dessa população em espaços segregados.

Mesmo diante desses impasses e das distintas formas de compreensão da deficiência intelectual, os dados apontam um número expressivo de alunos com D.I nas escolas regulares do país (GOES, 2014).

Diante da condição atribuída ao sujeito com deficiência intelectual, bem como o crescente número de matrículas desta população em âmbito nacional, a presente pesquisa busca identificar e analisar as matrículas dos alunos com D.I no município de Londrina (2007-2015) em consonância as políticas de educação inclusiva e a concepção de sociedade e homem no materialismo histórico-dialético.

2. METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa restringem-se ao banco de Matrículas do Censo Escolar da Educação Básica de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina entre os anos de 2007 a 2015.

O trabalho aqui desenvolvido utilizou o programa de dados estatísticos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para tratamento dos dados acessados.

As variáveis utilizadas para cruzamento dos dados, tratamento e análise dos mesmos foram: CÓDIGO MUNICÍPIO ESCOLA = 4113700³, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL⁴, MODALIDADE DE ENSINO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA e ETAPA DE ENSINO.

2.1 Resultados e Discussões

Tabela 1 – Número de alunos no município de Londrina-PR (2007-2015)

Ano	Geral	NEE	Def. Int.
2007	122 596	1 866	1 248
2008	119 885	1 439	873
2009	118 815	1 352	874
2010	117 876	1 533	1 056
2011	116 964	1 535	1 014
2012	117 525	2 181	1 528
2013	115 713	2 244	1 581
2014	118 680	2 411	1 709
2015	115 391	2 527	1 787

Fonte: Elaboração própria com base nos micro dados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Legenda: Geral - Número geral de alunos no município de Londrina; NEE - Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no município de Londrina; Def. Int. – Número de alunos com Deficiência Intelectual no município de Londrina.

Ao longo do período, observamos a redução do número de alunos matriculados na Educação Básica em Londrina. Comparando o ano de 2015 com o ano base de 2007, temos a

3 Para filtrar as buscas no banco de dados municipal é necessário incluir o código do município registrado junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

4 A nomenclatura Deficiência Intelectual é utilizada pelo Censo Escolar em 2015. Nos anos anteriores (2007-2014) aplicava-se o termo Deficiência Mental.

redução de 5,87% do número de alunos. Segundo o INEP, a queda se justifica por redução de natalidade.

No caso dos alunos com NEE observamos tendência distinta das matrículas gerais. Apesar de uma redução em 2007 e 2009, a partir de 2010 temos o aumento gradativo até 2015, com 26,15% a mais de alunos em relação a 2007. Isso pode estar relacionado à identificação da condição de deficiência na escola e não necessariamente ao aumento de incidência.

Outra informação perceptível na análise da tabela 1 é o aumento acentuado do número de matrículas de alunos com NEE e deficiência intelectual no ano de 2012, aspecto este que pode estar relacionado ao decreto 7611/11, sobre o AEE como parte das políticas de educação inclusiva que tem como objetivo principal “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.” (BRASIL, 2011, art.3).

Por outro lado, cumpre destacar o baixo índice de matrículas de alunos com NEE em relação ao número geral de alunos no município, não ultrapassando 2,18% ao longo do período.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação Básica do município de Londrina, chama a atenção o alto número em relação aos alunos com NEE.

No período de 2002 a 2004 a Organização Mundial da Saúde (OMS) realizou uma pesquisa domiciliar para levantamento de dados sobre saúde e deficiências. Segundo a OMS (2011), esta é a maior pesquisa multinacional sobre saúde e deficiência jamais realizada utilizando um único conjunto de perguntas e métodos consistentes para coletar dados comparáveis sobre saúde entre os diferentes países. De acordo com tal pesquisa estima-se que mais de um bilhão de pessoas (15% da população mundial) estariam vivendo com alguma deficiência. No caso da deficiência intelectual, a estimativa é de que 1,4 e 2% da população mundial, apresente esta deficiência.

Em que pese à crítica feita aos modos de coleta de dados (JANNUZZI; JANNUZZI, 1998), não podemos desprezar a discrepância dos dados de incidência da D.I na população e a incidência nas escolas de Londrina.

Nenhuma pesquisa de registro oficial indica que a incidência de deficiência intelectual no conjunto de pessoas com alguma deficiência atinja mais que 60%. O que nos leva a inferir que um grande número de alunos identificados com D.I nas escolas pode não ter efetivamente tal condição.

No que se refere às matrículas de alunos com deficiência intelectual, os dados aqui investigados (mas que não encontram-se em forma de tabela), indicam que boa parte das matrículas apresentavam-se especialmente em instituições especiais no município de Londrina durante o período de 2007 a 2015, com média de 809, 87 matrículas. Destas matrículas, a maior parcela encontrava-se em instituições de caráter privado com média de 731,88 matrículas, enquanto a rede pública apresentou uma média de 77,99 matrículas.

Durante o mesmo período, a modalidade de ensino regular evidencia uma média de 451,76 matrículas de alunos com D.I. O que representa quase metade do número de matrículas

na modalidade especial. Diferente da realidade das instituições especiais, as matrículas no ensino regular concentravam-se na rede pública de ensino com média de 401,88 matrículas, enquanto a rede privada tinha como média a quantia de 49,88 matrículas durante o período.

Diante disso, é possível afirmar a precariedade na educação de pessoas com deficiência intelectual no município de Londrina, uma vez que, a maior parte das matrículas ainda encontrava-se em instituições segregadas de ensino de caráter privado, enquanto as matrículas na modalidade regular representam um número consideravelmente baixo.

Vemos a seguir a distribuição das matrículas de alunos com D.I nas modalidades de ensino regular e especial por etapa de ensino.

Tabela 2 - Matrículas de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina-PR, segundo modalidade de ensino regular e especial por etapa de ensino (2007–2015)

Ano	Modalidade Regular					Modalidade Especial				
	Etapa de ensino					Etapa de ensino				
	E. I.	E. F. (8)	E. F. (9)	E. M.	EJA	E. I.	E. F. (8)	E. F. (9)	E. M.	EJA
2007	16	98	3	5	0	192	478	0	0	494
2008	30	149	9	7	0	160	507	0	0	7
2009	22	201	35	10	0	148	419	0	0	7
2010	42	332	86	13	0	124	367	0	0	31
2011	39	341	111	20	0	131	314	0	0	0
2012	34	84	422	21	0	80	25	319	0	483
2013	35	0	507	37	0	72	14	326	0	544
2014	53	0	532	47	0	105	0	361	0	552
2015	63	0	590	56	0	96	0	320	0	608

Fonte: Elaboração própria com base nos micro dados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Legenda: Modalidade Regular – Modalidade de Ensino Regular; Modalidade Especial – Modalidade de Educação Especial; Modalidade EJA – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); E. I. – Educação Infantil; E. F (8) – Ensino Fundamental de oito anos; E.F (9) – Ensino Fundamental de nove anos; E. M – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Em análise geral dos dados, a respeito do número de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas etapas de ensino, nota-se no período investigado, que a maior parte das matrículas de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina encontrava-se na etapa de ensino fundamental. Em análise dos dados brutos é possível verificar a maior parte dessas matrículas encontravam-se no primeiro ano.

Chama a atenção o número elevado de matrículas de alunos com D.I na EJA matriculados exclusivamente nas instituições especiais, com a média de 358,2 matrículas.

Sobre isso, Liduenha (2012, p. 32), aponta que, a EJA, assim como alunos que frequentaram espaços paralelos de educação especial, carrega marcas de segregação “pois nela encontram-se as pessoas que foram excluídas da educação formal na idade adequada”. E é por este motivo que a condição da pessoa com deficiência se agrava. Pois além de não estar inserido em um contexto social que lhe permita ampliar as suas interações, o sujeito com deficiência não tem o seu direito de escolarização (com base na defasagem idade x série) efetivado, bem como ainda é inserido em “mais um espaço de segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão.” (GONÇALVES, 2012, p. 33)

Já a etapa de Educação Infantil aparece com a média de 160,6 matrículas durante todo período, da qual a maior parte estava na modalidade de ensino especial.

Segundo Bueno e Meletti (2011, p. 1), diversos estudos indicam que a educação infantil é “fase ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados à escola no sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem”, desde que sejam consideradas as possibilidades e não limitações da criança. Neste sentido, o baixo número de matrículas na etapa de educação infantil é um dado preocupante, que revela a condição precária da formação inicial do sujeito com deficiência no município de Londrina.

O ensino médio apresenta também uma média baixa de 24 matrículas durante todo o período, em que as poucas matrículas existentes encontravam-se prioritariamente na escola regular.

No que se refere ao pequeno número de matrículas no ensino médio, trazemos discussão encaminhada por Kuenzer (2000) a respeito do objetivo de formação humana oferecida pelo ensino médio atual, que se caracteriza por acompanhar as mudanças e exigências do mercado de trabalho. Segundo a autora, o ensino médio se configura pelos interesses econômicos e por isso tem como finalidade a qualificação profissional e não o desenvolvimento de capacidades críticas articuladas ao conhecimento científico como forma de emancipação humana. Desta forma, mesmo ainda que o ensino médio seja determinado para ineteresses de uma minoria, pode-se afirmar que a condição da pessoa com D.I se agrava diante dessa realidade, visto que, não atinge sequer a possibilidade de formação para as exigências do mercado.

Deste modo, verifica-se que, a condição da não escolarização por etapa de ensino se torna ainda mais grave, considerando o baixo índice de matrículas na educação infantil ensino médio, bem como todos os alunos com D.I que não conseguiram se escolarizar em idade apropriada encontram-se na EJA em espaços segregados de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados aqui investigados é possível concluir que as matrículas de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina durante o período de 2007 a 2015 concentravam-se nas instituições especiais de ensino. O que indica precariedade nas políticas de educação inclusiva em relação a este público alvo, considerando que, o acesso e a permanência de pessoas com NEE devam ocorrer prioritariamente na rede regular ensino.

Outro aspecto que se pode afirmar diante destes dados é que, um alto índice de alunos não foi escolarizado de maneira satisfatória, pois frequentavam as etapas elementares da Educação Básica, enquanto um pequeno número de alunos atingiu o ensino médio. Além disso, uma grande parcela frequentava a EJA, o que indica um insucesso no processo educacional desses indivíduos que não tiveram a escolarização em idade adequada.

Deste modo é possível concluir que a condição da pessoa com Deficiência Intelectual ainda é bastante precária não somente em seu aspecto social, como em suas condições de escolarização.

Neste sentido, cabe afirmar a necessidade de avanços nas políticas educacionais para o sujeito com deficiência e em especial para as pessoas com deficiência intelectual. E mais do que isso, estes dados apontam a importância da ressignificação social a respeito da deficiência, para a valorização das potencialidades do sujeito que apresenta tal condição, considerando que todo indivíduo possui capacidade de escolarização dentro das suas especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-lei n° 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, D.F., 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. “A produção social da identidade do anormal”. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da infância n Brasil**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 3 ed, p. 163 – 185, 2001.

BUENO, J. G. S. MELETTI, S. M. F. **As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Anpae, 2011, Mato Grosso do Sul – MS. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-anpae.pdf>>. Acesso em: 09 de mar. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. “Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional”. In: ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e**

políticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea. 2008.

FERREIRA, M. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental.** 160 f. Tese (Doutorado) – Psicologia Educativa. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1994.

GARCIA, R. M. C. “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan/mar. 2013.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil.** 122 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2014.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 75 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina – PR, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. “Algumas concepções de educação do deficiente”. In: **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p.9-25, maio 2004.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. “Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas”. In: **Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP.** Caxambu: ABEP, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. “Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito”. In: **Educação & Sociedade**, nº 70, p. 15-39, abr. 2000.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta.** 2006. 125 f. Tese (Doutorado) – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2006.

OMS, **World Report on Disability.** 2011.

RIGOTTI, J. I. R; CERQUEIRA, C. A. “As bases do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações”. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. **Introdução à demografia da educação.** Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 2004. p. 73-87.



SASS, Odair; MINHOTO, M. A. P. “Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia”. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 63-81, jan./jun. 2011.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

AUTISMO E BEHAVIORISMO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO O AUTISMO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica¹
STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira²
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Objetiva-se apresentar as pesquisas desenvolvidas sobre a inclusão educacional das pessoas com Transtorno do Espectro Autista/TEA, tomando por base as publicações sobre o tema no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo, nos últimos dez anos (2006-2016). Constatou-se que estas produções, em sua maioria, estavam respaldadas na abordagem behaviorista. Assim, faz-se uma retomada dos principais conceitos dessa perspectiva teórica, a fim de buscar elementos para a reflexão sobre o processo de escolarização dos alunos com TEA e reafirmar nosso compromisso educacional respaldado na Psicologia Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista, Teoria Behaviorista, Estado do conhecimento

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa efetuou-se um levantamento bibliográfico mediante busca eletrônica nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e *Scientific Electronic Library – Scielo*, no período de 2006 a 2016. O critério para determinar esse período, foi estabelecido pelo fato de que na última década houve um considerável aumento de matrículas de alunos com TEA nas escolas, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que garante acesso e permanência a todos os alunos com deficiência na escola regular e a Lei 12.764/12.

Para seleção das pesquisas, utilizaram-se os termos: “Autismo e educação” “Funções Psicológicas Superiores” e “Autismo e teoria histórico-cultural”. Encontramos 26 produções acadêmicas, sendo 19 dissertações, 3 teses e 4 artigos conforme podemos observar

1 Professora Doutora do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). E-mail: szymanski_@hotmail.com.

2 Discente do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Professora da Rede Pública Municipal de Cascavel. E-mail: kaos.kaos@hotmail.com.

Tabela I – Pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA

Ano	Dissertações	Teses	Artigos	Total
2006	0	0	0	0
2007	1	1	0	2
2008	1	0	0	1
2009	3	1	0	4
2010	6	0	0	6
2011	2	0	0	2
2012	3	1	0	4
2013	0	0	3	3
2014	3	0	0	3
2015	0	0	0	0
2016	0	0	1	1
Total	19	3	4	26

Fonte: Biblioteca digital de teses e dissertações e Scielo (adaptado pelos autores).

Com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos 26 trabalhos sobre a escolarização dos alunos com TEA, destacamos as pesquisas de Gatto (2010), Orrú (2012) e Mori (2016) que optam pela Teoria Histórico Cultural e analisam suas contribuições para o processo de desenvolvimento dos alunos com TEA. Dos 23 trabalhos restantes, 17 dissertações, 2 teses e 3 artigos referem-se às práticas docentes e aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA com base em métodos comportamentais. E uma dissertação apoia-se na teoria da Epistemologia Genética ou teoria piagetiana.

A partir da Tabela I percebemos que as pesquisas na área educacional relacionadas ao Autismo acentuaram-se em 2009, 2010 e 2012, uma vez que nestes anos, o debate em torno da garantia do acesso e permanência da Pessoa com Deficiência estava em implementação no Brasil, enquanto as Classes Especiais estavam sendo extintas e o direito de o aluno com deficiência frequentar a classe regular de ensino estava em processo de implementação. Paralelamente, o Atendimento Educacional Especializado – AEE também começava³ a ser ofertado nas escolas do ensino regular, a partir do ano de 2008, por meio das Salas de Recurso Multifuncional e dos professores de apoio pedagógico.

Para análise e categorização dos trabalhos, além da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, também fizemos uma leitura flutuante buscando identificar os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos.

³ Embora, teoricamente, o AEE tenha sido ofertado desde 1998, quando passou a vigorar a Constituição Federal/1998.

A análise das pesquisas apresentadas revela que a maioria das produções científicas fundamenta-se na teoria Comportamental, sendo que apenas uma fundamenta-se no referencial teórico da epistemologia genética e pouco se tem pesquisado sobre as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA. Com o objetivo de entender com maior profundidade as pesquisas sobre a escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista desenvolvidas na perspectiva behaviorista, apresentar-se-á uma breve discussão acerca dessa perspectiva teórica, bem como os principais conceitos do Programa de Tratamento e Intervenção mais utilizado no Brasil e no mundo para o trabalho com as pessoas com TEA, cujos princípios também são pautados na abordagem comportamental behaviorista.

A PERSPECTIVA TEÓRICA BEHAVIORISTA E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA

No ano de 1913, o termo Behaviorismo, que tem como objeto de estudo o “comportamento”, foi utilizado pela primeira vez por John B. Watson que postulava o comportamento como objeto da psicologia, por criticar as divergentes propostas entre os psicólogos, que envolviam métodos subjetivos e conceitos mentalistas, à época de suas pesquisas. O autor buscava uma nova Psicologia livre de métodos que valorizassem a expressão da subjetividade, a fim de atender às características de uma ciência que envolvia previsão e controle. Assim, Watson buscava dar consistência para a psicologia, propondo como objeto de estudo o comportamento observável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes sujeitos e condições.

Watson defendia que o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio, ou seja, propunha que os estímulos provocavam o organismo a dar determinadas respostas. O termo Behaviorismo é entendido atualmente como uma interação entre o que o sujeito faz e o ambiente no qual ele está inserido. Entretanto, o termo “interação” adquire diferentes significados, de acordo com a linha teórica que o utiliza. Nesta abordagem teórica, interação significa ligação entre E (estímulos) e R (resposta), significado bem diferente da perspectiva de mediação proposta pela Psicologia Histórico Cultural.

Posteriormente a Watson, outros estudiosos dedicaram-se ao estudo do comportamento que é compreendido aqui como as respostas que o sujeito apresenta frente aos estímulos do ambiente. O mais importante behaviorista que sucedeu Watson foi Skinner (1904-1990) conhecido por propor, em 1945, o termo Behaviorismo Radical e formular o conceito de comportamento operante, utilizado na análise experimental do comportamento, área da Psicologia que examina as partes de um todo, as tarefas que constituem determinada atividade e as analisa cientificamente. No entanto, para compreendermos a base teórica de Skinner é necessário compreender o conceito de comportamento reflexo ou respondente, proposto por Pavlov (1849/1936).

O comportamento respondente ou reflexo é aquele comportamento não-voluntário e inclui respostas ligadas ao Sistema Nervoso Autônomo produzidas por estímulos externos, isto

é, do ambiente, ou internos, dentro do corpo humano. A contração da pupila quando há uma incidência forte de luz é um exemplo desse tipo de resposta.

Porém, esses reflexos também podem ser provocados por estímulos que anteriormente não produziam determinada resposta. Nesse caso, quando passam a ser automaticamente eliciados pelos novos estímulos, a essas novas respostas dá-se o nome de reflexo condicionado. Assim, podemos ter respostas incondicionadas e condicionadas a determinados estímulos, o que envolve aprendizagem, pois esses reflexos podem constituir-se em novas respostas, uma vez que o sujeito passa a responder a estímulos antes ignorados.

Skinner começou seus estudos na Universidade de Harvard nos Estados Unidos em meados de 1930 e iniciou sua pesquisa sobre o comportamento operante pela compreensão dos comportamentos respondentes ou reflexos que haviam se tornado a unidade básica de análise para a descrição das ligações entre indivíduos e ambiente.

Entretanto, no desenvolvimento de sua pesquisa ele teorizou sobre outro tipo de respostas, ligadas ao Sistema Nervoso Central, portanto voluntárias. Ele as chamou de comportamento operante o qual envolve a maioria de nossas interações com o ambiente. Este comportamento inclui todos os movimentos voluntários de um organismo. Na perspectiva behaviorista, essas respostas caracterizam a maioria das nossas interações com o ambiente.

No início de seus estudos Skinner verificava como as variações do ambiente interferiam no comportamento, buscando definir o que chamou de Leis Comportamentais. A partir de experimentos com ratos em laboratório ele concluiu que no comportamento operante o que propicia a aprendizagem de novos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito dela resultante, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e seu efeito.

Esse comportamento é representado da seguinte maneira: R – S (R= resposta e S= estímulo reforçador). O estímulo reforçador é chamado de reforço e o comportamento operante refere-se a essa resposta ao estímulo. Assim, o estímulo provoca a resposta que tem uma consequência reforçadora.

Isso ocorre na medida em que certos comportamentos aumentam ou diminuem de frequência como consequência desses estímulos reforçadores ou reforços, os quais são administrados por quem coordena o processo pedagógico. Ou seja, aprender é associar determinado comportamento reflexo⁴ a determinado estímulo que o provoca ou elicia. Ou ainda, aprender comportamentos mais complexos é condicionar-se a apresentá-los porque foram reforçados de alguma forma.

Chamamos de reforço agradável ou desagradável toda a consequência que altera a probabilidade de ocorrência de resposta, esse reforço pode ser positivo ou negativo. O reforço positivo é todo evento que oferece alguma coisa ao organismo e aumenta ou diminui a probabilidade da resposta que o produz. Já o reforço negativo é todo evento que aumenta ou diminui a pro-

4 O significado de reflexo, na perspectiva behaviorista é distinto do significado atribuído a esse termo na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, na qual constitui-se na imagem mental construída pelo sujeito a partir da realidade objetiva.

habilidade da resposta que o removeu ou seja, o reforço negativo envolve a retirada do reforço utilizado.

Os conceitos behavioristas têm sido utilizados em métodos de ensino programados, no controle e na organização das situações de aprendizagem e também na elaboração de tecnologias de ensino, principalmente por profissionais da área da fonoaudiologia, da terapia ocupacional e por psicólogos que atuam nessa abordagem. Nas práticas pedagógicas, ainda se faz muito presente também, pois muitos profissionais entendem a aprendizagem e a modificação dos comportamentos do aluno como resultados de processos de condicionamento.

Se pensarmos na perspectiva dessa teoria para compreender o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA, podemos concluir que o professor tem a função de manipular o ambiente e as atividades didáticas que serão propostas aos alunos, enquanto cabe ao aluno o papel de receptor dos estímulos reforçadores e consequentemente apresentar as mudanças desejáveis no comportamento.

O professor poderá estabelecer metas a serem atingidas a partir das respostas que o aluno lhe apresentar. Cabe ao professor selecionar conteúdos e as respostas desejáveis e avaliar se esses estímulos reforçadores que ele fornece estão ou não modificando o comportamento do aluno. Pelo fato do ensino direcionar-se a respostas específicas, a aprendizagem acaba por tornar-se fragmentada, apoiada somente na memorização por parte do aluno, passivamente submetido aos reforçadores, fazendo com que o processo de ensino se torne vazio e o processo de aprendizagem sem sentido e sem significado para o aluno, ou seja, apenas envolvendo ligações mecânicas entre estímulos e respostas.

As primeiras pesquisas sobre as teorias comportamentais e o Autismo foram realizadas por Fester (1961) e DeMyer (1962). Estas pesquisas eram realizadas primeiramente em laboratórios e contribuíram para o ensino da pessoa com TEA, no sentido de afirmar que seus princípios de aprendizagem eram aplicáveis às crianças que apresentavam distúrbios de desenvolvimento.

Fester (1961) ao discutir a aprendizagem e o comportamento autista, compreendia que o comportamento humano é controlado por suas consequências em decorrência de variáveis ambientais e históricas da vida do indivíduo. No trabalho com os autistas Fester percebeu que havia uma relação entre a baixa frequência de respostas e a baixa frequência dos reforçadores e dos estímulos discriminativos, o que culminava numa interação e aquisição de aprendizagem empobrecida.

A análise da literatura revela que as pesquisas na perspectiva behaviorista, a fim de conhecer o sujeito com TEA e qual o seu grau de comprometimento, partem de uma avaliação detalhada que engloba a análise da tríade do comportamento autista: a linguagem verbal e não-verbal, interação social e comportamentos, sejam eles estereotípias ou não. A partir desta avaliação e das observações são planejados diversos treinamentos e repetições. O profissional que trabalhará com o Autista selecionará metas e objetivos que visem a aprendizagem do sujeito para que este possa realizar com êxito os comportamentos “adequados” que se espera do autista em determinada situação.

Nesse sentido, na abordagem comportamental, o professor deve trabalhar o máximo de possibilidades de erros para que esse aluno não se encontre em situações frustrantes, nas quais seu comportamento não foi treinado para determinado estímulo.

A ênfase no ensino por meio de reforços aos comportamentos desejados, no qual o sujeito com TEA aprende a dar respostas a determinados estímulos, pode levar à frustração quando ele está diante de uma situação para a qual não foi treinado. Muitas vezes essas frustrações geram sérias crises, principalmente as de ansiedade, decorrentes do fato da necessidade desse aluno de trabalhar dentro de rotinas pré-estabelecidas.

Orrú (2012) destaca que um dos métodos de tratamento terapêutico e educacional mais utilizados em instituições especializadas para autistas é o Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children*) que tem como base a abordagem comportamental, fazendo uso da Comunicação Suplementar Alternativa (CA) como um instrumento fundamental para intervir na modificação do comportamento do aluno.

As autoras Kwee, Sampaio e Atherino (2009) em seus estudos sobre a avaliação transdisciplinar baseada no *TEACCH* apresentam os princípios do programa, e esclarecem que o método por ele utilizado procura enfocar a comunicação, tanto receptiva quanto comunicação emitiva do aluno. Embora envolva os dois tipos de comunicação, prevalece nos treinos o desenvolvimento da comunicação receptiva, pois dentro do programa acredita-se que ela anteceda a linguagem expressiva. Porém, mesmo se considerarmos, como propõe Vygotski, que a linguagem é primeiramente intersubjetiva para então tornar-se intrapsíquica, esses dois processos estão recíproca e intimamente ligados.

Outro método de intervenção para pessoas autistas, gradualmente ganhando espaço, é a análise aplicada do comportamento, ou ABA (*Applied Behavior Analysis*, na sigla em inglês). Entretanto, poucos profissionais possuem treinamento apropriado na área. Camargo e Rispoli (2013) destacam que os avanços do ABA têm sido restritos no Brasil devido à maior ênfase em investigações e treinamentos em pesquisa básica em relação aos princípios do comportamento, assim, sugerem mais investimentos em pesquisa aplicada. No Brasil, o método ABA vem se tornando mais utilizado, inclusive sendo discutido com maior profundidade em um curso de especialização específico, atualmente oferecido pela UFSCAR.

Programas de tratamento e intervenção que objetivam o treino dos sujeitos visando certos comportamentos desejáveis, embora mais conhecidos no Brasil, ao se voltarem unicamente para comportamentos observáveis, consideram apenas microeventos fragmentados. Porém, não consideram as relações sociais nas quais o ser humano se envolve, das quais procede o desenvolvimento da sua atividade consciente, propiciando a apropriação do conhecimento sistematizado historicamente, a generalização de conceitos e o desenvolvimento de sentido e significado. Como a ênfase do processo de ensino é colocada apenas nos comportamentos observáveis, esses protocolos terapêuticos desconsideram toda a riqueza de elementos sociais, emocionais que esses comportamentos desencadeiam ou envolvem.

Dessa forma, os Programas elaborados a partir das premissas behavioristas, apenas suprimem alguns déficits e estabelecem alguns repertórios de respostas apresentados pelos Autistas,

não priorizando o desenvolvimento integral desses sujeitos, na medida em que o foco da aprendizagem se coloca no estabelecimento de um repertório de respostas treinadas. É certo que eles aprendem, mas trata-se de ações automatizadas, não pensadas, não refletidas, não realizadas de outra maneira, podendo provocar, nos sujeitos com TEA, uma crise, por não conseguirem selecionar uma resposta entre as já elaboradas, ao estarem diante de situações que solicitam a criação de respostas diferentes.

O Quadro 1 destaca ainda, outras pesquisas encontradas nas bases de dados pesquisadas, pautadas na matriz teórica behaviorista, classificadas em categorias, a partir de seus objetos de estudo.

Quadro I – Síntese das pesquisas sobre o processo de escolarização de alunos autistas

Categorias	Síntese
Escolas especiais	Nas escolas de ensino regular ocorrem muitas atitudes segregacionistas dos colegas e insegurança dos pais. Seria melhor um retorno dos alunos com TEA para as escolas especiais (GOES, 2013). Não há uma metodologia para alunos autistas, apenas algumas atividades específicas. Há uma lacuna no processo de ensino e incertezas quanto à aprendizagem desses alunos, nas Escolas de Educação Especial. (BOETTGER, LOURENÇO E CAPELLINI, 2013).
AEE	A severidade exige um modelo diferenciado de atendimento a esses alunos, envolvendo profissionais especializados (LAZZERI, 2010). analisou a qualidade da inclusão ofertada aos alunos autistas e como um atendimento de qualidade favorece a aprendizagem (KUBASKI, 2014). Já Silva destaca que a inclusão ainda é uma realidade nova para as escolas e precisa ser muito bem implementada, afirma a importância de Atendimento individualizado e flexibilização das atividades para o desenvolvimento dos alunos autistas. Menezes (2012) destaca a importância do papel mediador do professor na relação entre o Autista e seus pares.
Tecnologias assistivas e Comunicação Alternativa	O uso de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa tem evidenciado resultados positivos no processo de ensino dos alunos Autistas. São importantes instrumentos para a aprendizagem e devem ser inseridos tanto na Sala de Recursos como nas classes regulares de ensino BEZ (2010); OLIVEIRA (2010); GOMES (2011); WALTER E NUNES (2013). Destacam a tecnologia assistiva como um importante instrumento terapêutico (PASSERINO e SANTAROSA, 2007).
Cuidador ou terapêutico	Há uma fragilidade do sistema de inclusão de Autistas e uma escassa rede de apoio, além de pouca formação de professores, como alternativa apontam a necessidade de um acompanhante especializado ou terapêutico. Gomes (2010) e Mendes (2011) também fazem um alerta para a necessidade de um cuidador.

Relação família-escola	Investiga práticas de envolvimento parental e destaca que a relação família-escola é importante para os resultados da aprendizagem dos alunos autistas (VARGAS, 2014).
Avaliação e Diagnóstico	Os relatórios de avaliação e diagnóstico são importantes para estruturar ações pedagógicas, porém deveriam fornecer informações mais detalhadas e serem atualizados com frequências pela equipe multidisciplinar (PRESTES, 2009). Os professores deveriam se envolver também no processo avaliativo, pois suas concepções interferem no processo de ensino. (BRAGA, 2009)
Escola regular e escola especial	Há tensões entre a escola regular e a escola especial, principalmente na questão do processo de ensino e aprendizagem. (FRANCESCHI, 2012) A prática pedagógica em uma escola regular da rede privada revela desafios enfrentados pelos professores, principalmente no trabalho com o autista, assim há necessidade de formação continuada. (GRACIOLI e BIANCHI, 2014)
Formação de professores	Os professores desconhecem estratégias de ensino validadas, há pouca relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua prática. (GOMES, 2011) É necessária formação continuada para que os professores consigam compreender seu aluno e ampliar seus conhecimentos para melhorar a prática pedagógica. (BRAGA, 2009)
Método ABA	Afirmam que o Método ABA promove comportamentos socialmente importantes e que o método cumpre seu papel melhorando a qualidade de vida das pessoas com Autismo (CAMARGO e RISPOLI, 2010).

Fonte: elaborado a partir de dados coletados pela autora.

Diante dos resultados apresentados pelas pesquisas analisadas, conclui-se que há uma carência de práticas pedagógicas específicas para o atendimento dos alunos com TEA o que decorre principalmente do desconhecimento docente sobre o transtorno, acarretando muitas dificuldades no processo de escolarização dos alunos. Fica evidente, na análise dessas pesquisas, que há entre os professores uma baixa expectativa de aprendizagem discente, e isso impacta diretamente, pois essa visão, ao considerar somente os limites e as dificuldades dos autistas, tem produzido poucos resultados positivos no processo pedagógico.

Nesse sentido, pode-se compreender que as práticas educacionais que foram desenvolvidas pouco puderam contribuir para o desenvolvimento das pessoas com Autismo e, principalmente, as pesquisas relatadas não refletem sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores discentes, mesmo porque trabalham em outras perspectivas teóricas.

O TEA restringe muito a pessoa com relação à interação social, prejudicando seu desenvolvimento, pois lhe dificulta vivenciar novas experiências em diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, desenvolver-se. É preciso criar condições para que essa dificuldade de socia-

lização possa ser superada e, nesse sentido, o espaço escolar possibilita e enriquece a convivência entre diferentes sujeitos, ampliando a socialização e, conseqüentemente auxiliando o autista, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das mediações que lhe serão possibilitadas.

Ao revisar a literatura científica dos últimos dez anos torna-se evidente que a base teórica da maior parte das pesquisas fundamenta-se na perspectiva comportamental e centra-se na dificuldade e/ou déficit. Entretanto, ao centrar-se nesse viés desmerecem-se aspectos socioculturais fundamentais para o desenvolvimento humano. Quando se faz uma análise superficial não problematizando o contexto socio-histórico e desconsiderando o processo de humanização dos sujeitos, desconsidera-se também que todos somos capazes de aprender desde que se estabeleçam processos de mediação adequados às nossas condições biológicas, psicológicas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar as produções científicas sobre TEA e Educação, nos últimos dez anos, constatamos que existe uma quantidade significativa de publicações fundamentadas em três matrizes teóricas básicas: Construtivismo (1), Psicologia histórico-cultural (3) e Behaviorismo (21). Ainda, a pesquisa sobre o Estado do Conhecimento nos revelou que os métodos mais utilizados no trabalho com os alunos com TEA, tanto no âmbito clínico quanto educacional, utilizam várias técnicas behavioristas de tratamento para o autista e que muitos professores ainda utilizam metodologias pautadas nesta concepção teórica.

Assim, a matriz teórica mais frequentemente encontrada foi a concepção behaviorista, motivo pelo qual optamos por buscar compreender seus princípios, a fim de identificar quais métodos frequentemente utilizados para o trabalho com alunos com TEA, baseiam-se nessa concepção.

Porém, nossa opção teórica fundamenta-se na Psicologia Histórico Cultural, teoria que respalda as discussões que se referem ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA, fornecendo elementos que contribuam de maneira significativa com o ato educativo e com a ação planejada e consciente do professor.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que não somente o aspecto biológico determina o desenvolvimento dos sujeitos, mas seu desenvolvimento biológico em processo dialético com seu ser social, pois é somente por meio da apropriação da cultura que se promove uma maior possibilidade de desenvolvimento e de aquisição do conhecimento científico. É nessa relação social que desenvolvem as funções psicológicas superiores, isto é que o homem se humaniza.

A construção dos processos inclusivos referentes aos alunos com TEA perpassa por muitos obstáculos e um dos principais é a falta de compreensão da conceituação do Autismo e a reprodução de metodologias que não levam o aluno ao desenvolvimento pleno das Funções Psicológicas Superiores. Embora se saiba que esse desenvolvimento “pleno” é utópico, colocá-lo como meta orienta o processo pedagógico intencionalmente nessa direção.

Quando o professor põe a ênfase do desenvolvimento discente no aspecto biológico: “ele nasceu com esse problema” e não compreende a importância de atividades mediadoras para que os alunos com TEA possam apropriar-se das regras e dos conhecimentos sociais e científicos, esses alunos acabam por desenvolver um atraso cognitivo.

Outra dificuldade, que percebemos nas pesquisas e é enfrentada pelos alunos com TEA, é que as características autistas – tais como o isolamento e a dificuldade na área da linguagem – se apresentam como dificuldades para a aprendizagem, o que aponta para a importância de que no processo de formação docente se trabalhe a teoria da compensação, ou seja, o organismo trabalha de modo a compensar o “defeito” e permitir o desenvolvimento do sujeito e a apropriação do conhecimento, ainda que de maneira lenta. (VYGOTSKI, 1997).

Ao realizar as leituras das pesquisas indexadas nas bases pesquisadas, suas conclusões evidenciaram a necessidade de Políticas Públicas que possibilitem aos professores formação continuada específica na área, pois ainda lhes falta uma melhor compreensão teórica sobre o desenvolvimento humano e sobre o Autismo.

A compreensão de que o homem é um ser social, portanto, diante de qualquer situação ou vivência precisa ser levado em consideração sua historicidade, leva a considerar que abordagens que se pautem em concepções cognitivas-comportamentais vão produzir um conhecimento limitado porque não consideram a totalidade do ser social.

Reiteramos, a partir da teoria Histórico-Cultural que nos respalda, que a apropriação do conhecimento se efetivará de maneira plena a partir do momento em que se trabalhar com o aluno o conhecimento científico em sua forma mais elaborada, considerando que o aluno é um ser social em pleno desenvolvimento. Mesmo que o aluno com TEA apresente algumas limitações no seu desenvolvimento psíquico, é importante que se lhe possibilite acesso a todo o conhecimento produzido pela história da humanidade. Esse acesso abrir-lhe-á possibilidades não apenas a um conhecimento limitado, mecânico e condicionado, mas a tudo aquilo que lhe for possível apropriar-se do que já foi produzido histórica e culturalmente pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. MEC. Brasília, 2012. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.764-2012?OpenDocument>. Acesso em: 18 junho/2016

CAMARGO, Sígla Pimentel H.; RISPOLI, Mandy. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>>. Acesso em: 27 de novembro de 2015.



FERSTER, C. B., e DeMYER, M. K. (1961): *The Development of Performances in Autistic Children in Anaautomatically Controlled Environment*. J. Cbronic Di.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. "Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH". In: *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000600012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997

ORRÚ, E. S. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM MUNICIPAL EM DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS LUTAS

PÁDUA, Ivã José de¹
ZANARDINI, Isaura Mônica²
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Tratamos neste trabalho do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, constituído após varias reuniões e seminários organizados por entidades de pessoas com deficiência, professores especialistas em educação especial, amigos, familiares e pessoas com deficiência que tinham como objetivo comum apresentar projetos de lei para garantir o acesso destes sujeitos ao mercado de trabalho e a eliminação de barreiras arquitetônicas no município de Cascavel, buscando garantir uma locomoção com maior segurança e a subsistência material destes sujeitos. Durante estes debates, se constatou a necessidade de união entre as entidades e os programas e serviços, buscando acumular força para enfrentarem os desafios na implementação dos direitos deste segmento. O Fórum foi fundado em dezembro de 1995, composto pelas entidades de e para pessoas com deficiência, programas e serviços que prestam atendimento público nas diferentes áreas de deficiência, tendo em vista estabelecer uma relação interdisciplinar e melhorar a qualidade nos atendimentos. O fórum foi criado com a finalidade de propiciar o fortalecimento da luta na manutenção e ampliação dos direitos destes sujeitos, fiscalizar os programas e serviços prestados nas esferas governamentais, acompanhar o cumprimento das legislações protetivas e cobrar melhor qualidade nos atendimentos da educação, saúde, trabalho, transporte, assistência social, cultura e esporte/lazer, para que todos os serviços públicos na área da pessoa com deficiência tenham as adequações necessárias.

Palavras-chave: Entidades de pessoas com deficiência; Programas e serviços; Pessoa com deficiência; Movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo tem como objetivo resgatar o processo histórico de constituição

1 Discente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ivandepadua@gmail.com.

2 Docente e Orientadora no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: monicazan@uol.com.br.

do fórum municipal em defesa dos direitos das pessoas com deficiência de Cascavel, os processos de integração das entidades com os programas e serviços e as lutas que foram travadas após ter ocorrido a unificação das ações que teve como resultado prático a ampliação de direitos deste segmentos.

A iniciativa de constituir o fórum surgiu da luta isolada de algumas entidades durante a proposição de projetos de lei que contribuíssem com uma maior inserção social dos sujeitos com deficiência no município de Cascavel. Os primeiros projetos propostos por essas entidades foram: o projeto que regulamenta normas quanto a eliminação de barreiras arquitetônicas e o projeto que regulamenta a reserva de vagas no mercado de trabalho no serviço público e privado.

No bojo desta luta, o fórum foi constituído formalmente em dezembro de 1995, para continuar fiscalizando a implementação destas leis e propondo novas medidas, como a aprovação do passe livre no transporte coletivo municipal, as adaptações nos ônibus para permitir o acesso dos cadeirantes, a fiscalização dos editais de concursos públicos, a luta para garantir uma educação de qualidade e a permanente atuação nos conselhos da saúde, assistência social e das pessoas com deficiência, articulando estratégias de ampliação de políticas públicas para estes sujeitos.

1. FÓRUM MUNICIPAL EM DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O fórum municipal em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, composto pelas entidades de e para pessoas com deficiência e programas prestadores de serviços, com necessidade de garantir direitos para às pessoas com deficiência, decidem se organizar para ampliar as lutas que estavam sendo travadas por cada uma das entidades de forma isolada, além de integrar ações que já estavam sendo desenvolvidas nas entidades/programas e serviços.

O primeiro registro de entidade na área de pessoa com deficiência no município de Cascavel foi da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1971. Em 1976, é criada a Associação Cascavelense de Amigos de Surdos (ACAS), com a finalidade de aproximar as pessoas surdas e prestar atendimento educacional para estes sujeitos.

Outra instituição criada com o mesmo princípio de caridade, foi a Sociedade Beneficente dos Paraplégicos de Cascavel (SBPC), fundada em 1983. Em 1989, foi constituída formalmente a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEVI), mas, no ano de 1995, houve uma alteração estatutária passando para Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (ACADEVI). Fundada em 1991, a Associação dos Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel (APOFILAB) é criada para prestar atendimento às pessoas com essa deficiência, promovendo a reabilitação, integração social e orientação à família. Em 1996 surge a Associação dos Deficientes Físicos de Cascavel (ADEFICA), para atuar na defesa de direitos e no incentivo a prática desportiva. No início de 2000, o Centro de Vida Independente de Cascavel (CVI), foi constituído com o objetivo de divulgar o conceito de vida independente, produtiva, plena e de melhor qualidade para os sujeitos com deficiência.

Além dessas entidades, estão estabelecidos, no município, os seguintes programas e serviços que atuam na área: A Associação dos representantes dos programas e entidades de e para pessoas com deficiência (ASSORPE), mantenedora do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE), criada em 1997, vinculada ao núcleo regional de educação; O Programa de Apoio a Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, da Agência do Trabalhador de Cascavel, criado em 1994; O Núcleo de Iniciação Esportiva para Pessoa Portadora de Deficiência (NID-PPD), constituído em 1995, subordinado à Secretaria Municipal de Esporte; O Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da UNIOESTE, fundado em 1997; O Centro de Atendimento Especializado a Criança (CE-ACRI), criado em 1992, para atender na área da saúde os alunos matriculados na rede municipal de ensino; e a Assessoria de Políticas Públicas e de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS) criada pela Lei n.º 3.269/2001, órgão subordinado ao gabinete do prefeito.

O fórum, desde sua gênese, teve a preocupação de garantir a perspectiva de luta para defender e ampliar os direitos das pessoas com deficiência, compreendendo o papel que estes sujeitos tem nas reivindicações imediatas e históricas, para que as lutas travadas se materializem em conquistas e que as contradições durante as lutas contribuam na formação da consciência de classe dos membros deste fórum.

Uma das primeiras necessidades que as entidades e programas da área das pessoas com deficiência tiveram para agregar forças foi a luta para garantir o acesso ao trabalho desses sujeitos, não obstante, a cobrança pelo cumprimento da Lei n.º 8.213 de 1991, que reserva de 2% a 5% de cargos nas empresas com mais de 100 funcionários (art. 93), fundamental para garantir a sobrevivência material destes sujeitos em um modo de produção excludente.

Após a aprovação e promulgação desta importante lei, o movimento das pessoas com deficiência cobrou do estado o seu cumprimento, e fez com que a Secretaria de Estado da Educação/SEED e, a então, Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social/SETA, firmasse protocolo de intenções, com o objetivo de criar dentro das Agências do SEMPRE/SINE um programa de apoio à qualificação e colocação de pessoas portadoras de deficiência no Mercado de Trabalho (FÓRUM, 1998, p. 3).

Conforme Tureck & Schindler (1998), os objetivos deste programa consistiam

em desenvolver uma política de atendimento, colocação e acompanhamento para inserção de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho e empreender ações que possibilitem a conscientização e o engajamento da comunidade empresarial no que diz respeito à capacidade laborativa das pessoas portadoras de deficiência, buscando a transformação para um mercado de trabalho cada vez mais inclusivo (p. 384).

Em Cascavel, o programa destinado ao atendimento da pessoa com deficiência foi instituído no ano de 1994, na agência do SINE, Sistema Nacional de Empregos, para fazer a mediação trabalhador/empregador.

Com a intenção de dar visibilidade ao projeto e diante da necessidade de cumprir a determinação legal da reserva de vagas no setor privado, o SINE/SETA/PR - Agência Cascavel, com apoio da Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Ação Social, o Núcleo Regional de Educação e Associação Comercial e Industrial de Cascavel - ACIC, realizaram o Seminário A Pessoa Portadora de Deficiência e o Mundo do Trabalho, em novembro de 1994. Nos debates que ocorreram durante o evento, uma das principais propostas apontadas foi a necessidade de construir um trabalho de articulação entre as associações de e para pessoas com deficiência, “com objetivo de encontrar respostas para os problemas comuns, impulsionar projetos, catalizar idéias e esforços criativos numa efetiva integração” (FÓRUM, 1995, p. 02).

Com esse objetivo, foi constituída neste evento, uma comissão representativa das associações de e para pessoas com deficiência, reunindo representantes das seguintes entidades: APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ACAS - Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos, ACADEVI - Associação Cascavelense dos Deficientes Visuais - APOFI-LAB - Associação de Portadores de Fissura Lábio-Palatais, ADEFICA - Associação de Deficientes Físicos e Paraplégicos de Cascavel, além do Setor e apoio a pessoa com deficiência no mercado de trabalho da agência de Cascavel do SINE.

Após a constituição dessa Comissão, seus membros elaboraram estratégias de como levar para as diferentes esferas do estado as necessidades destes sujeitos. Marcaram reuniões com o Prefeito e Secretários Municipais, com o Núcleo Regional de Educação e a 10ª Regional de Saúde, realizaram seminários, entre outras atividades com objetivo de cobrar uma articulação nas ações governamentais e o trabalho desenvolvido pelas entidades, como forma de melhorar os serviços para essa parcela da população.

Toda esta articulação culminou com a apresentação de dois projetos de lei, que vinham ao encontro das necessidades do segmento. O projeto de lei sobre os cargos e empregos públicos reservados às pessoas com deficiência e o de normas de proteção e acesso aos prédios, ruas e locais de uso público. Os dois projetos, mesmo tendo sido aprovados por unanimidade pelos vereadores, enfrentou resistência do prefeito que não sancionou as leis, deixando para a sansão do presidente da câmara municipal de vereadores. Após a unidade nestes encaminhamentos, o grupo ficou convencido de que somente o trabalho integrado de Instituições, Associações de e para pessoas com deficiência, programas e serviços, poderia mudar aquela situação. “[...] Quando a cidade procura adequar-se às pessoas portadoras de deficiência, eliminando dificuldades de acesso à educação, ao lazer, ao consumo e ao trabalho, revela-se moderna e humana, podendo vir a ser um modelo” (FÓRUM, 1995, p. 6).

Para concretizar a proposta de criação de um Fórum permanente de discussões, a Comissão Representativa das Associações promoveu, em dezembro de 1995, no auditório da Prefeitura Municipal de Cascavel, o 1º Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências. Participaram do evento aproximadamente duzentas pessoas, entre “representantes das entidades de e para pessoas com deficiência, dos programas e serviços do Estado e do município, incluindo um número considerável das próprias pessoas com deficiência, principais protagonistas sociais deste projeto” (ROSA, 2005, s/p).

O Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi criado naquele seminário, sendo eleita pela plenária uma coordenação com a seguinte composição: Dois coordenadores e dois secretários, que tinham como objetivo principal buscar a união de forças para desenvolver ações conjuntas entre as entidades, programas e serviços voltados para as pessoas com deficiência. “Ressalta-se que, embora houvesse a definição de uma estrutura de funcionamento, o Fórum era um espaço informal, isto é, não havia estatuto e nem regimento interno com registro em cartório: instrumento que dá a uma entidade o caráter legal” (ACADE-VI, 2003, s/p). Somente em 2001 foi aprovado um regimento interno, sem registro em cartório, normatizando seus princípios e sua finalidade, para manter a organização interna.

Neste sentido, a decisão correta das entidades/programas e serviços, membros do fórum, em apostarem no trabalho coletivo, em seu caráter reivindicatório e combativo, e não institucionalizado, respeitando a autonomia das entidades e programas, aprovadas nas suas instâncias de deliberação, contribuiu para os avanços do movimento e para as ampliações de conquistas deste segmento.

Após a sua constituição, o fórum municipal elaborou documento em todos os processos eleitorais, para os candidatos que concorrem a prefeitura de Cascavel, contendo diversas reivindicações. Após a discussão das propostas aprovadas pela plenária do fórum, o documento é entregue a cada um dos candidatos em reunião individual, onde estes assumem o compromisso de atender as reivindicações contidas no documento.

Outra importante reivindicação do fórum foi a constituição de uma assessoria para contribuir na elaboração de projetos do município na área das pessoas com deficiência.

Após muita luta, foi criada a Assessoria de Políticas Públicas e de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS), subordinada ao Gabinete do Prefeito Municipal. O fórum, também discute outras bandeiras de luta da área das pessoas com deficiência, como a cobrança da aplicação da legislação existente quanto a inclusão social destes sujeitos, sobretudo no trabalho. No serviço público, existe a previsão legal de garantir a reserva de vagas por meio de concursos públicos; e no privado, com as reservas, pelas contratações a serem feitas pelas empresas.

O Fórum, enquanto instância de atuação na defesa dos interesses do segmento das pessoas com deficiência, tem travado uma luta incansável, junto ao poder público local, pela aplicação da legislação. No caso das barreiras arquitetônicas, por exemplo, mesmo com a Lei Municipal aprovada em 1995, determinando penalidades pelo descumprimento da norma que garante o acesso, o executivo concretamente ignorou tal exigência.

Após grande pressão do fórum das pessoas com deficiência, o município, em 1998, por meio de um convênio com a CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência, executou o projeto denominado “Cidade Para Todos”, que possibilitou a construção de algumas rampas, rebaixamento de guias e a adaptação de banheiros em alguns prédios públicos. “O projeto, também, previa a instalação de doze sinais sonoros, que mesmo tendo sido pagos com os recursos públicos do Governo Federal e do Município, de acordo com o convênio, não foram colocados em funcionamento” (ANDRE, 2006, p. 70). Desta forma, existe uma his-

tórica luta do movimento organizado das pessoas com deficiência para obrigar o estado em suas diferentes esferas, a cumprir as legislações e reduzir as barreiras arquitetônicas.

O fórum tem organizado várias mobilizações com o objetivo de ampliar as conquistas das pessoas com deficiência. como ocorreu, em 2002, com a mobilização em torno da elaboração da nova lei do passe livre municipal para pessoas com deficiência, com ampla participação das entidades, dos programas e serviços, da APPIS e da CCTT - Companhia Cascavelense de Transporte e Tráfego. Isso ocorreu principalmente porque a Companhia, gerenciadora do sistema, iniciou um processo de cadastramento dos beneficiários na tentativa de retirar este direito.

A preocupação com o corte desse direito, previsto na Constituição do Estado, fez com que as entidades se mobilizassem para que o direito destes sujeitos fossem preservados.

Outra tarefa do movimento foi a luta para garantir o transporte público urbano municipal adaptado, pois no contrato de concessão do poder público com as empresas de transporte, constava a cláusula que previa o percentual de 30% da frota do transporte urbano adequada as necessidades da pessoa usuária de cadeira de rodas. Desta forma, esta mobilização teve como resultado a aprovação da Lei que garantiu a representação das entidades de e para pessoas com deficiência na Comissão Paritária que analisa os processos de solicitação do passe livre indeferidos pela CCTT. De forma a assegurar o cumprimento do contrato de concessão, a lei, também, prevê o percentual de 30 % da frota do transporte coletivo urbano adaptado.

O acesso ao trabalho, tanto no setor público como privado, sempre foi tema de debates no Fórum. Mesmo com o respaldo legal da reserva de vagas, conseguir uma vaga no mercado de trabalho se constitui numa batalha inglória para quem tem algum tipo de deficiência, pois, em um modo societário que tem como sua essência a produtividade e que concebe a pessoa com deficiência enquanto um ser inválido, é comum o uso de todo tipo de artifício para transgredir a lei. Desta forma, as entidades articulam estratégias para garantir o acesso ao trabalho destes sujeitos.

Liderados por representantes de várias instituições que defendem o direito de pessoas portadoras de vários tipos de deficiência, um grupo de deficientes físicos, visuais, auditivos e mentais, esteve na tarde da última terça-feira no segundo piso da Prefeitura de Cascavel, para efetuar as inscrições no concurso público municipal (O PARANÁ, 1998).

Outra intervenção direta do fórum ocorreu na publicação do edital do 6º concurso público da UNIOESTE, com lotação no hospital universitário onde foi encaminhado documento para a reitoria da universidade, em maio de 2001, indicando a preocupação com a questão.

No caso em tela, tendo recebido manifestações de pessoas com deficiência, classificadas em concurso público de provimento de vagas para o Hospital Universitário, de que o edital de publicação do concurso reservava 5% de vagas de um universo de 430 vagas, para os fins do Decreto n.º 3.298/99 e quando da publicação do edital de homologação das inscrições, distribuiu as vagas por níveis de escolaridade, mudando a regra do que já havia sido estabelecido anteriormente. Esse fato modificou, no meio do processo,

as chances de contratação das pessoas com deficiência, uma vez que deixaram de concorrer às 22 vagas e passaram a disputar as vagas fracionadas por níveis. O documento solicita que todos os candidatos com deficiência classificados sejam chamados, de forma a dar cumprimento ao edital de lançamento do concurso e ao Decreto Federal n.º 3.298/1999 (ANDRÉ, 2006, p. 74).

O fórum sempre acompanhou a maioria das publicações dos editais de concursos públicos, fiscalizando o cumprimento da legislação, para garantir a aplicação das reservas de vagas. A tentativa de não cumprir é uma prática intrínseca ao modo de produção capitalista, pois os detentores dos meios de produção entendem que a produtividade laboral da pessoa com deficiência está abaixo da média de produção dos demais trabalhadores, acarretando a redução dos seus lucros. “Nas sociedades que objetivam o lucro pelo lucro, pessoas que apresentam qualquer deficiência que, aos olhos do empregador, possa acarretar uma diminuição na produção, são descartáveis” (ANDRÉ, 2006, p. 75).

Neste sentido, o direito ao trabalho para a pessoa com deficiência, garantido constitucionalmente, por leis e decretos, não tem atingido sua finalidade, que é prover o meio de subsistência destes sujeitos.

Desta forma,

Para que a luta das pessoas com deficiência possa ir além da denúncia das tradicionais práticas e concepções segregativas, permitindo-lhes a compreensão e o enfrentamento dos verdadeiros determinantes que as têm, historicamente, colocado na condição de excluídas, é necessário que o mesmo não fique apenas no plano formal/ideal, pois ‘Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência’” (CARVALHO, 2009, p. 171).

Ou seja, o movimento organizado das pessoas com deficiência deve superar a luta isolada das entidades representativas e buscar o acúmulo de força com as demais entidades do segmento e atuar com outras organizações do movimento social como associações, sindicatos, buscando a superação do atual modo societário e consequentemente a construção de um novo homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do fórum no município de Cascavel representa a necessidade do rompimento com as lutas isoladas e imediatas feita pelas entidades e que a integração das ações alem de materializar as conquistas do segmento, rompe com o modelo tradicional, buscando uma unidade com outros movimentos sociais, contribuindo com a formação política de seus membros e uma participação dos sujeitos com deficiência em outros movimentos sociais.

Desta forma, os movimentos sociais das pessoas com deficiência, mantendo uma relação com as demais entidades representativas da classe trabalhadora objetivando a construção de um

novo homem e uma nova sociedade, ou seja, um novo modelo de produzir a vida, onde todos os sujeitos possam contribuir de acordo com suas possibilidades e receber conforme suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEVI. Associação Cascavelense de Deficientes Visuais. **Nove anos de história: relatórios de atividades, cursos, encontros e seminários.** Cascavel, 2003. (mimeo e arquivo digitalizado).

ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. **Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência: uma reflexão sobre a concepção do direito presente nas suas lutas.** (monografia do Curso de História da Educação Brasileira) Cascavel: UNIOESTE, 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica** (Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Nível de Mestrado/PPGE) Cascavel, UNIOESTE 2009.

DEFICIENTES se inscrevem no concurso da prefeitura. **O Paraná**, 5 mar 1998.

FÓRUM. Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **A pessoa portadora de deficiência e o município de Cascavel.** Cascavel, 1995.

FÓRUM. Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Editorial.** Cascavel, 1998.

FÓRUM. Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Propostas.** Cascavel, 2000.

FÓRUM. Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Regimento Interno.** Cascavel, 2001.

ROSA, Enio Rodrigues. **A educação da pessoa cega ou com visão reduzida: análise de alguns elementos.** (monografia do Curso de Fundamentos da Educação) Cascavel: UNIOESTE, 2005.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato; SCHINDLER, Hélia Isolene Volkmann. “Educação profissional: a pessoa portadora de deficiência no sistema público de emprego - Agência de Cascavel/Paraná”. In: **III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, 1998, Foz do Iguaçu. Anais, Foz do Iguaçu, 1998.

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ: A DÉCADA DE 1990

ZANETTI, Patricia da Silva¹
ZANARDINI, Isaura Mônica Souza²
TURECK, Lucia Terezinha Zanato³
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

O presente artigo integra o resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação - nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, do campus de Cascavel, que buscou compreender como o Estado do Paraná, por meio de análise bibliográfica e documental, implementou a política educacional às pessoas com deficiência visual. Neste sentido, pretende-se apresentar como se constituiu a educação de pessoas com deficiência visual neste Estado, especificamente na década de 1990 do século XX. O marco deste período encontra-se no documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, divulgado no ano de 1994. Tratou-se do primeiro documento que apresentou uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos da educação especial. Embora, fruto de um período histórico onde os estudos da educação especial estavam embasados em autores estrangeiros, sendo as publicações nacionais constituídas de manuais de exercícios ou similares, deixa a desejar no que concerne a uma fundamentação consistente. Contudo, desempenhou um papel importante, embora tenha se mantido em uma posição teórica eclética, ao deixar a cargo dos professores a opção teórica que lhes fosse mais conveniente. Ressalta-se, ainda, que a compreensão de deficiência visual está calcada na perspectiva biológica, pois existe uma ênfase nas questões médicas sobre as educacionais. É nesta década que são criadas as Centrais de Produção de Material em Braille, como consequência da luta das pessoas com deficiência visual pelo acesso ao livro didático em Braille.

Palavras-chave: Política educacional. Pessoa com deficiência visual. Educação Especial. Estado do Paraná.

1 Pedagoga com Especialização em Educação Especial. Discente no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação - Nível Mestrado, na área de concentração 'Sociedade, Estado e Educação', na UNIOESTE, Cascavel, Paraná. pszanett@gmail.com.

2 Docente e Orientadora no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação - Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. monicazan@uol.com.br.

3 Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Letras. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, Paraná. lutureck@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na busca da compreensão de como o Estado do Paraná efetiva as políticas para a educação de pessoas com deficiência visual, pretende-se abordar especificamente a década de 1990 do século XX. Assim, faz-se uma explanação do documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, elaborado no ano de 1994, sendo o presente documento considerado como o primeiro que apresentou uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos público alvo da educação especial.

A educação de pessoas com deficiência visual no Paraná se iniciou de forma sistemática com o surgimento do Instituto Paranaense de Cegos - IPC, em 1939, hoje ainda existente. Infelizmente “[...] esta entidade é a mantenedora da única Escola Especializada ainda existente no Estado, criada em 1941, quando este modelo era predominante em todo o País” (ROSA, 2008, p. 13). Apenas na década de 1970, é que outra instituição para a educação de pessoas com deficiência visual foi criada, em Curitiba, “a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais (APADEVI), em 1972” (APADEVI, s/d apud TURECK, 2003, p. 53).

O apoio à escolarização dos alunos passa a ser a prioridade da política no Estado do Paraná para a pessoa com deficiência visual após a década de 1980.

Com a abertura política do governo, a partir de 1983, a política de educação no estado entrou num processo de democratização e, na educação especial, essa tendência manifestou-se pela descentralização e interiorização de serviços educacionais, com ênfase no apoio à escolarização. Ao criar os Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual - CAEDA / CAEDF / CAEDV, o Departamento de Educação Especial explicitou que a educação dos indivíduos com deficiência nessas áreas é na escola comum, com a responsabilidade e competência da educação especial nos programas de apoio especializado, concomitantes ao processo escolar, em contra-turno (TURECK, 2003, p. 53).

A opção que o Estado fez por atender os alunos com deficiência visual na escola comum ia ao encontro da política nacional estabelecida para esta área. Os Centros de Atendimento Especializado, criados com a Deliberação 020/86 - CEE/PR, se espalharam pelo interior do Estado levando o atendimento educacional especializado a um número cada vez maior de cegos “[...] derrubando a hegemonia da capital, avançando também em relação à superação do modelo assistencialista-filantrópico, pois, ao oferecer-se tais serviços na rede pública, diminuiu a criação de entidades privadas” (TURECK, 2003, p. 54).

Com o objetivo de expandir o atendimento dos alunos com deficiência na rede Estadual, o Governo passa no fim da década de 1970 e início da década de 1980 a investir na formação de professores. Através da Deliberação n.º 26/79 - CEE/PR, de 14 de setembro de 1979, foram estabelecidas “Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Comunicação e Deficiência da Visão”, por meio dos Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau (SILVA, 2013).

A década de 1980 foi marcada pela Deliberação n.º 004/83 - CEE/PR e pela Deliberação n.º 020/86 - CEE/PR que estabeleceram Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Estas estão marcadas pela compreensão de educação especial a partir do paradigma da integração, com grande ênfase e valorização das instituições filantrópicas/assistencialistas.

Verifica-se, que o marco da educação das pessoas com deficiência visual no Paraná, na década de 1980, que pode ser considerada como o período onde houve a criação e expansão da oferta de atendimento na rede regular de ensino a esses alunos, foi o entendimento de que pessoas cegas e com baixa visão deveriam estudar junto aos demais alunos, em escolas regulares.

A DÉCADA DE 1990: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994)

No Paraná, a década de 1990 teve início, com um marco importante: a consolidação de uma proposta curricular. Em outubro daquele ano é apresentado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. O documento identificou-se como uma alternativa às visões liberais de educação criticadas nacionalmente, ao ter a Pedagogia Histórico-Crítica como base para sua elaboração.

Contudo, se verifica que o referido Currículo Básico não incorporou de forma concreta a Pedagogia Histórico-Crítica, pois segundo Tonidandel (2014) o Currículo Básico sofreu, no processo de sua construção, incoerências na garantia de uma unidade teórica.

A autora pondera que, em 1992, o governo do Paraná se coloca na defesa da pluralidade teórica, ou seja, quem decide é a escola e o professor qual teoria pretende adotar. Tonidandel (2014) expõe sobre o documento orientador da política educacional, do governo Requião “Paraná: construindo a escola cidadã”, que tinha por objetivo “consubstanciar um método de conhecimento do cotidiano da escola, rico e surpreendente, mas geralmente diluído nas rotinas da cotidianidade” (PARANÁ, 1992c apud TONIDANDEL, 2014, p, 189).

Portanto, essa perspectiva de pluralidade teórica é que vai estar presente durante o processo de elaboração do Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, de 1994.

Este Documento foi finalizado em 1994, porém publicado em 1995, quando assumiu o governo, Jaime Lerner. O Documento foi encadernado em espiral e distribuído por todo o Estado, não contendo uma ficha catalográfica, o que pode demonstrar uma certa urgência na sua distribuição.

O Documento está estruturado em três partes. A primeira parte versa sobre os “Fundamentos da Educação Especial”, destacando os princípios que regem a educação especial, abordando a legislação educacional brasileira e a educação especial; a retrospectiva histórica e analisa a estrutura e funcionamento da Educação Especial.

A segunda parte ocupa-se da “Natureza e Extensão da Excepcionalidade”, na qual busca compreender a concepção de excepcionalidade e suas implicações educacionais; trata da avaliação diagnóstica ou diferencial como mecanismo para caracterização e inserção do educando no contexto de Educação Especial e a caracterização das diferentes áreas da excepcionalidade, visando à identificação de suas implicações educacionais. São apresentadas seis áreas de excepcionalidade: área da Deficiência Auditiva, da Deficiência Física, da Deficiência Mental, da Deficiência Visual, de Altas Habilidades e de Condutas Típicas.

Na terceira parte são expostos os “Subsídios para o Encaminhamento da Proposta Curricular em Educação Especial”, que tratam das concepções educacionais e as implicações no currículo da Educação Especial, as adaptações curriculares e suas inferências para as diferentes áreas da excepcionalidade, apresentando, por fim, considerações sobre o encaminhamento dos conteúdos acadêmicos.

O texto elaborado pelo professor Mânfió, intitulado *Da indiferença cúmplice à pedagogia da compaixão*, demonstra o quanto a educação dos alunos, público alvo da educação especial, estava norteadada por uma visão mística de deficiência, já que entende a educação destinada a estes como a realização da mais “nobre caridade”.

A atividade do professor, que atua junto a esses alunos, é entendida como “sacerdócio”, uma missão a ser cumprida junto a estes “inválidos”, que precisam da compaixão para poderem receber educação. “Para alegria dos portadores de deficiências sempre há alguém ao seu lado para completar aquilo que a natureza lhes negou [...]” (PARANÁ, 1994, p. ix).

Ao analisar este Documento percebe-se que, ao buscar fundamentos teóricos e metodológicos para a educação especial, traz consigo o desafio de apresentar bases teóricas para fundamentar professores de todo o Estado do Paraná, iniciativa solicitada por estes. No entanto, não havia, naquele momento, uma preocupação por parte do Estado do Paraná em se ter uma concepção de pessoa com deficiência a partir de um pressuposto apenas.

Verifica-se ainda, que embora este se proponha a discutir currículo e adaptações curriculares, não o faz efetivamente, distanciando-se dessa discussão, dando ênfase para questões relacionadas a procedimentos metodológicos.

O período histórico em que o Documento foi construído denota uma carência de estudos sobre a área da educação especial, que não avançam para além dos aspectos conservadores, estabelecidos nas últimas décadas. As consequências desse fato é que o Documento traz uma concepção de pessoa com deficiência pautada nos aspectos biológicos/deterministas, sem deixar de fazer referência ao fatalismo imposto pelos aspectos religiosos.

Na primeira parte, que trata dos Fundamentos da Educação Especial, este tem como primeiro item os Princípios que Regem a Educação Especial. A elaboração é sucinta e expõe a compreensão de educação especial pautada no modelo de integração.

Em relação à seção que trata da Legislação Educacional Brasileira e a Educação Especial, inicialmente o Documento faz referência ao avanço estabelecido pelo art. 208 inciso III, da Constituição Federal, que define que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao expor sobre a Retrospectiva Histórica da Educação Especial no Paraná, relata sobre a criação das escolas especiais, alegando que sua consolidação enquanto atendimento às pessoas com deficiência ocorre porque:

[...] no Brasil, provavelmente pelo despreparo da escola pública em assumir a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, proliferaram, com o apoio governamental e sobretudo da comunidade, as instituições especializadas (PARANÁ, 1994, p. 10).

A partir de dados apresentados na “Tabela I - Número de instituições especializadas em educação especial”, no Estado do Paraná e na “Tabela II - Programas de educação especial no ensino regular autorizados e em funcionamento, por área de atendimento, de 1977 a 1994 (junho)”, o Documento afirma que houve uma expansão gradativa da Educação Especial no Estado, com ênfase na área da deficiência mental.

Sobre o atendimento nas escolas regulares “[...] o fato mais significativo no atendimento educacional é, sem dúvida, o crescimento dos programas especializados na rede regular de ensino, mais precisamente nas escolas públicas. [...]” (PARANÁ, 1994, p. 12).

Contudo, para que esses alunos pudessem frequentar a escola pública, há uma ressalva: “Às classes comuns são encaminhados todos aqueles educandos cujas limitações, decorrentes da deficiência, não se constituem em obstáculo à aprendizagem [...]” (PARANÁ, 1994, p. 18).

Na Parte II - A Natureza e Extensão da Excepcionalidade, onde é abordada

A Avaliação Diagnóstica ou Diferencial: Um Mecanismo para a Caracterização e Inserção do Educando no Contexto de Educação Especial, evidencia-se a forte presença de concepções que ligam a deficiência apenas às questões biológicas.

Na sequência é apresentada a avaliação para cada área de deficiência, destaca-se aqui a Avaliação do Portador de Deficiência Visual, à qual deve ser atribuída um caráter educacional e deve ser constituída de três momentos distintos: “[...] a avaliação médico-oftalmológica, a avaliação do desempenho visual e a avaliação educacional” (PARANÁ, 1994, p. 37).

Embora apresente que esse processo é de caráter educacional, consta-se que está fortemente direcionado pelas questões clínicas, biológicas, ou seja, há destaque para o laudo oftalmológico e para o desempenho da visão, como determinantes para a vida do aluno com deficiência visual.

O laudo oftalmológico se caracteriza como instrumento formal de avaliação, considerado de fundamental importância no processo de avaliação, pois, a partir dele, o professor deduzirá o grau de comprometimento visual, que poderá variar da cegueira, visão reduzida (subnormal), até problemas de ambliopia ou de alta refração (PARANÁ, 1994, p. 37 - grifo do autor).

Considera-se, assim, que a partir da análise correta do laudo, além de saber se uma pessoa possui deficiência visual ou não, será possível “prever o tipo de atendimento educacional e os auxílios ópticos ou outros materiais específicos a serem empregados no decorrer do processo

ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 1994, p. 37). Não há, desta forma, nenhum entendimento de que o aluno possa ter um desempenho diferente do que o laudo afirma.

O Documento afirma que é necessário que todas as pessoas com deficiência visual, em idade escolar, estejam matriculadas nas escolas comuns e frequentem o CAEDV no contraturno, esclarecendo que:

Os Centros de Atendimento Especializado (CAEDV) constituir-se-ão unicamente em suporte pedagógico ao aluno portador de deficiência visual e ao professor do ensino regular (PARANÁ, 1994, p. 69).

Como já exposto, esse Documento não faz opção por uma vertente teórica específica, o que não difere dos encaminhamentos feitos pela SEED naquele momento histórico. “Uma proposta educacional assenta-se em fundamentos globais de educação, que serão incorporados distintamente pelas instituições escolares, de acordo com a história e realidade educacional” (PARANÁ, 1994, p. 81).

Assim, “três principais concepções teóricas desenvolveram-se no âmbito da Educação Geral e foram incorporados pela Educação Especial: comportamentalista, construtivista e interacionista sócio-histórica” (PARANÁ, 1994, p. 81). O relevante a constar é que esse Documento deixa a cargo de cada estabelecimento de ensino adotar a teoria que melhor lhe convém em relação à educação da pessoa com deficiência, indicando que essas teorias devem ser estudadas por todos os professores.

Sobre as Adaptações Curriculares em Educação Especial, o Documento aponta que adota o Currículo Básico da SEED para orientar o desenvolvimento da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pois este Currículo contempla os princípios da educação geral. Apesar disso, alega que a adoção do Currículo

[...] tem limitações a partir das características específicas de aprendizagem apresentadas pelos educandos portadores de comprometimento motor, sensorial, mental ou psicológico, que cerceiam ou impedem o seu acesso ao currículo comum pelos canais convencionais adotados no ensino regular (PARANÁ, 1994, p. 91).

Em relação às adaptações, quanto aos conteúdos curriculares, o Documento apresenta que dependendo do grau de comprometimento dos alunos, deve ser feita uma seleção que assume um caráter individualizado. Dessa forma, a seleção de conteúdos guarda estreita relação com os resultados da avaliação de caráter diagnóstico ou diferencial. “[...] os aspectos relevantes não estariam centrados na quantidade de termos e expressões assimiladas, mas na compreensão destes e o seu favorecimento no processo de interação entre o educando, professor e demais colegas” (PARANÁ, 1994, p. 93).

Também são apresentadas as Inferências Curriculares para as Diferentes Áreas da Excepcionalidade. Com relação às Adaptações Curriculares para Educandos Portadores de Defici-

ência Visual, o Documento se atém a questões relacionadas aos encaminhamentos metodológicos da área visual e não a questões ligadas ao currículo especificamente.

A Estimulação Visual é o primeiro ponto a ser abordado no que se refere a esse item, onde se expõe que é negativo à ênfase concedida aos aspectos clínicos no atendimento ofertado aos alunos com visão reduzida (subnormal), ambliopia e distúrbios de alta refração.

Assim, propõe uma mudança no “modelo clínico para um enfoque educacional cuja proposta deverá equilibrar o desenvolvimento da percepção visual com as demais áreas do desenvolvimento infantil” (PARANÁ, 1994, p. 108). Contudo, para isso seria necessária uma mudança em fundamentos teóricos do próprio documento, que tem afirmado que a perda da visão causa dificuldades de aprendizagem. Sob essa perspectiva é difícil que os professores deixem de trabalhar os aspectos meramente clínicos, já que acreditam que se o aluno enxergar melhor ele terá um desempenho educacional suficiente.

Em seguida, o Documento passa a tratar das Adaptações do Ensino de Ciências, Geografia e de História, que versam sobre a necessidade de aulas práticas e da necessidade da utilização de outros canais sensoriais, destacando-se a audição, o tato, o olfato e o paladar, precedidos da exploração verbal pelo professor (PARANÁ 1994).

A respeito da abordagem das Considerações Sobre o Encaminhamento dos Conteúdos Acadêmicos, são pontuadas duas questões. A primeira diz respeito aos “ritmos diferentes de desenvolvimento”, apresentados pelas crianças e que devem ser considerados na educação especial; essa ideia foi retirada do documento Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992); a segunda decorre da primeira quando se refere à necessidade de adaptações curriculares, que ainda se fazem de forma superficial.

Observamos que os conteúdos centram-se nos materiais didáticos adaptados, em exercícios pedagógicos, como no caso do ensino do sistema braille, sem apresentar fundamentos teórico-metodológicos. Em relação às Referências bibliográficas utilizadas, os títulos estrangeiros são predominantes, sendo as publicações nacionais constituídas de manuais de exercícios ou similares.

Portanto, ao término deste texto, sem esgotar ainda as inúmeras possibilidades de análise que poderiam ser feitas acerca desse Documento, entende-se que ele constitui a primeira publicação do Estado do Paraná que expõe a organização da própria SEED e do DEE, que apresenta o pensamento da época. Apesar de ser apenas de duas décadas passadas, tem um viés conservador, centrado na visão biológica, como se observa nos capítulos sobre a avaliação das diversas áreas de deficiência; todavia, na redação de alguns parágrafos, a linguagem denota concepções místicas e religiosas, inclusive com citações bíblicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao atendimento às pessoas com deficiência visual, muitas eram as dificuldades enfrentadas naquela década em relação ao acesso do aluno cego ao ensino comum, no

que diz respeito aos materiais didáticos para a leitura dos conteúdos escolares, especificamente ao acesso de livros didáticos em Braille e com caracteres ampliados. Em relação a essas necessidades, em 1995 o Paraná cria as Centrais de Produção de Material em Braile, com o objetivo de suprir, ao menos em parte, esta demanda, atendendo a diversas reivindicações do movimento das pessoas cegas ou com visão reduzida de todo o Estado. (ROSA, 2008, p. 23).

As Centrais cumpriram um papel importante, mostrando a insuficiência do trabalho diante das necessidades dos alunos com deficiência visual, mas sua experiência foi utilizada pois, ao final da década de 1990 e início de 2000, foram criados os CAPs - Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Contudo, o objetivo de possibilitar o acesso ao livro didático em Braille para os alunos cegos continuou sendo uma demanda não concretizada.

Ao analisar a década de 1990, verifica-se que a educação da pessoa com deficiência visual, ao ser ofertada na escola regular, necessitou da criação de apoios para ser concretizada. Ao se apresentar os CAEDVs, em sua maioria municipalizados, o que prejudicou sua expansão, as Centrais de Produção de Material em Braile e o Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994), constata-se que a compreensão de deficiência estava pautada nas concepções mística e biológica, que serviu de base à política para a educação de pessoas com deficiência visual nesse período da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 004/83**. Estabelece normas para o Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 07 de março de 1983.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 020/86**. Indica Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba, 21 de novembro de 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba/PR, 1994.

ROSA, Enio Rodrigues da. "A educação escolar das pessoas cegas ou com visão reduzida no Estado do Paraná". In: FIUZA, A. F; CONCEIÇÃO, G. H. da. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 11-32.

SILVA, Vera Lucia. Ruiz. Rodrigues. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2013.



TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: O Processo de Construção e o Perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2014.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2003.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA UNIOESTE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS

PERUZZO, Jane Iacono¹
SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da²
TUREK, Lucia Terezinha Zanato³
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

Este trabalho apresenta relato parcial de projeto de pesquisa que objetiva aprofundar conhecimentos na área do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, com análise das diferentes necessidades educacionais especiais apresentadas por acadêmicos com deficiência e transtornos funcionais do desenvolvimento, destacando a deficiência física com comprometimento dos membros superiores e da fala, o que tem demandado inovações à universidade. O Programa de Educação Especial da UNIOESTE, atuando nos cinco campi, desenvolve estudos dos fundamentos da Educação Especial com base na Psicologia Histórico-Cultural e, ao receber novos acadêmicos com deficiência, efetua análise das trajetórias escolares para proporcionar acessibilidade ao ensino superior, com apoios pedagógicos e tecnologias adequadas a cada necessidade específica. Nesse sentido, a articulação com família, com Centros e Colegiados dos Cursos, Pró-Reitorias de Recursos Humanos e de Graduação, secretarias acadêmicas e administrativas de cada campus, constitui ação imprescindível para adoção das medidas necessárias. Diversificação de metodologias utilizadas em sala de aula, ampliação de tempo para estudo de determinadas disciplinas acadêmicas e para realização de provas, gravação de textos científicos, uso de *softwares*, dentre outros procedimentos, apresentam resultados positivos, avaliados na fase inicial da pesquisa.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Ensino superior; Atendimento educacional especializado (AEE); Psicologia Histórico-Cultural; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na sociedade brasileira foi configurado nos aportes teóricos do neoliberalismo a partir de 1990, embora no período que o antecede existem estudos que de-

1 Licenciada em Letras, Mestre em Educação e Doutora em Letras. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: janepuzzo@gmail.com.

2 Bacharel em Psicologia, Mestre em Engenharia da Produção. Coordenador do PEE e do Centro de Reabilitação Física da UNIOESTE, Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: drsilva55@gmail.com.

3 Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Letras. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, Paraná. Endereço eletrônico: lutureck@gmail.com.

monstram o movimento de profissionais e de pessoas com deficiência e proposições de políticas públicas pensadas na integração da pessoa com deficiência nos espaços sociais, inclusive na educação. Seu diferencial centra-se na garantia de direitos civis, educacionais, culturais e em relação a adaptações arquitetônicas e, atrelada a estes direitos, mudança teórica da concepção de pessoa com deficiência.

Dentre as declarações internacionais e legislações nacionais, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), como emenda constitucional. Esse documento, que teve o protagonismo do Brasil em sua elaboração e signatário, definiu que ações direcionadas às pessoas com deficiência devem visar ao desenvolvimento de suas potencialidades e assegurar sua participação na definição de agenda voltada à manutenção da garantia de seus direitos e à formulação de políticas públicas.

A Convenção representa avanço considerável em termos de regulamentações legais para o movimento das pessoas com deficiência e para os profissionais que atuam na área, pois apresenta princípios e diretrizes quanto aos atendimentos na educação, na acessibilidade, na comunicação, na saúde e em outros serviços. No capítulo da educação consta que os Estados Partes devem assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com os objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2011, p. 49).

No que tange à educação superior, o documento avança, pois a Constituição Federal de 1988 reportava-se apenas à educação básica e às escolas especiais. Desse modo, ter garantido em um documento com valor constitucional o direito ao ensino superior, traz às pessoas com deficiência e profissionais que atuam nesse nível de ensino, respaldo legal para estabelecer regulamentos e diretrizes de atendimento educacional especializado.

A Unioeste dispõe de atendimento às pessoas com deficiência desde 1996 primeiramente com a organização de banca especial para uma candidata com baixa visão ao curso de Pedagogia e, após sua aprovação no vestibular, com apoio às suas necessidades específicas como aluna.

Em 1997, outro aluno, cego, ingressou exigindo maior estrutura para assegurar suas necessidades educacionais específicas. A partir dessa situação, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) foi institucionalizado pela Resolução nº 323/1997 - CEPE, tendo como proponente e coordenadora, de ambos os casos, uma professora da área da Educação Especial.

A partir de 2002, alunos surdos iniciaram suas trajetórias acadêmicas trazendo novos desafios aos professores e técnicos da universidade. Assim, por mais de uma década a UNIOESTE atendeu apenas alunos cegos e surdos contratando tradutores intérpretes de Libras e

desenvolvendo o aprimoramento do processo de digitalização dos textos científicos e oferta de *softwares* e outras tecnologias para a área da deficiência visual. Desde então, o ingresso de pessoas com deficiência na Universidade é uma constante.

Nos últimos dois anos alunos com outras características adentraram o ensino superior. Hoje a universidade tem matriculado alunos com deficiência em vários cursos, com distintas limitações físicas, sensoriais, de mobilidade e com transtornos funcionais específicos como dislexia. Essa diversidade acarreta uma variedade de formas de se realizar o atendimento educacional especializado (AEE), impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, de constituir regulamentos que definam procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado.

Como exemplo dessas diferentes formas de AEE a desafiar a equipe da Educação Especial do PEE, relata-se a necessidade de se contratar profissionais para o trabalho de Técnico de Assuntos Universitários / Transcritor-Ledor e de apoio pedagógico a alunos com diferentes deficiências/necessidades especiais, como: surdo com paralisia cerebral e baixa visão; com tetraplegia; com tetraparesia decorrente de acidente vascular cerebral; com paralisia cerebral com acentuada limitação motora; aluno com dislexia com acentuado comprometimento na leitura e interpretação de textos (IACONO *et al*, 2014).

Denominado pela universidade como Técnico de Assuntos Universitários / Transcritor-Ledor quando da descrição técnica da função no edital de contratação, seu trabalho é o de transcrever e ler os textos disponibilizados pelos professores e atividades do aluno. No entanto, sua atuação é diferente a cada aluno, face às necessidades específicas de cada um e do curso em que está matriculado. A fundamentação legal e a oferta deste Técnico como apoio pedagógico foi ratificada por parecer jurídico da instituição (UNIOESTE, 2014).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Além prover acessibilidade por meio do AEE, é necessário suporte teórico às ações na instituição. Nesse aspecto, a equipe do PEE, desde 2002, estuda a Psicologia Histórico- Cultural, especialmente os Fundamentos de Defectologia, de Vigotski.

A deficiência, na concepção vigotskiana, tem como diretrizes fundamentais: 1) a concepção de deficiência determinada pelo caráter biológico e social do defeito; 2) o conceito de compensação social e, 3) o processo relacionado à educação da pessoa com deficiência.

A concepção da deficiência relacionada ao caráter biológico do defeito corresponde à deficiência em si (cegueira, surdez, deficiência motora), também como defeito ou deficiência primária. A concepção de deficiência compreendida como caráter social do defeito é denominada de deficiência secundária ou defeito secundário, entendida pela consequência social do defeito, que produzirá reflexos significativos (sociais e pessoais) para o sujeito com deficiência. Assim, o resultado da consequência social do defeito poderá acarretar dificuldades significativas para o desenvolvimento educacional e social da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Em relação à compensação social do defeito ou da deficiência, Vigotski (1997) afirma que podem ocorrer duas consequências. Uma que pode manifestar-se como um fator de limitação e a outra como um fator de motivação, como estímulo para superação da limitação causada pela deficiência. O fator de limitação ocorre quando a pessoa tende a atribuir um valor produzido pelo social ao defeito primário, de forma a aumentar a distância entre o aspecto social do defeito e o aspecto social da normalidade. Ao assimilar esta condição, a pessoa com deficiência produz respostas que acabam minimizando suas possibilidades de desenvolvimento, tanto cognitivo como social. Esse fato traz como consequência que desenvolva comportamentos e ações não de acordo com as suas potencialidades, mas de forma a reduzir-se a limitação causada pela deficiência primária e justificar suas ações de acordo com a consequência social do defeito.

A outra consequência da deficiência se manifesta como fator de motivação, aparecendo como a resultante da percepção do impacto do defeito primário frente às potencialidades do sujeito, acarretando uma resposta de elevação de energia psicológica para superar as consequências sociais do defeito. Assim, a pessoa com deficiência tem reação atitudinal e de comportamento que poderá produzir a redução do distanciamento entre a consequência social do defeito e o aspecto social daquilo que é aceito como normalidade. As consequências dessa compreensão da pessoa com deficiência frente à sua própria deficiência e a consequência social do defeito servem como um estímulo extremamente motivador ou como uma força motriz para desencadear ações, atitudes e comportamentos, objetivando superar suas limitações.

Para Vigotski, esses dois modos de reação são de extrema importância porque são eles que vão possibilitar para o indivíduo com deficiência dois momentos distintos relacionados à compensação ou supercompensação social do defeito. Nesse contexto, os resultados alcançados são, de um lado, o êxito, a superação e, de outro, o fracasso, a aceitação da redução das potencialidades, ambos aparecendo como resultados no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

Segundo Vigotski (1997), a educação é o principal meio de reduzir e minimizar as consequências sociais do defeito. Assim, o processo educacional da pessoa com deficiência deve criar todas as possibilidades para que ela possa desenvolver-se cognitivamente e socialmente, pois a personalidade de qualquer indivíduo está dirigida pelas exigências de seu papel frente à sociedade, destacando-se a importância das relações sociais como elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

O processo de interação, segundo Vigotski (1997), ocorre num ambiente social, histórico e cultural e é mediado pela linguagem, signos e instrumentos. Mesmo que Vigotski não tenha abordado o uso de tecnologias no processo de ensino, pode-se pensar que no momento atual é possível fazer esta reflexão e usar os recursos computacionais para promover o processo de inclusão e desenvolver o AEE. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a atividade humana é o motor propulsor para criar as condições de existência do homem, sendo o elemento acionador de todo o processo de interação homem-homem e homem-natureza. Esse sistema de relações sociais, históricas e culturais irá desencadear o desenvolvimento e uso da linguagem,

formação e compreensão dos signos e atividade de planejamento e desenvolvimento de instrumentos, que certamente objetivavam atender a uma necessidade social do próprio homem.

Nesse processo de interação, o homem compreende a sua relação com o mundo e internaliza os conceitos e os conhecimentos historicamente produzidos. As tecnologias produzidas na área de informática, destacando-se o computador e o software educacional, vistos no modelo histórico-cultural de Vigotski, podem ser caracterizadas como instrumentos mediadores na relação ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência. Entretanto, para que esses instrumentos possam ser usados na Educação Especial devem ser desenvolvidos de forma a atender às especificidades dos potenciais usuários em quaisquer áreas da deficiência.

Certamente esses recursos desenvolvidos ou adaptados às necessidades da pessoa com deficiência ampliam possibilidades de acesso e acompanhamento de conteúdos sistematizados, utilizados nas atividades relacionadas à educação formal. Nesse aspecto, recursos tecnológicos, como computadores e *softwares* entre outros, terão uma importante função social como instrumentos, que associados a uma prática docente competente, tecnicamente e comprometida com a educação, poderão promover inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência deve ser compreendida e necessariamente atendida nos aspectos relacionados aos critérios de acessibilidade (redução de barreiras arquitetônicas, espaços físicos adequados, materiais pedagógicos adaptados, recursos tecnológicos disponíveis), objetivando contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. Também é necessário fomentar discussões com professores e alunos nas escolas buscando romper barreiras atitudinais, criando assim ambiente pautado na consciência e respeito pela diversidade existente na escola e na sociedade.

2. OBJETIVOS E METODOLOGIA

Diante desses entendimentos a presente pesquisa tem por objetivos: aprofundar os conhecimentos na área de atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior; identificar as necessidades educacionais especiais que alunos com diferentes deficiências/necessidades especiais da UNIOESTE apresentam, inicialmente pela análise da sua trajetória educacional na educação básica no sentido de auxiliar na definição do AEE necessário a cada um deles em seu percurso acadêmico; refletir sobre a ação do colegiado do PEE quanto ao AEE ofertado e os resultados obtidos; ampliar e aprimorar as regulamentações que estabelecem políticas públicas de AEE na universidade.

Utiliza método descritivo a partir de análise e investigação documental para identificar as necessidades educacionais especiais que os alunos com deficiências/necessidades especiais da UNIOESTE apresentam, no sentido de auxiliar na definição do AEE necessário em seu percurso acadêmico na universidade. Essa investigação compreende documentos da trajetória escolar na educação básica, com busca de informações junto às famílias. Realizam-se reuniões e

discussões com os colegiados dos cursos onde os alunos estão matriculados, tanto em relação aos docentes e sua dinâmica de aulas, como em relação aos colegas de turma. Ainda, com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos estudos sobre os processos de contratação dos técnicos para oferta do AEE e discussões junto aos Colegiados de Curso e Pró-Reitoria de Graduação sobre a adequação dos planos de ensino, metodologias, diversificação de material didático e de avaliação.

3. RESULTADOS PARCIAIS

Os procedimentos adotados para a oferta do AEE desencadeiam-se a partir do conhecimento das necessidades dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais. Inicialmente a equipe do PEE, toma conhecimento sobre o ingresso desses alunos por meio de levantamento: verificação nas listas de candidatos aprovados, aqueles que participaram da Banca Especial do Concurso Vestibular; verificação junto à secretaria acadêmica de candidatos com deficiência/necessidades educacionais especiais que ingressaram por meio do ENEM/SiSU⁴, PROVOU⁵, PROVARE⁶, ex-ofício e, ainda, por meio de comunicação dos colegiados.

O primeiro passo após consiste em que a equipe do PEE de cada campus realiza contato com o aluno, num diálogo para verificar suas necessidades pedagógicas durante a sua permanência até a terminalidade nos cursos superiores da UNIOESTE, na graduação e na pós-graduação. Em seguida, verifica-se a estrutura que o PEE consegue com relação ao AEE. Se a logística existente no PEE não é suficiente ou adequada para a realização do AEE, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos *campi*, PROGRAD e de Recursos Humanos e ao Reitor.

Na estrutura logística do PEE, tem-se linha braile, *softwares* específicos (letores de tela - *Jaws*, NVDA, de conversão de textos de pdf para doc e txt), teclados virtuais - *mousekey*, ETM; dosvox, microfênix, *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*), *Boardmaker*, Editor de pranchas livre, máquinas braile, regletes e punção, digitalização de textos. Quanto aos recursos humanos, Técnicos Universitários / Transcritores-Ledores e bolsistas de monitoria acadêmica. Na função de transcritor-ledor, utiliza-se de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular para aluno tetraparético e afásico.

Em alguns casos, ações pertinentes ao AEE exigem a mediação da equipe do PEE com os Colegiados, buscando novos procedimentos para garantir o atendimento por meio de ampliação de

4 ENEM/SiSU - SiSU – O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>>.

5 PROVOU - Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste. É um processo seletivo que permite a transferência de acadêmicos de cursos de graduação seja no âmbito da Unioeste, para troca de turno e câmpus de funcionamento de curso, seja para permitir a transferência de acadêmicos de outras instituições de ensino superior. Além disso, propicia ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portallunioeste/>>.

6 PROVARE - Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da Unioeste. Seleção que acontece depois do SiSU e do Vestibular, condicionada à existência de vagas não preenchidas, quando não houver candidatos classificados para convocação, tanto do SiSU quanto do Vestibular. Disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portallunioeste/>>.

tempo de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz; programação dos horários de atendimento didático com professores das disciplinas.

Pode-se ressaltar que já existem resultados significativos, visto que um aluno do Curso de Ciência da Computação que apresenta múltipla deficiência, no primeiro ano do curso matriculou-se em todas as disciplinas recebendo atendimento de Tradutor Intérprete de Libras. No entanto, reprovou em todas as oito disciplinas. No ano seguinte, após estudos com a equipe do PEE, coordenador do Curso e o aluno, os encaminhamentos indicaram a matrícula em apenas quatro disciplinas e apoio pedagógico do Técnico em sala de aula, apoio pedagógico individualizado em contraturno e apoio didático com os professores das disciplinas, mantendo-se o Tradutor Intérprete de Libras. Ao final do ano letivo, houve como resultado a aprovação em três disciplinas.

No curso de Ciências Econômicas, no primeiro ano o aluno com tetraplegia somente recebeu atendimento para realização das provas em horário diferenciado e tempo adicional, sendo aprovado em todas as disciplinas. No segundo ano, em função das dificuldades encontradas, o aluno solicitou apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em uma disciplina, mantendo o atendimento anterior, tendo sido aprovado em todas as disciplinas. No terceiro ano, houve ampliação do atendimento pelo Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em outras disciplinas, mais o apoio pedagógico individualizado no contraturno e atendimento de monitoria.

No curso de Pedagogia, o aluno com tetraplegia recebe atendimento para realização das provas em horário diferenciado e com tempo adicional.

No curso de Medicina, o caso de uma aluna com tetraparesia e afásica, sem mobilidade em membros superiores e inferiores, caracterizada como deficiência adquirida devido a Acidente Vascular Cerebral ocorrido no final do 3º ano do curso chegou até o PEE após ter sido encaminhada junto à PROGRAD e Colegiado de Medicina, a solicitação para o retorno da aluna às aulas. O PEE orientou a PROGRAD quanto aos direitos da aluna de frequentar as aulas e receber AEE; realizou reunião com a família, aluna, coordenação do Centro de Reabilitação Física da UNIOESTE e orientou a PROGRAD sobre a necessidade de aquisição do *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*) e de apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, com uso de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular. Essa aluna cursou duas disciplinas semestrais em 2015, com aprovação em ambas; em 2016 cursou sete disciplinas com práticas ambulatoriais e aulas teóricas.

No curso de Serviço Social ingressou pelo SISU o aluno com paralisia cerebral tetraparética, sem mobilidade nos membros inferiores e com mobilidade reduzida nos membros superiores e com dificuldade na fala e baixa visão. Na sala de aula o aluno usa maca para repouso, em intervalo a cada duas horas. O AEE é ofertado com apoio de Técnicos de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, digitalização de texto, gravação de texto em voz, treinamento inicial para uso de *MouseKay* e *Virtual Keyboard*, NVDA, DOS VOX, Micro Fênix, Bala Boca (*software* de fala) para aumentar sua capacidade de comunicação.

Outros alunos ingressaram na universidade, mas nem todos necessitam de apoio pedagógico individualizado; no entanto no decorrer do tempo tem se apresentado a necessidade desse atendimento, frente à complexidade que os cursos de graduação vão apresentando.

Ressalta-se que além de acompanhar os alunos em sala de aula, o Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor realiza a mediação entre os demais alunos e docentes, sempre visando à autonomia do aluno.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Os estudos desenvolvidos e a experiência acumulada no AEE de alunos com deficiência/necessidades especiais na UNIOESTE demonstram que o ingresso de um novo grupo de alunos tem demandado do PEE e da UNIOESTE como um todo, a busca e ampliação das formas de AEE para possibilitar a apropriação do conhecimento científico nas diferentes áreas do conhecimento, necessária tanto à humanização do sujeito quanto à sua formação profissional.

O cargo de Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor, ao oportunizar o apoio pedagógico sob a forma de AEE, já possibilita a constatação de resultados satisfatórios quanto à aprendizagem dos alunos, o que se pode aferir pelos avanços na trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Políticas da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

IACONO, Jane Peruzo et al. “Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino superior: criação da função transcritor-ledor”. In: 6º Congresso Brasileiro de Educação Especial, UFSCar, 2014. **Anais....** UFSCar, 1 a 4 de nov. de 2014.

VIGOTSKI, L. S. “Fundamentos de defectologia”. In: **Obras completas**. Tomo cinco. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

UNIOESTE. **Parecer Jurídico nº 43/2014**, de 27 de março.

POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA IMPOSIÇÃO DO ESTADO BURGUEÊS OU UM RESULTADO DECORRENTE DO MOVIMENTO CONTRADITÓRIO?

WILHELM, Vandiana Borba¹
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discorrer em linhas gerais sobre alguns elementos da reforma educacional dos anos de 1990, na qual o conceito de inclusão educacional emerge, é alavancado e difundido. Destaca-se que esse conceito, tão polêmico entre o professorado, não é uma inovação da reforma educacional dos anos de 1990, mas seu conteúdo cunhado nessa década é que se harmonizou à máxima liberal de educação para todos e a um dos interesses da reforma educacional, isto é, à universalização do ensino fundamental. Objetiva-se não só explicitar a ação do Estado na configuração dessa política, mas também, evidenciar e articular a luta histórica das pessoas com deficiência por acesso à educação escolar como via de humanização, tecer outras problematizações e explicitar a existência do movimento contraditório no curso deste processo.

Palavras-chave: Política educacional. Inclusão escolar. Ações governamentais. Luta reivindicatória das pessoas com deficiência. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão escolar, aqui em específico das pessoas com deficiência, gerou e ainda aflora acalorados debates no campo educacional, sendo que uma das ponderações frequentes é a de que esta temática que se expressa na política educacional é oriunda das recomendações de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como das ações governamentais de âmbito Nacional.

Sem negar que a inclusão escolar traz consigo a marca do Estado, no decorrer deste artigo quer-se salientar que a política de inclusão educacional não é tão somente uma ação estatal, mas também é o resultado da luta histórica deste segmento social por acesso à educação escolar, haja vista que esta é a via de humanização para todos os indivíduos independente de suas características peculiares.

1 Mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pedagoga e professora da modalidade da educação especial na Rede Estadual de Ensino. vandianabw@hotmail.com.

Reconhecendo as lacunas existentes entre a letra da Lei e a realidade concreta, bem como o quanto ainda se faz necessário avançar em termos da efetivação dos direitos constantes no arsenal legislativo que circunda o acesso à educação comum por parte das pessoas com deficiência, há que se considerar que dos tempos em que se eliminavam fisicamente estes sujeitos, que os segregavam do convívio social, que os tomavam como objetos circenses ou de comoção pública, dentre outras situações que os colocavam em um patamar de inferioridade, embora algumas destas práticas ainda persistam, houve muitos avanços decorrentes da luta organizada e reivindicatória destes sujeitos por acesso aos diferentes espaços sociais e direitos constitucionais, tal como o educacional.

É neste movimento contraditório que se pretende apresentar a trilha política por onde o conceito inclusão educacional foi sendo cunhado, posteriormente consolidado e considerado pelas pessoas com deficiência como uma conquista, haja vista que o Estado ao ser tencionado no processo de correlação de forças atende determinadas demandas, não em sua plenitude dado que o Estado é de classes, mas que, todavia, apesar dos limites, devem ser consideradas como conquistas da classe trabalhadora e não somente como meras concessões.

Neste tocante, Vieira (1992) corrobora ao dizer que

[...] a política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX (VIEIRA, 1992, p. 19).

Nesse sentido, a educação como um setor das políticas sociais é uma conquista e a modalidade da educação especial que atualmente se expressa na denominada “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” não pode ser analisada descolada deste contexto maior.

Atenta quanto aos cuidados das análises fragmentadas, ao reconhecer que é a partir da década de 1990 que a temática da inclusão é alavancada e difundida, salienta-se que ela é mais um momento com características próprias, pois a escolarização de pessoas com deficiência não é algo originário desta década, principalmente quando se trata da instrução formal de pessoas com deficiência pertencentes à famílias mais abastadas, conforme se pode acompanhar nos estudos do pesquisador José Geraldo Silveira Bueno (1993).

Dito isto, é a partir desses elementos que inicia-se uma sucinta exposição da reforma educacional dos anos 90, a localização da temática da inclusão em seu bojo, a problematização de alguns aspectos desse processo e o encaminhamento para as considerações finais deste artigo explicitando a articulação indissociável de toda esta conjuntura à reivindicação histórica das pessoas com deficiência por acesso à educação escolar.

A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990, A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E A LUTA REIVINDICATÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Retomar o tema das reformas educacionais da mencionada década não significa incorrer no já sistematizado com exatidão na academia, mas recuperar esta discussão é parte constituinte do objetivo deste artigo, ao mesmo tempo em que expressa as estratégias do Estado burguês para manter sua hegemonia (da qual devemos nos opor), uma vez que estas reformas estão alicerçadas com as da base material como um todo.

Nessa perspectiva teórica, parafraseando Wilhelm (2010), ressalta-se que não é possível tecer análises limitadas ao presente, tampouco refletir sobre a educação desvinculada das transformações da base material, pois esta, de forma mediatizada, a determina. Nessa direção, devido às dimensões deste artigo, delimita-se apenas a mencionar que as reformas educacionais da década de 1990 estão enraizadas nas reformas estruturais em que o Brasil se emaranhou a partir da crise dos anos de 1970/1980, crise essa que se concentrava principalmente no endividamento externo, sendo que de sua renegociação resultou os programas de ajuste estrutural e diretrizes voltadas para o campo educacional.

No que tange a reforma educacional brasileira, dentre seus diversos elementos, as considerações se aterão a categoria de universalização do ensino fundamental, pois foi essa meta que sustentou política e ideologicamente o discurso de que a inserção na escola regular de grupos marginalizados era um imperativo do chamado mundo globalizado, fomentando, dessa forma, a ideia da inclusão educacional de todos, o que acabou por corroborar para este processo e também estimular a matrícula de pessoas com deficiência no ensino comum.

Ao reportar-se à universalização do ensino fundamental, o documento de maior relevância internacional originou-se da Conferência Mundial de Educação para Todos - “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, sendo que o teor do documento centrou-se na defesa da universalização da Educação Básica e na erradicação do analfabetismo.

Este documento foi referendado por 155 governos, que

[...] comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos [...], desencadeando ações para efetivar os princípios acordados em Jomtien. Do mencionado documento destaca-se o artigo 3º que vem ao encontro desta discussão ao tratar de - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade e seu item nº 5: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

Quanto a outros documentos norteadores das reformas, segundo Frigotto e Ciavatta (2003),

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97).

Sem a pretensão de trazer a tona esse referencial, dado ser uma temática já muito debatida, aqui apenas se registra a existência de diversos documentos internacionais que estiveram a balizar as reformas educacionais da década de 1990², ao mesmo tempo em que salienta-se que essas reformas não se constituíram tão somente de recomendações internacionais, mas, também, de ações de âmbito nacional que vieram ao encontro delas, produzindo um consenso em torno da centralidade da educação básica.

Nogueira (2001) apresenta um panorama geral sobre esse tocante, partindo de medidas governamentais que antecederam a Conferência de Jomtien e de outras que, posteriormente, se entrelaçaram a ela e culminaram com a efetivação da universalização do ensino fundamental no ano de 2001. Segundo a autora:

O consenso em torno da Centralidade da Educação Básica não foi um projeto inventor, “maquiavélico” e unívoco do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira. Nos anos 80, ao mesmo tempo que se definia, se propunha e se financiava políticas econômicas, culturais e educacionais de forma insistente pelo Banco Mundial e outros Organismos Internacionais Multilaterais, se elaborava em nível nacional através de Governos Estaduais e Municipais, políticas educacionais que combatiam a evasão e a repetência. Num outro plano, emergiam também reivindicações com essa mesma temática de associações acadêmicas, de movimentos sindicais de todos os níveis de ensino, de estudantes e de movimentos populares que entendiam que a luta pela escola pública era a luta por melhores condições de vida para seus filhos (NOGUEIRA, 2001, p. 21).

Face ao contexto, destaca-se que o Brasil, antes da Declaração de Jomtien (1990), já havia desencadeado medidas legais e algumas ações pontuais nos governos de oposição à Ditadura Militar, que visavam o combate ao analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. Jomtien veio reforçar a necessidade de se atacar essa problemática social, propor estratégias e, ao mesmo tempo, comprometer o país a esse compromisso internacional.

Essas diretrizes políticas e legais, articuladas à prioridade do MEC na primeira gestão do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso culminaram, no ano de 2001, com a divulgação do Censo de 2000, na informação de que o Brasil havia universalizado esse nível de ensino com o índice de ingresso de 96,3% das crianças em idade escolar.

2 Sobre as reformas educacionais da década de 1990 ler: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. O que você precisa saber sobre... política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A universalização deste nível de ensino foi um dos resultados da reforma educacional da década de 1990, e, em seu âmago, como já apontado anteriormente, o tema da escolarização de pessoas com deficiência fez-se presente. Nesta direção, a fim de fundamentar esta observação, menciona-se um outro documento internacional que foi traduzido no Brasil e teve grande repercussão, inclusive vigor nas reformas, sendo ele a Declaração de Salamanca “Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial”, resultante de assembleia organizada pelo governo de Salamanca, Espanha, com cooperação da UNESCO, entre 7 e 10 de junho de 1994, na qual se reafirmou-se o compromisso com a “Educação para Todos”, de Jomtien, reconhecendo a necessidade e a urgência em providenciar educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais.

Nesta trilha da reforma educacional dos anos de 1990, cuja ênfase deste trabalho esteve na meta da universalização do ensino fundamental, e onde buscou-se explicitar a recomendação quanto a inclusão escolar de pessoas com deficiência, faz-se referência a Nagel (2001), para assinalar que:

A temática sugerida, - O Estado Brasileiro e as políticas educacionais nos anos 90 -, quando analisada na perspectiva histórica, implica em extrapolar os limites dos anos 90, posto que as diretrizes educacionais dessa década, de fato, gestaram-se em anos anteriores. As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação (NAGEL, 2001, p. 99).

Diante desta riquíssima ponderação, articula-se a discussão acerca da escolarização das pessoas com deficiência, a qual emerge com ênfase na década de 1990, mas que todavia, trazem a necessidade de extrapolar a análise circunscrita a este período histórico, pois conforme já assinalado, a luta deste segmento social por acesso a educação escolar também é histórica e, muito antes dos anos 90 pessoas com deficiência já frequentavam instituições educacionais não segregadoras, assim como ações políticas já haviam sido desencadeadas, ações estas que no processo contraditório entre Estado e luta reivindicatória foram dando os contornos para o conceito de inclusão educacional.

A título de conhecimento e de fundamentação teórica, esclarece-se que antes do modelo da inclusão educacional, dois outros paradigmas de atendimento educacional voltados às pessoas com deficiência permearam este campo, sendo eles o da institucionalização e o da integração³.

Assim como o movimento pela desinstitucionalização das pessoas com deficiência a partir dos anos de 1960 contribuiu para o declínio do primeiro modelo de atendimento educacional, nos anos de 1980 o modelo da integração também passou por uma série de críticas, as quais decorriam da insuficiência de seus resultados frente à avaliação de organismos internacio-

3 Para aprofundar os estudos sobre estes modelos de atendimento educacional, ler: BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

nais, como a UNESCO, e também das próprias pessoas com deficiência, que, já organizadas em associações ou em outras instâncias de representatividade, reivindicavam a plena participação social e o acesso a todos os espaços da sociedade, dentre eles, a escola.

Desse modo, sob o argumento de que “diferenças, na realidade, não se “apagam”, mas, sim, são administradas na convivência social” (BRASIL, 2000, p. 17), bem como partindo do princípio de que os serviços de apoio são indispensáveis, porém

[...] não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (BRASIL, 2000, p. 18).

Aqui reside um dos pilares onde se assentou o modelo educacional que, no transcorrer da década de 1990, recebeu a denominação de inclusiva, e passou a orientar a política de educação especial que principiava um período de intensos debates.

Um outro aspecto que se quer realçar é o de que, quando chamou-se a atenção para o fato de que se faz necessário extrapolar o marco dos anos de 1990 para se pensar na política da educação especial, sua trajetória e suas contradições inerentes ao seu percurso de consolidação, foi pelo motivo de que se deve fazer uma análise histórica. Por exemplo, Jannuzzi (2004), em suas pesquisas apresenta o dado de que no final da década de 1950 e início de 1960, foi desencadeado três campanhas de abrangência nacional referente à escolarização de pessoas com deficiência abarcando a área visual, auditiva e mental.

Neste panorama, o ano de 1973 constitui-se em um marco histórico no processo de lutas por acesso à educação, pois como resultado de diversas discussões, por meio do Decreto nº 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Neste ângulo, considera-se esta medida um divisor de águas, dado ser este o momento político em que a educação especial sai do âmbito exclusivo da filantropia e passa a configurar-se enquanto uma política de Estado, fato que para as pessoas com deficiência é de fundamental importância, uma vez que legalmente o Estado também passou a ter responsabilidades com esta demanda social. Em linhas gerais, no que concerne à educação, das diversas reivindicações que perpassaram décadas, muitas não atendidas e outras contempladas em partes nas diferentes legislações, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III, que assegura “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e a LDBEN 9.394/96, na qual o capítulo V é destinado à educação especial, atribuindo a mesma o caráter de modalidade educacional.

Sobre os documentos oficiais do MEC, cujas diretrizes nortearam o trabalho no campo da educação especial, cita-se a “Política Nacional de Educação Especial”, de 1994, onde o conceito de inclusão escolar ainda não corporificava suas entrelinhas, sendo que no ano de 2001,

com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, instituem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, como não é objetivo analisar o conteúdo destes documentos, salienta-se apenas que ao longo dessa Resolução nº 2/2001 percebe-se a referência ao conceito de inclusão, todavia, ainda carecendo de uma melhor definição.

Por fim, neste rastro de ações do Estado, menciona-se o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que teve início no ano de 2003 tendo por objetivo contribuir na política de construção de escolas inclusivas em todo o país, trazendo consigo a partir do ano de 2005 a implantação, em nível nacional, das salas de recursos multifuncionais, visando disponibilizar e ampliar o atendimento educacional especializado, medidas estas que corroboraram para que no ano de 2008 fosse aprovada a política que atualmente denomina-se “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do disposto, sustenta-se o posicionamento de que ao reconhecer que a política da educação especial que atualmente intitula-se inclusiva traz consigo as marcas do Estado por intermédio de suas ações, há que se reconhecer também que ela não é somente uma política governamental que aflorou no âmago das reformas neoliberais e se consolidou ao longo dos anos, mas é também resultado de lutas históricas desse segmento social por acesso à educação.

Neste sentido, pondera-se que o conceito de inclusão educacional, tão polêmico entre o professorado, não é uma inovação da reforma educacional dos anos de 1990, haja vista que conforme já registrado, pessoas com deficiência já estudavam em escolas comuns muito antes do desencadear dessa movimentação. O que ocorreu é que seu conteúdo cunhado nessa década, é que se harmonizou à máxima liberal de educação para todos e a um dos interesses da reforma, isto é, à universalização do ensino fundamental, intento para o qual necessitava abranger grupos marginalizados do acesso à educação formal. Nesse ângulo, segundo Garcia (2004):

[...] não podemos afirmar que a idéia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado (GARCIA, 2004, p. 43).

Como registrou-se ao longo deste trabalho, é a partir do ano de 2001 que, legalmente, o conceito da inclusão foi tomando forma e posteriormente aparecendo nas legislações de maneira mais estruturada, sendo que estes dispositivos legais e documentos internacionais podem e devem ser tomados pelas pessoas com deficiência como instrumento de reivindicação, de denúncia e de acirramento das contradições. Ao mesmo tempo, sem esquecer-se de seus limites em meio à sociedade de classes e, principalmente, de que a sua essência é a igualdade de oportunidade,

dádiva do neoliberalismo, que culpabiliza os indivíduos pelo sucesso ou pelo fracasso na sociedade da competitividade sem tocar na questão fundamental que gera a marginalidade social: a não igualdade material entre os homens, não igualdade esta que, sobretudo neste momento em que a sociedade brasileira vivencia uma nova ofensiva do neoliberalismo e ataques da classe dominante aos trabalhadores em geral, classe a qual pertencem as pessoas com deficiência marginalizadas dos bens culturais e sociais, precisa ser objeto de análise e ação política coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, Projeto Escola Viva, **Visão Histórica**, Brasília 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. “Educação básica no Brasil na década de 1990”. In: **Revista Educação e Sociedade - Políticas Educativas em Portugal e no Brasil**. Campinas: Cedes, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

NAGEL, Lizia Helena. **Estado e políticas sociais no Brasil**. O Estado e as políticas educacionais a partir dos anos 80. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. “As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica.” In: Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. HIDALGO, Londrina: Ed. UEL, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 49).



WILHELM, Vandiana Borba. Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo. 2010. (Dissertação) Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

Realização:



Universidade
Estadual de Londrina



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

A VIVÊNCIA PSICOMOTORA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

ALMEIDA, Izabelle Cristina de¹
Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar e discutir de que maneira a vivência psicomotora pode influenciar e contribuir no desenvolvimento de crianças autistas. Acredita-se que quanto mais cedo se inicie a estimulação adequada, maiores serão as chances de estas crianças terem uma boa evolução. Sendo assim, este artigo discute como a psicomotricidade pode colaborar com essa estimulação e como os jogos e as atividades lúdicas podem penetrar nesse campo e trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças autistas. O referente estudo apresenta um caráter bibliográfico e foi realizado visando identificar na literatura os principais apontamentos em relação à psicomotricidade e sua relação no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Podemos concluir que esse quadro de comprometimento pedagógico requer práticas específicas e carece de uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros. O estudo permitiu questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito.

Palavras-chave: Autismo Infantil. Psicomotricidade. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto o movimento torna-se um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento.

Um dos campos de aplicação da psicomotricidade é a educação, onde se torna uma ferramenta preventiva que propicia a criança desenvolver suas habilidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras levando a um desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, a abordagem psicomotora pode ser uma forma de manejo muito interessante em crianças com Transtorno do Espectro Autista.

O Autismo Infantil é um Transtorno do Desenvolvimento caracterizado por déficits em diversas áreas, como: comunicação, interação social, funcionamento cognitivo, processamento

1 Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: iza_crismeida@hotmail.com.

sensorial e comportamento. No entanto, cada criança é única, evoluindo de formas distintas de acordo com a sua gravidade e sua com a sua estimulação. Acredita-se que quanto mais cedo se inicie a estimulação adequada, maiores serão as chances de essas crianças terem uma boa evolução.

Partindo desse princípio é que nos questionamos: Como a vivência psicomotora pode colaborar com essa estimulação? Como os jogos e as atividades lúdicas podem penetrar nesse campo e trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças autistas?

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar e discutir de que maneira a vivência psicomotora pode influenciar e contribuir no desenvolvimento de crianças autistas.

O referente estudo apresenta um caráter bibliográfico e foi realizado visando identificar na literatura os principais apontamentos em relação à psicomotricidade e sua relação no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1. A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A psicomotricidade pode ser definida por Santos (2000) como a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Segundo a autora a psicomotricidade procura educar o movimento ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. Com isso, o intelecto se constrói a partir do exercício físico que tem uma importância fundamental, não só no desenvolvimento do corpo, mas também da mente e da emotividade.

A Educação Psicomotriz, para Le Boulch (1987) é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da Educação Física com o objetivo de normalizar ou de melhorar o comportamento da criança.

Psicomotricidade é uma unidade formada pela psique e pelo movimento. Então Psic.(o) vem do grego, *Psych*, de *psychê* que refere a alento, a sopro de vida, a alma, o espírito. Já motrici(d) vem do latim, *motricitale*, que significa a função do sistema nervoso pelo qual se manifesta o movimento (Souza, 1997).

A psicomotricidade segundo Coste (1981) é uma técnica em que se cruzam e se encontram, múltiplos pontos de vista, e tem como objetivo de desenvolver as faculdades expressivas do indivíduo.

Partindo do princípio que toda criança brinca, experimenta, manipula objetos, a Educação Psicomotora torna-se um caminho para o desenvolvimento global a partir do prazer obtido na ludicidade de forma saudável e feliz. Busca trabalhar com as crianças que estão em início de suas descobertas corporais, espaciais, no seu intercâmbio consigo e com o meio ambiente.

Para Piaget (1985) a conduta inteligente não é apenas uma forma de adaptação biológica ao meio, mas pode ser definida também como uma adequação dos meios na procura do que ele

chamava de “equilíbrio harmonioso” entre os objetos, os problemas ambientais e as ações mentais da criança. A criança constrói sua realidade a partir da interação e experiências com o meio em que vive. Nessa fase, quanto mais intensas forem as suas vivências, e maior a afetividade nessas relações, maiores serão as adaptações e as aquisições da criança. Segundo Leontiev (2006), uma criança que domina o mundo que a cerca, é a criança que se esforça para agir neste mundo.

2. O AUTISMO INFANTIL: UM OLHAR PEDAGÓGICO

O termo “autismo” foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior de pacientes adultos acometidos de esquizofrenia. Origina-se do termo grego *autós*, que significa “de si mesmo” (FERRARI, 2012).

Somente em 1943 o psiquiatra Leo Kanner descreveu o autismo infantil de forma mais precisa. A desordem fundamental especificou o autor, consiste na “incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida”.

Ao falarmos sobre Autismo, é importante fazer referência a Leo Kanner (1943) e também Hans Asperger (1944). Tanto Kanner como Asperger descreveram crianças com comportamentos estranhos e com sintomas parecidos. Ambos sugeriram que haveria uma perturbação de contato de natureza sócio – afetiva e dificuldades de desenvolvimento e adaptações sociais. (Fernandes, 2010).

Para Ferrari (2012) O Transtorno do Espectro Autista apresenta-se com algumas características marcantes. Compreende um conjunto de comportamentos agrupados que servem como referência:

- Ausência de contato com a realidade externa e dificuldade na interação social.
- Prejuízos na comunicação e distúrbios da linguagem.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.
- Necessidade de manter estável e inalterado o ambiente habitual.

A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. Para aprender a criança necessita interagir com o meio ambiente social em que vive, e é nessa interação que ela irá construir as estruturas cognitivas que lhe permitam conhecer e organizar o mundo. Para Le Boulch (1987), a Educação pelo movimento objetiva contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar.

É comum que os indivíduos inseridos no Espectro do Autismo apresentem dificuldades para aplicar seus repertórios de habilidades em contextos diários e naturais. Pesquisas têm demonstrado que as habilidades adaptativas no Autismo são muito inferiores às habilidades cognitivas, e que os déficits mais significativos são observados no funcionamento social.

Para Cunha (2013) o indivíduo com autismo, passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. Ela aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento.

A atração por objetos não acontece em razão de sua função, mas pelo estímulo que promovem. Inicia-se o manuseio estereotipado, devido o contato sensorial de pouca ingerência cognitiva. Há uma fragmentação dos sentidos, em que as sensações sobrepõem à razão, causando a compulsão e a repetição.

Esse quadro de comprometimento pedagógico exige práticas específicas, desenvolvimento de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo. A formação do educador e o seu conhecimento científico são essenciais neste processo. Faz-se necessária uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros.

Sinaliza o MEC (BRASIL 2010) que a educação especial não pode ser organizada paralelamente à comum, como um substitutivo. O desenvolvimento dos estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando conceitos, legislações, práticas educacionais e de gestão, em razão da necessidade de promover uma reestruturação das escolas do ensino regular e especial.

É de suma importância que o educador esteja engajado neste processo e busque formação e conhecimento científico a respeito do assunto, pois a sua capacidade pedagógica possibilitará uma educação de qualidade. Deve conhecer a criança, seus afetos e seus interesses; isso facilitará a realização de atividades e afazeres que ajudarão a canalizar a sua atenção.

No ensino à criança com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras; há sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Para Cunha (2013) os trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção e a concentração. De forma lúdica, a pintura, o desenho ou atividades com massa podem ser receptores sensoriais que os ajudarão no ensino e na aprendizagem. As habilidades relacionadas à memória, à representação geométrica e à leitura podem ser desenvolvidas por meio da música. Os jogos são propícios para a descoberta de limites e de valores sociais, eles estimulam a interação nos momentos descontraídos e são importantes para a inserção de combinados e regras nas brincadeiras. O brincar da criança projeta as atividades adultas da sua cultura e pressupõem seus futuros papéis e valores.

3. A VIVÊNCIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

Segundo Marinho et. al (2007) o ato de brincar desempenha um papel muito importante na infância, pois é brincando que a criança aprende e se desenvolve, experimenta e interage,

relacionando aquilo que está a sua volta, estabelecendo as relações necessárias para a aquisição do conhecimento.

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação. As brincadeiras e os jogos ocupam papel principal nessa vivência, pois fazem parte do universo infantil.

A criança pequena necessita agir para compreender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979) ressalta que na pequena infância o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa na ação e isso faz que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

O Comitê Plowden (DES, 1967, p. 193 citado por MOYLES, 2006) estabeleceu excelentes razões para pensarmos sobre o brincar e o seu papel na aprendizagem da criança:

Os adultos que criticam os professores por deixar as crianças brincarem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. É a maneira pela qual as crianças harmonizam sua vida interior com a realidade externa. No brincar, as crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar, de sintetizar, de imaginar e formular. As crianças ficam absorvidas em seu brincar, e a satisfação de levá-lo a uma conclusão satisfatória fixa hábitos de concentração que podem ser transferidos para outras aprendizagens.

O brincar é uma atividade séria, que deve ser respeitada pelo adulto. Pois na mesma proporção em que este dedica toda a sua atenção ao trabalho, a criança o faz ao brincar, sendo este repleto de significados, pois para ela, segundo Seber (1995), seriedade, alegria, esforço e interesse não são sentimentos antagônicos, a criança empenha ao ato de brincar, o mesmo esforço que dedica ao andar, falar ou comer.

Como todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele. Como afirma Rocha (2005), num estudo sobre o brincar: as relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. Estas formas de mediação são utilizadas não só com objetivos de comunicação, de contato, como com objetivos de regular o comportamento, em sentido duplo, do outro em direção à criança e da criança em relação ao outro. As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início da vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e, gradativamente, suas operações num plano interpessoal. (p. 33). A tese da mediação social é particularmente importante para a investigação do processo de relação de crianças autistas com o objeto e com o outro em situação de brincadeira. Nessa atividade afirma-se que: 1) geralmente elas se comportam como se o outro não existisse e

2) a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação.

As crianças com TEA apresentam um déficit no comportamento social, e isso pode ser percebido em vários níveis do brincar. Algumas alterações surgem logo nos primeiros anos de vida e tendem a perdurar ao longo da vida.

Para Araújo (2011) a primeira fase do desenvolvimento normal do brincar, que envolve comportamento manipulatório e explorativo com objetos, está caracterizada, na criança com autismo, por um grande número de aspectos não-usuais. Essa criança tende a restringir a atividade exploratória e a limitar a manipulação a poucos objetos, o que prejudica o desenvolvimento posterior do brincar.

É sabido também, que as crianças com TEA apresentam dificuldades com o faz-de-conta que é um precursor importante para o jogo simbólico. Naber et al.³ observaram que as crianças autistas gastam menos tempo brincando funcionalmente e mostram também, um baixo nível de uso apropriado dos objetos, menos variedade no jogo funcional e mais atos repetitivos.

Jarrold citado por Araujo (2011) afirma que, quando um jogo, que seria simbólico, é executado por uma criança com autismo, seu comportamento de brincar pode se assemelhar mais a uma rotina aprendida do que a um jogo espontâneo. O autor acredita que não haverá, necessariamente, um prejuízo específico nas suas habilidades simbólicas devido a falta desse tipo de comportamento no repertório da criança, mas poderá refletir um déficit cognitivo ou social mais geral associado ao autismo, interferindo assim, no desenvolvimento do brincar como um todo.

A psicomotricidade permite que a criança com autismo possa adquirir o que lhe é mais caro e deficitário: apropriar-se de sua imagem dentro de um ambiente ou de um contexto. Para tal objetivo, é importante que se trabalhe com esta criança por meio de estratégias que a faça se auto-perceber e se inter-relacionar com os limites do meio. Atividades como rolar, pular, tocar, mudando de lado ou de posição (frente/atrás) fazem com que ela consiga, aos poucos, perceber os limites entre seu interno e seu externo. Deve-se, a todo o momento, manter o contato visual e ajudar a seguir comandos com a mudança de tonalidade de voz, a fim de desenvolver a capacidade de agir, com finalidade de iniciar e terminar processos, é comum estes conhecimentos estarem associados aos métodos de integração sensorial, pois existem muitas intersecções e estragemas em comum entre ambos.

As experiências sensório-motoras são muito importantes, pois estimulam a relação com o mundo, já que o contato com os outros através do toque ou do olhar é inicialmente difícil. Villard (1984) apud Mousinho (2012) acredita que as experiências sensoriais e motoras, juntamente com a relaxação, propostas pela psicomotricidade, reforçam os limites do corpo mal definidos na criança autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento está em ligação direta com a criança, pois é parte dela que se comunica com o mundo, e também é a partir dele que ela irá organizar-se enquanto sujeito pensante e

atuante para dar conta da sua participação na sociedade. A partir, dessa concepção, áreas de conhecimento construíram os seus pilares para o entendimento sobre a questão do homem, de seu corpo, desse corpo desejante de movimento e desse movimento que tem uma história. Dentre elas a Psicomotricidade, se constituiu para atender às exigências de um corpo que pertence a uma cultura, a um momento histórico, político e sócio-econômico vigente de um tempo. (MORAES, 2001).

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. Na Educação Infantil, o corpo é o primeiro brinquedo. Não só da perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Para Kishimoto (2001), a integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena.

A psicomotricidade necessita de intervenções que prezam por uma boa estruturação hierárquica de requisitos funcionais e pela participação global das funções cerebrais. Neste sentido, a abordagem psicomotora pode ser uma forma de manejo muito interessante em crianças com autismo, pois seu direcionamento vem de encontro às necessidades destas, as quais têm características evidentes de desestruturação sensorial, motora, na linguagem e na capacidade de perceber ambientes sociais, contextuais e correlacionar com a linguagem verbal ou não-verbal.

A falta de controle pela criança de seus impulsos, limites sociais, percepção de espaço de acordo com o contexto e com as demandas de terceiros, fazem com que as formas de se expressar pelo corpo fiquem muito prejudicadas e desorganizadas. O controle de seus movimentos depende de noção espacial. Sensibilidade, interação com o meio e com o outro, sendo exatamente a capacidade de integrar estes elementos que define a eficácia de uma ação organizada e também a expressão de um desejo positivo ou negativo durante a interação com os demais a sua volta.

O principal objetivo deste trabalho foi realizar uma breve discussão literária, a fim de melhor entender e discutir as contribuições da psicomotricidade no que tange o desenvolvimento motor de crianças autistas. Com base neste contexto, percebemos a importância do brincar, do lúdico e das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global da criança e possibilitam uma educação adequada e superação de algumas dificuldades. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes uma das outras e cada fase exige atividades propícias para cada faixa etária.

Desse modo, concluímos que o movimento corporal da criança, não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzindo em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural. Em suma, podemos concluir que esse quadro de comprometimento pedagógico requer práticas específicas, direcionadas à aquisição de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo. A criança com TEA carece de uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros. No entanto, cada dificuldade poderá ser uma habilidade a ser desenvolvida, uma conquista no campo educacional. É essencial incentivar a interação com as demais crianças, mais contato social, maiores possibilidades de desenvolvimento oral e escrito, que incidirão na comunicação social.

Este estudo permite questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito. Essa perspectiva de interpretação remete à necessidade de superar a atuação guiada pelo transtorno, isto é, principalmente pelas impossibilidades e pela busca de eliminação de sintomas indesejáveis, e a instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo: Mnemom, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTE, Jean – Claude. **A Psicomotricidade**. Direitos exclusivos da língua portuguesa Copyright. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1992.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar**/ Pierre Ferrari; [Tradução Marcelo Dias Almada]. – 4. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2012.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org). **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia – Teoria e prática**. São Paulo: Lovise Ltda., 2000.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**/ João Batista Freire. – São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEONTIEV, A. N. “Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar”. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.



MARINHO, Hermínia Regina Bugeste (et al). **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. Edição orientada por Manoel José Gomes Tubino, Claudio de Macedo Reis. São Paulo: IBRASA, 1989.

MOUSINHO, Renata. “O corpo no(s) Autismo(s)”. In: FERREIRA, C.A.M. e THOMPSON, R. (Org). **Imagem e Esquema Corporal: Uma visão transdisciplinar**. São Paulo: Lovise, 2002.

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 25-34.

SOUZA, W. – **Psicomotricidade**. Apostila, faculdade de Ciências da Saúde e Sociais, IBMR, Rio de Janeiro, 1997.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS

OLIVEIRA, Verônica R.¹

PALLAORO, Greyze M.²

MALACARNE, Vilmar³

Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a problemática acerca das práticas pedagógicas no ensino de Ciências voltadas para alunos surdos com fluência na Língua Brasileira de Sinais – Libras e que frequentam a escola inclusiva. Para isto, pretende-se através de pesquisa bibliográfica fundamentar como tem sido a educação para este público bem como alguns obstáculos por eles enfrentados na assimilação dos conteúdos de cunho científico. Será utilizada como base de estudo a teoria sociocultural de Vigotski. A partir desta fundamentação, serão apontadas algumas estratégias e recursos que possam auxiliar na prática científica em sala de aula e também contribuir na formação de futuros professores de ciências e biologia.

Palavras-chave: ensino de ciências; surdez; prática pedagógica; Libras.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências tem sido objeto de inúmeras pesquisas, que vem determinando os conteúdos, práticas pedagógicas e materiais a serem utilizados nesta área de ensino. Com isso, ao longo do tempo, o ensino de ciências sofreu influência de diversas linhas de pensamentos filosóficos que determinaram o que e como ensinar.

Quando falamos nos objetivos do ensino de Ciências, pensamos naqueles mais simples, como aprender sobre a natureza e as teorias que explicam seus fenômenos. Contudo, se fizermos uma avaliação dos objetivos do ensino de Ciências perceberemos que são vários e que se relacionam e que precisamos ter uma visão social e cultural acerca da Ciência.

É necessário que o ensino de Ciências objetive a compreensão da Ciência como um processo de produção do conhecimento, sendo uma atividade essencialmente humana. Além disso, o ensino de Ciências busca compreender a dinâmica da natureza bem como as relações com o ser humano e perceber este como o agente de transformação do mundo.

1 Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR. Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, e-mail: verumk@yahoo.com.br.

2 Engenheira Civil e Pedagoga pela Unioeste, Pós graduada em Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unipan e Mestranda em Educação da Unioeste. greyzepallaoro@hotmail.com.

3 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, UNIOESTE/ Campus Cascavel-PR, e-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br.

Para tanto, a escola deve ser um espaço de trocas, que oportunize o crescimento intelectual dos alunos em todas as áreas. Para que o aluno forme o seu conhecimento em sala de aula, deve ser estimulado a pensar e raciocinar. Cabe, então, ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o seu interesse. Porém, como Lopes (2010) aponta, as diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna, porém, tal instituição não sabe trabalhar e pensar as mesmas. Por um lado, a escola como uma instituição moderna é vista como despreparada por não conseguir formar cidadãos e por estar produzindo e acentuando as divisões entre ricos e pobres, dominantes e dominados.

No meio desta situação está o aluno surdo que, mais que os outros, necessita de um atendimento que estimule e amplie seu conhecimento científico. Para isto, faz-se necessárias metodologias adequadas às suas especificidades, principalmente linguísticas, visto que, o aluno surdo utiliza para se comunicar a Libras, que é de modalidade viso-espacial, diferente da Língua Portuguesa, de modalidade oro-auditiva.

Atualmente, o aluno surdo está sendo incluído na rede regular de ensino, a qual possui carência de salas de aula apropriadas, recursos visuais e intérpretes, além de professores desprovidos de conhecimento do processo de aprendizagem deste aluno, ficando assim a desejar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que os atendam em suas peculiaridades educacionais.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

O ensino de Ciências assim como outras áreas, trabalha mais com a transmissão de informações do que com a formação do indivíduo, sem levar em consideração as necessidades do público alvo. Daí a necessidade de se estudar como ocorre o ensino de Ciências para alunos surdos, bem como possíveis obstáculos neste processo de ensino e, a partir deste estudo, apontar estratégias que promovam sua real formação científica. Essas estratégias de ensino partem de uma educação que tenha como objetivo a formação social dos sujeitos. Como afirma Frota-Pessoa, Gevertz e Silva (1970),

[...] não é possível obter verdadeira compreensão da ciência sem trabalhar com ela. Não se pretende dizer com isso que os alunos de curso secundário devam fazer pesquisas originais. Mas se não investigam, dentro do seu nível, com o mesmo espírito dos cientistas, dificilmente adquirirão as atitudes que todo cidadão deve ter em relação à ciência. A dificuldade está em conseguir, com material e tempo limitados, dar aos alunos uma experiência científica que não seja apenas um simulacro (FROTA-PESSOA, GEVERTZ; SILVA, 1970, p. 93).

Assim o ensino de Ciências não se baseia apenas no método ou no conteúdo, mas num conjunto de estratégias que levem o aluno a desenvolver um pensamento criador e de interesse, buscando relações do conteúdo com sua realidade, ou como Fourez (2003) afirma, que o

[...] objetivo das práticas científicas não é, portanto, o de fazer experiências, mas o de construir e saber se servir de representações adequadas, testadas e padronizadas das situações em que agimos (FOUREZ, 2003, p. 118).

Percebendo que a escola não está totalmente preparada para receber este público, podem-se apontar alguns fatores que expliquem esta situação. Alguns fatores já evidentes referem-se a professores com pouco conhecimento ou nenhum acerca da especificidade da Libras e de metodologias específicas a este público, além de intérpretes em sala de aula sem formação específica, que fazem deste ambiente sua primeira experiência de trabalho. Além disso, estes profissionais, mesmo com formação em técnicas de tradução, não dominam todos os conteúdos ensinados nas aulas, prejudicando o aprendizado do aluno surdo. Outro obstáculo que atrasa o desenvolvimento é a falta de conceitos em Libras, para atender à nomenclatura específica utilizada em Ciências.

Feltrini e Gauche (2011) quando tratam em seu artigo *O ensino de Ciências no contexto da educação de surdos* ressaltam que, “[...] para os surdos, a ausência de sinais para expressar um determinado conceito em Libras prejudica a compreensão de todo o conteúdo relacionado que foi trabalhado” (FELTRINI e GAUCHE, 2011, p. 25). Esta falta de vocabulário, juntamente com o atraso de linguagem que a maioria destes alunos tem pela aquisição tardia da Libras, colabora para a dificuldade de contextualização e abstração dos conteúdos. Um último obstáculo aqui apresentado, é que, a prática pedagógica de muitos professores de Ciências baseia-se ainda na transmissão de conteúdos muitas vezes descontextualizados e sem significado para esses alunos. O conhecimento científico chega ao aluno surdo de forma superficial, seja pela falta de sinais para explicar a maioria dos conceitos científicos, seja pela prática e metodologia utilizadas pelo professor.

O ensino de ciências é pensado aqui como um instrumento que leve os alunos a serem capazes de ler seu mundo e articular os conhecimentos científicos com suas experiências de vida. Corroborando assim, com Santos (2005), que a Ciência é “[...] capaz de levar o homem ao conhecimento da verdade, entendendo por verdade o conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo” (SANTOS, 2005, p. 41).

Com o aumento de políticas públicas, a educação inclusiva conquistou importante espaço, principalmente nas discussões e pesquisas acerca da educação. A área da surdez junto com outras áreas busca conquistar espaços que atendam suas especificidades linguísticas e metodológicas.

No entanto, o sistema de ensino ainda tem dificuldade em suprir a necessidade dos surdos nas salas de aula, uma vez que, não se podem oferecer condições pedagógicas ideais, pois a língua utilizada em sala de aula não é a mesma falada pelos surdos.

Para que esta melhoria realmente se efetive, ainda é preciso superar a teoria tradicional que sustenta as práticas educativas atuais, pois, segundo Farias *et al* “[...] para a tendência pedagógica tradicional, nomenclatura utilizada por Saviani (1985) e Libâneo (1986), se os indivíduos estão na condição de excluídos é porque lhes faltam conhecimento” (FARIAS *et al*, 2011, p. 33).

Por este motivo, a escola se propõe construir o produto final do saber científico e universal e continua ao expor que “[...] os conteúdos aparecem na prática escolar reduzidos à natureza conceitual e deixam à margem do processo de ensino e de aprendizagem os conteúdos atitudi-

nais e procedimentais” (FARIAS *et al*, 2011, p.123). Com isso, o aluno fica limitado ao conhecimento do professor, tornando-se assim apenas um receptor de informações impostas e prontas.

Uma escola que realmente atenda as necessidades dos alunos precisa ganhar espaço. E é neste ambiente que os alunos poderão desenvolver um pensamento crítico sobre sua realidade, se apropriando do saber cientificamente construído. Para isso

[...] se faz necessária a superação das marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada por objetivos sem referência de tempo e espaço, que privilegia os aspectos cognitivos em detrimento da formação de valores; restritos a ações observáveis, mensuráveis; que reforça comportamentos como a adaptação e acomodação; meramente formais, sem pretensões de sair do papel; que traduz muito mais a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar (FARIAS *et al* 2011, p. 119).

Todas estas lacunas do trabalho desenvolvido na escola só contribuem para ampliar a exclusão do aluno surdo, pois como já dito, muitas vezes, este chega à escola sem ter uma língua para se expressar, e, com isso, sua bagagem de experiências e compreensão de mundo são muito limitadas, enquanto os outros alunos não enfrentam esta dificuldade. Coelho e Pisoni (2012) falam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança antes mesmo de frequentar a escola, abordando os conceitos espontâneos e conceitos científicos e afirmam que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde a mais tenra idade e que o meio social e físico influenciam no aprendizado da criança.

[...] assim se divide o conhecimento em dois grupos: aqueles adquiridos da experiência pessoal, concreta e cotidiana em que são chamados de “conceitos cotidianos ou espontâneos” em que são caracterizados por observações, manipulações e vivências diretas da criança, já os ‘conceitos científicos’ adquiridos em sala de aula se relacionam àqueles não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança. A escola tem papel fundamental na formação dos conceitos científicos, proporcionando à criança um conhecimento sistemático de algo que não está associado a sua vivência direta principalmente na fase de amadurecimento (COELHO e PISONI, 2012, p.149).

Tanto os conceitos cotidianos quanto os científicos fazem parte do processo de formação de conceitos. Os alunos surdos apresentam dificuldade nesta formação e na construção das relações cognitivas relacionadas à capacidade de organizar o pensamento. Isto ocorre pelo desenvolvimento tardio da linguagem e pelas particularidades linguísticas deste grupo.

Sobre a importância da linguagem Luria (2005), nos esclarece que “[...] ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e prever fenômenos [...]” (LURIA, 2005, p.111).

A linguagem tem a função de “[...] generalização sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores [...] a linguagem não é apenas um meio de generalização; é,

ao mesmo tempo, a base do pensamento” (LURIA, 2005, p.110). Partindo deste princípio vale lembrar que o aluno surdo, sem um real desenvolvimento da linguagem na idade certa, tende a ter suas experiências reduzidas podendo ocorrer a distorções da realidade.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) apontam para a “aquisição de noções” e as características da aprendizagem nas diferentes disciplinas.

[...] parece-nos que as diferenças psicológicas na aquisição de diferentes disciplinas escolares se originam, em primeiro lugar, nas relações entre os elementos sensoriais e abstratos das noções implicadas. Sob um ponto de vista psicológico, revestem especial importância as características dos dados iniciais que servem de base a posteriores generalizações. É possível distinguir noções baseadas inicialmente em materiais visuais e noções que se baseiam em materiais verbais, apenas indiretamente relacionados com os fatos e fenômenos reais. Ainda que essa divisão seja muito geral, é significativa sob o ponto de vista psicológico, pois no primeiro caso o processo de aquisição de fatos e fenômenos iniciais produz-se, sobretudo de forma prática, enquanto no segundo se produz como análise e síntese intelectual. É óbvio que o primeiro gênero de aprendizagem corresponde mais intimamente ao processo analítico-sintético, dado que avança da experiência visual para o abstrato, e isso significa que é mais fácil para o aluno; o segundo tipo de aprendizagem, por outro lado, exige um esforço dos alunos para ser concretizado (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 2005, p.80 e 81).

Estes autores exemplificam o primeiro caso com os conteúdos das ciências naturais como na botânica e zoologia onde o componente visual é essencial para a aprendizagem, sendo estes conteúdos intimamente ligados ao pensamento da criança. Mostram que “[...] nas ciências naturais o material visual inicial, objeto de análise e generalização, é apresentado de forma completa [...]” (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 2005, p.82). Desta forma, não só estes conteúdos, mas o ensino de Ciências de modo geral pode contribuir para o aluno surdo por ser uma disciplina com inúmeras possibilidades de recursos, principalmente visuais, visto que este aluno possui grande capacidade visual, tendo uma visão periférica mais desenvolvida. Além disso, a Ciência é uma área que pode ser manipulada, estudada, experimentada pelo próprio aluno, através de experiências, análises, discussões, levantamento de hipóteses e uso de materiais visuais, ou seja, possui uma infinidade de materiais que podem mediar este conhecimento. Feltrini e Gauche (2011) destacam que “[...] a utilização das linguagens visual e escrita, combinadas em materiais didáticos, privilegiará tanto o aprendizado dos alunos ouvintes quanto o de surdos” (FELTRINI e GAUCHE, 2011, p. 30).

Vigotski (1998) no livro *O desenvolvimento psicológico na infância* quando se refere à memória, afirma que “[...] a criança que utiliza signos e operações auxiliares não se exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas conexões, nova estrutura, mas que possua imaginação rica [...]” (VIGOTSKI, 1998, p.42).

Todos estes apontamentos acenam para uma reflexão sobre a importância de boas práticas pedagógicas no ensino de Ciências e impulsionam a análises sobre os conteúdos e procedimentos utilizados, levando-se em conta a necessidade da relação dos conceitos e conteúdos en-

sinados com a realidade dos alunos surdos. No que se refere ao ensino de Ciências pouco se tem pesquisado nesta área, principalmente quando se trata de sugestões para solucionar o problema.

ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS ACESSÍVEIS A ALUNOS SURDOS

A partir dos pontos apresentados, como os relacionados ao distanciamento da linguagem científica utilizada na disciplina e a linguagem do surdo; a dificuldade dos alunos ao relacionarem os conteúdos científicos com o cotidiano; a defasagem da Língua Portuguesa e com isso a falta de leitura e compreensão de textos científicos; além da ausência de sinais específicos que possam explicar os conceitos mais abstratos das ciências, algumas estratégias podem ser utilizadas para mudar esta realidade que se impõe no ensino de ciências para alunos surdos.

O ensino de Ciências deve partir de uma aprendizagem real com vistas para o enriquecimento dos conhecimentos funcionais e contextualizados e não em acúmulo de ideias não utilizadas, como destacam Frota-Pessoa, Gevertz e Silva (1970), sobre os cursos tradicionais. Estes,

Não desenvolvem, no trato das coisas da ciência, aqueles atributos que distinguem o homem eficiente do inoperante: curiosidade, imaginação fértil porém controlada, rica associação de ideias, objetividade, senso de proporção e de valor, autocrítica, poder de análise, precisão; enfim, as qualidades que integram o chamado 'espírito científico' (FROTA-PESSOA, GEVERTZ e SILVA, 1970, p. 61).

Para uma real inclusão do aluno surdo na sala regular, é importante que o professor saiba seu papel na educação deste aluno e que tenha uma relação de parceria com o intérprete de Libras, uma vez que este está presente na sala de aula para mediar a comunicação professor/aluno surdo e aluno surdo/colegas. Ainda, a mediação não é o único trabalho do intérprete em sala de aula, sabendo que, para atuar nas diferentes disciplinas deve ter, além da fluência em Libras, a didática, pois, principalmente nas séries iniciais não será apenas intérprete. Muitas vezes ele também terá função de professor, principalmente se o aluno em questão não for fluente em Libras e ainda não for alfabetizado na Língua Portuguesa. Por isto, a importância do trabalho conjunto do professor regente e intérprete de Libras, seja na relação direta com o aluno surdo ou na elaboração de materiais e atividades acessíveis.

Para ocorrer uma maior proximidade do professor com o aluno é imprescindível que o professor tenha pelo menos um conhecimento básico de Libras para poder se relacionar com o aluno surdo mais livremente como ocorre com os alunos ouvintes, sem ser totalmente dependente de um intérprete. Isto favorece também para que o surdo se sinta parte do grupo e das relações ali estabelecidas.

Outra importante estratégia é o uso da tecnologia para ampliação e fixação do conteúdo científico. Esta assimilação do conteúdo de forma clara e acessível pode ocorrer através de jogos,

dicionários virtuais de sinais e palavras, vídeos em Libras e atividades impressas que relacionem os conceitos científicos com seus respectivos sinais em Libras.

No desenvolvimento das aulas o professor precisa levar em consideração que todo material visual utilizado para auxiliar o aluno surdo será enriquecedor também para os demais alunos, visto que, a produção de uma aula mais prática e interativa com recursos visuais, debates e uso de outros materiais como maquetes, mapas, vídeos, fotos e imagens só contribuem para um trabalho acessível, que oportuniza a efetiva participação de todos os alunos.

Além de todas estas estratégias, há algumas básicas que são muitas vezes esquecidas em sala de aula como o uso de vídeos, slides e músicas com legenda, a entrega antecipada de material impresso ou xerox quando o professor optar por fazer o uso do ditado em sala de aula. A distribuição dos alunos na sala, bem como a iluminação deste local, principalmente quando há a projeção de vídeos e interferências do professor para explicar o conteúdo de modo que, durante estes momentos as luzes devem permanecer acesas. Evitar explicar o conteúdo de costas para os alunos enquanto escreve no quadro, pois neste momento o aluno surdo estará olhando para o quadro e o caderno e não poderá desenvolver as tarefas de copiar e olhar para o intérprete ao mesmo tempo.

Fora da sala de aula regular, a escola deve buscar o auxílio da sala de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez – AEE, como reforço e apoio na ampliação do vocabulário, nos estudos para criação e padronização de sinais que possam conceituar termos científicos em Libras. Este atendimento mostra-se necessário principalmente porque é mediado por um professor surdo e fluente em Libras e pode assim auxiliar o aluno surdo na revisão dos conteúdos aproximando-os de sua realidade e na ampliação do vocabulário científico ensinado na sala regular.

Todas as ideias e estratégias aqui apresentadas são necessárias para que o conteúdo de ciências seja realmente acessível aos alunos surdos, mas não são somente estas as adaptações. A disposição e interesse do professor, unidos ao conhecimento e preparo das aulas, levam os alunos a também criarem conhecimentos e não apenas reproduzi-los, relacionarem o que aprendeu na escola com seu cotidiano e relações que estabelecem na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar obstáculos no ensino de ciências para alunos surdos em escolas inclusivas bem como propor algumas estratégias que possam contribuir para um ensino que valorize o conhecimento do aluno e respeite suas peculiaridades e sua língua.

Os alunos surdos apresentam muitas dificuldades no processo de formação de conceitos e isto ocorre pelo desenvolvimento tardio da linguagem. É função do professor estimular o aluno a pensar e produzir conhecimento. Para isto, é necessário desenvolver estratégias que possibilitem o pleno desenvolvimento deste aluno, partindo de uma perspectiva que supere a teoria

tradicional que vê a escola como um local de mera transmissão de um conhecimento pronto e acabado, sem reflexão.

Portanto, a aula de Ciências deve ser um espaço onde o aluno terá oportunidade de resolver os problemas científicos, utilizando-se de suas hipóteses, experimentando com suas próprias mãos, discutir e expor suas conclusões e resultados com os colegas e professor. Por sua vez, a escola deve ser capaz de perceber e valorizar o conhecimento prévio deste aluno, para a partir de então formar um saber mais elaborado e crítico denotando a relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal nº 9394/1996. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394>. Acesso: 12 jan. 2017.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC**. Osório, Vol.2, Nº1, AGO/2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf>. Acesso: 06 de Outubro de 2014.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão** – 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FELTRINI, G. M.; GAUCHE, R. O ensino de Ciências no contexto da educação de surdos. In: **Educação científica inclusão social e acessibilidade**. – 1. Ed. – Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? In: **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2003, p. 109-123. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso: 01 de Outubro de 2014.

FROTA-PESSOA, O.; GEVERTZ, R.; SILVA, A. G. **Como ensinar ciências**. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; KOSTIUK, G. S.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. Tradução: FRIAS, R. E. São Paulo: Centauro, 2005.

LOPES, M. “Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos”. In: SKLIAR, Carlos. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. – Porto Alegre: Mediação, 2010.



SANTOS, C, S. dos. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso: 10 de Outubro de 2014.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

JUVENTUDES, TRIBOS E CULTURAS JUVENIS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA¹

SANTOS, Mayara dos²
SCHROEDER, Tânia Maria Rechia³
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

A nossa época, compreendida como pós-moderna por alguns pensadores, vem nos mostrando novas formas de solidariedade social e diferentes formas de agrupamentos juvenis. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas ponderações teóricas sobre juventudes, tribos urbanas e culturas juvenis a partir das reflexões de um dos principais pensadores da pós-modernidade, Michel Maffesoli. Destacamos as metamorfoses nos valores da atualidade em relação à modernidade salientando algumas características de vivências juvenis. Concluímos que a formação de tribos urbanas e culturas juvenis na sociedade pós-moderna fundam-se em valores diferentes do período moderno, uma vez que possuem como fundamento ideais de partilha, e pautam-se no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos mediados por diferentes signos e simbolismos que identificam e/ou diferenciam os grupos de jovens.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Juventude. Tribos. Culturas Juvenis.

INTRODUÇÃO

Um estudo teórico sobre juventudes, tribo urbanas e culturas juvenis numa sociedade compreendida como pós-moderna implica em olharmos para as transformações nos valores visíveis no presente em relação aos valores da modernidade, que imprescindivelmente devem ser levadas em consideração quando falamos de jovens na sociedade atual.

As transformações nos valores modernos os quais nos referimos dizem respeito a aquilo que autores como Michel Maffesoli, Carlos Gadea, entre outros, apontam: a vivência da condição pós-moderna.

A pós-modernidade diferentemente do que se possa parecer, não configura o fim da modernidade. Para Maffesoli a pós-modernidade associa-se a ideia de “saturação (...) dos valo-

1 Este trabalho compõe parte da dissertação que está sendo elaborada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Acadêmica do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: shu_mayara@hotmail.com.

3 Pós-Doutora pela Université René Descartes - Université Paris V, França. Professora do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: tania.rechia@hotmail.com.

res que regeram, durante um período mais ou menos longo, o estar-junto social.” (2013, p. 65). Nesse mesmo sentido Carlos Gadea aponta que a pós-modernidade refere-se a uma “espécie de superação de categorias que já não parecem explicar suficientemente as realidades socioculturais atuais” (2013, p. 20). O prefixo pós não caracteriza, portanto, a ideia de sucessão de período moderno. Modernidade e pós-modernidade podem existir de modo concomitante, uma vez que a pós-modernidade é uma sinergia entre arcaico e contemporâneo.

Essa ‘passagem’ da modernidade para a pós-modernidade implica em transformações que podem ser visualizadas em vários âmbitos da sociedade, na arte, na arquitetura, na cultura, na literatura, no cinema, etc. e que nos permitem dizer a partir dos autores supracitados, que vivemos hoje a “condição do pós”.

Seja o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, as transformações por eles evidenciadas influenciam diretamente em novas formas de se compreender a sociedade e consequentemente a juventude e os agrupamentos de jovens que aqui chamamos de tribos urbanas e culturas juvenis.

Nesse contexto, o presente trabalho subdivide-se em duas partes. Inicialmente fazemos uma apresentação sobre as metamorfoses nos valores na atualidade em relação a modernidade, para que seja possível compreender que os vetores de agregação dos diferentes grupos juvenis fundam-se em princípios diferentes do período moderno. Posteriormente adentramos a um debate teórico sobre juventude, tribos urbanas e culturas juvenis⁴ entendendo que a formação de tribos e culturas juvenis na sociedade atual tem como fundamento ideais de partilha, e pauta-se no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos mediados por diferentes signos e simbolismos que identificam e/ou diferenciam os grupos.

1. METAMORFOSES NOS VALORES DA MODERNIDADE EM RELAÇÃO À PÓS-MODERNIDADE

A sociedade pós-moderna possui como característica a retomada daquilo que foi considerado sem importância para a modernidade, nesse sentido os pensadores da pós-modernidade atentam-se para o fútil, o banal, o sentido e a aparência das coisas, o efêmero, que para autores como Michel Maffesoli (2010), por exemplo, dão significado ao cotidiano e demonstram um querer viver social.

A pós-modernidade marca o retorno das paixões coletivas e da afirmação da vida. Configura-se um período do hedonismo coletivo, da dedicação ao prazer como estilo de vida, da lógica do estar junto. De acordo com Maffesoli (2010, p. 27) “as sociedades mecânicas das quais a Modernidade é um bom exemplo” tem uma lógica de funcionamento que leva a homoge-

4 É necessário destacar que nesse trabalho estabelecemos uma relação entre a noção de tribos pós-modernas ou tribos urbanas utilizada por Michel Maffesoli em suas obras, e a noção de Culturas juvenis utilizada por autores como José Machado Pais e Dayrell, nesse sentido ambas as terminologias serão utilizadas.

neização, isso é justamente o que a difere da pós-modernidade, pois esta última baseia-se em múltiplos valores heterogêneos que estabelecem entre si interações constantes, é a sociedade da massificação, da organização de tribos “mais ou menos efêmeras que comungam valores minúsculos, e que, em um balé sem fim, entrechocam-se, atraem-se, repelem-se numa constelação de contornos difusos e perfeitamente fluidos”. (MAFFESOLI, 2010, p. 28)

A pós-modernidade marca “o distanciamento das “grandes narrativas” homogeneizadoras da história e da política” (Gadea, 2013, p. 21), nesse sentido, a pós-modernidade possui como características a valorização da heterogeneidade, do multiculturalismo e o reconhecimento de diferentes formas de agregação dos sujeitos que tem como princípio a socialização de interesses comuns ligados muito mais a questões afetivas. Está, portanto, além de contratos estritamente formais típicos da modernidade.

É nisso que a Pós-modernidade inaugura uma forma de solidariedade social que não é mais racionalmente definida, em uma palavra “contratual”, mas que, ao contrário, elabora-se a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões. (MAFFESOLI, 2010, p. 14)

De acordo com Maffesoli a vivência moderna caracterizada por um estar junto “singularmente mecanizado, perfeitamente previsível e, essencialmente racionalizado” (2013, p. 66) dá lugar a um estar junto pós-moderno marcado pela interação e compartilhamento de sentimentos, gostos, lazer e diversão, que na sociedade contemporânea é perceptível em diferentes tribos e culturas juvenis.

O sonho coletivo e a completude do ser são as características essenciais de uma “socialidade”, quer dizer, de um viver-junto, que não repousa sobre o simples e racional Contrato Social, da forma como foi elaborado a partir do século XVIII, mas antes sobre um Pacto no qual o afetual tem um papel não negligenciável. (MAFFESOLI, 2015, p. 21)

Embora Maffesoli refute em muito a ideia de estabelecer conceitos⁵ fixos sobre os fenômenos sociais, e mesmo não desejando dar a pós-modernidade “um estatuto conceitual” (2010, p. 22) é possível dizer que a nossa época rege-se pela “lei dos irmãos”. Nesse contexto, se o período moderno, firmado em princípios do iluminismo do século XVIII foi “determinado pela transcendência vertical. Aquela do Deus único, do Pai eterno. (...) Transcendência do Estado-providência (...) E transcendência também do “douto”, o tecnocrata, o cientista, o político e outros *experts*” (MAFFESOLI, 2009, p. 66), podemos dizer que a pós-modernidade é marcada pela horizontalidade nas relações sociais, representada pela metáfora da lei dos irmãos.

Se nos valores modernos temos uma supervalorização do “eu”, do indivíduo como mestre do mundo, fundamentando-se numa lógica hierarquizada e verticalizada de relações de poder

5 Michel Maffesoli (2016) afirma que prefere trabalhar com “noções” e “mini-conceitos”.

e de conhecimento, em nossa época assistimos uma passagem para o “nós” que emerge no neo-tribalismo e “repousa sobre a – sempre e de novo – necessidade de solidariedade e de proteção que caracterizam o conjunto social” (Maffesoli, 2013, p. 71). Desse modo a metáfora da *lei dos irmãos* designa um viver social pautado numa dimensão horizontal de relações entre os sujeitos, caracterizando um estar junto que integra sentimentos de afeto e emoção, bem como constantes trocas simbólicas, funda-se pois num princípio de alteridade, “não se é jamais em Si, mas sempre pelo Outro” (MAFFESOLI, 2015, p. 16).

Em entrevista concedida a Eduardo Portanova Barros (2013, p. 15) Maffesoli destaca que a modernidade assenta-se sobre um tripé de valores: “o progresso, o racionalismo e o trabalho”. A pós-modernidade em contrapartida relativiza tais valores. Se a modernidade valoriza a busca pelo progresso enaltecendo a história triunfante onde a ação do indivíduo se mostra, a pós-modernidade valoriza o que é vivido no presente, conjugando entre outros fatores a despreocupação em produzir algo duradouro e eterno que não seja o momento presente. Embora o passado não seja descartado e o futuro pensado os teóricos da pós-modernidade constatarem que há uma grande valorização do aqui e agora, o *carpe diem*⁶.

Constatando-se também uma certa falência dos grandes sistemas explicativos que regeram a modernidade, pode-se propor uma outra lógica do estar-junto. Lógica que não seria mais finalista, voltada para o longínquo, mas, ao contrário, centrada no cotidiano. *Hic et nunc*. Aqui e agora. (MAFFESOLI, 2005, p. 68)

Se os valores modernos estão ancorados na razão, que é entendida por Maffesoli (2013, p. 69) como a “deusa mãe” da trindade fundadora da modernidade, os valores pós-modernos desconstroem a ideia de que a razão é única e absoluta. Como uma “*nova sensibilidade*”⁷ a pós-modernidade de acordo com Maffesoli (2015, p. 15) vem para “(...) desobstruir o caminho habitual das nossas certezas que, pro-gressivamente, acabam se tornando dogmas dos mais esclerosados”, nesse sentido deixa-se de acreditar na razão em sua representação dogmática, mas incorpora-se cada vez mais o sensível e a emoção à vida social.

O trabalho caracterizado no período da modernidade como o meio de apreensão do mundo, do domínio da natureza e de alcance do progresso, na contemporaneidade já não configura-se o centro das relações sociais, a pós-modernidade retoma e enaltece o lúdico, o festivo, a fantasia, o sonho, o imaginário, o criativo, o artístico, situando a própria vida como arte.

De fato, não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente de culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte. Por causa da massificação da cultura, com certeza, mas também porque todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se elevam cultura e

6 Frase em latim popularmente traduzida para colha o dia ou aproveite o momento. É também utilizada como justificativa para o prazer imediato, sem medo do futuro.

7 Termo utilizado por Carlos Gadea no texto *Especulações analíticas em torno da pós-modernidade na América Latina* (2010, p. 267) para ‘definir’ pós-modernidade.

civilização. Sem que seja possível se estender até aqui, pode-se dizer que o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazes, etc. não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Enquanto exprimem as emoções coletivas, eles constituem uma verdadeira “centralidade subterrânea”, um irreprimível querer viver, que convém analisar. (MAFFESOLI, 2010, p. 23)

Além disso, se a modernidade inaugura a valorização da razão, do indivíduo e do pensamento político, a pós-modernidade entende que não é possível pensar a sociedade apenas a partir desse horizonte, e tais categorias demonstram-se saturadas não sendo suficientes para explicar a realidade que se apresenta, “(...) percebe-se que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem, *stricto sensu*, o corpo social” (MAFFESOLI, 2010, p. 63).

Se a modernidade caracteriza o que Max Weber chama em suas obras de “desencantamento do mundo” consistindo na ‘desmagificação’ ou ‘desendeusamento’ do social por meio do desencantamento religioso e científico, a pós-modernidade marca o que Maffesoli entende por “reencantamento do mundo”. O reencantamento do mundo, diferentemente do possa parecer, não configura uma oposição ou propriamente um sentido contrário ao termo desencantamento proposto por Weber⁸. O reencantamento do mundo na perspectiva maffesoliana consiste em um reencantamento no âmbito religioso, mas não refere-se diretamente a religião em suas manifestações institucionais. De fato, o reencantamento do mundo no contexto religioso está para além da esfera religiosa, no entendimento de que:

A religião não deve mais ser procurada apenas em igrejas, templos e terreiros, onde ela se tematiza explicitamente, mas também lá onde ela não se chama de religião: no culto ao dinheiro e ao corpo, na eficiência administrativa e empresarial, no encantamento pela técnica e pelo design, no êxtase sonoro ou imagético, no mundo do esporte, das compras e dos astros midiáticos. O religioso se desloca, desborda, extravasa, migra do que era tido tradicionalmente como o “próprio” do religioso (...). (MOREIRA, 2008, p. 71 apud ASSUNÇÃO, 2010, p. 92)

Na compreensão de que o religioso na contemporaneidade supera uma lógica tradicional de religião, entendemos que o reencantamento do mundo abordado por Maffesoli em suas obras

8 O desencantamento do mundo para Max Weber ocorre em duas faces, uma religiosa e outra científica. Em ambas o desencantamento refere-se “a eliminação da magia como meio de salvação” (Weber, 2004, p. 106 apud Assunção, 2010, p. 33). Na religião essa ‘eliminação da magia’ ou o desencantamento ocorre por meio de uma racionalização da religião muito relacionada a institucionalização de deveres e moralização do cotidiano que acabam retirando dela seu caráter divino, mágico, subjetivo, capaz de conferir sentido a vida. Já o desencantamento no âmbito científico ocorre por meio da instauração da ciência como única forma de explicação do mundo que é visto como algo perfeitamente previsível e facilmente explicável por leis da natureza. Nesse sentido, a razão instituída em contraposição ao mundo metafísico e religioso não dá conta de produzir novas visões de mundo e conferir sentido à vida ocorre então um desencantamento do mundo. (ASSUNÇÃO, 2010)

diz respeito a laços de religiosidade que agregam os sujeitos, e que permeiam as culturas juvenis e tribos urbanas, “aquilo que nos une a uma comunidade (...) algo que é matriz comum, que serve de suporte para “o ser/estar junto”.” (MAFFESOLI, 2000, p. 56).

Nesse contexto o reencantamento do mundo enunciado por Maffesoli reitera seu constante discurso da ética da estética. Ao utilizar o termo estética em seu sentido etimológico como “capacidade de sentir, de experimentar”, Maffesoli (2000, p. 107) postula a ideia de que a ética da estética caracteriza-se como aquilo que é vetor de agregação das tribos pós-modernas, ou seja, o que me une ao outro, algo que é motivo de socialização.

Os laços de religiosidade que agregam os sujeitos, ou na perspectiva maffesoliana a ética da estética, permite-nos falar em simbolismos, signos que nos unem ou nos distanciam do outro, seja por identificações ou por diferenças.

(...) num movimento sem fim de ações/retroações, reconheço um signo reconhecendo com outros, e assim reconheço o que me une a outros. (...) Essa função signo, ou a emoção coletiva em relação a um signo, pode-se exprimir graças a uma vestimenta, um hábito, um gosto, e, certamente, uma literatura, uma música, etc. (MAFFESOLI, 2010, p. 34)

Diversos são os simbolismos e signos em nossa sociedade, e as tribos pós-modernas e culturas juvenis fundam-se pois a partir de tais signos, por meio de escolhas, afinidades e contextos. “Agregamo-nos segundo as ocorrências ou os desejos. É uma espécie de acaso objetivo que prevalece. Mas o valor, a admiração, o *hobby*, o gosto que são partilhados tornam-se cimento, são vetores de ética.” (MAFFESOLI, 2010, p. 32)

O reconhecimento da vivência da condição pós-moderna, torna possível um olhar diferenciado na compreensão da juventude e os agrupamentos de jovens em nossa sociedade, entendendo que os vetores de agregação fundam-se em princípios diferentes do período moderno.

Nesse sentido, a partir dessa breve explanação sobre as transformações do período contemporâneo em relação à modernidade, no próximo tópico nos deteremos numa debate teórico sobre juventudes e culturas juvenis, estabelecendo um paralelo à noção de tribos urbanas elencada por Michel Maffesoli, entendendo que a formação de tribos e culturas juvenis na sociedade contemporânea tem como fundamento ideais de partilha, e pauta-se no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos mediados por diferentes signos e simbolismos que identificam e/ou diferenciam os grupos.

2. TRIBOS E CULTURAS JUVENIS: OS AGRUPAMENTOS DE JOVENS NA ATUALIDADE

A vivência da condição pós-moderna e o reconhecimento de transformações na atualidade influenciam diretamente em novas formas de se compreender a juventude e os agrupamentos de jovens que aqui chamamos de culturas juvenis.

Se na modernidade, marcada pelo racionalismo, encontramos concepções de juventude tomadas como algo homogêneo e unificado, a pós-modernidade marcada pela inauguração de uma forma de solidariedade social não definida racionalmente, permite que falemos da manifestação de novos modos de ser jovem, bem como a existência de diferentes formas de interação entre tais sujeitos, uma vez que vivemos hoje a ordem da fusão que “acentua a dimensão afetiva e sensível (...) onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos.” (MAFFESOLI, 2000, p. 102).

Além disso, a modernidade

(...) é totalmente inadequada para descrever as formas de agregação social que vêm a luz. Estas têm contornos indefinidos. O sexo, a aparência, os modos de vida, até mesmo a ideologia são cada vez mais qualificados em termos (“trans...” “meta...”) que ultrapassam a lógica identitária e/ou binária. Em resumo, e dando a esses termos a sua acepção mais estrita, pode-se dizer que assistimos tendencialmente à substituição de um social racionalizado por uma socialidade com dominante empática. (MAFFESOLI, 2000, p. 17)

Mesmo que a nossa época manifeste vivências de períodos “empáticos” como aponta Maffesoli (2000) e que, portanto, permita novos olhares sobre a juventude e as formas de agregação social, é necessário explicitar o fato de que ainda é presente nessa sociedade abordagens sobre juventude que em muito desconsideram as diferentes formas de se fazer jovem e de interação entre eles. Abordagens com visão unificadora da categoria juvenil.

Um enfoque, e talvez um dos mais frequentes, é o que volta-se para o estudo dos sujeitos juvenis tendo como referência a questão etária, ou seja, a caracterização do ser jovem limitada à idade. Essa abordagem sobre juventude tem um aspecto voltado à busca de características comuns aos sujeitos jovens e em muito se relaciona ao desenvolvimento físico e psicológico do jovem, em que a fase juventude é vista como uma espécie de transição e/ou preparação para a vida adulta, a juventude como um vir a ser.

A delimitação etária do que é ser jovem não pode ser descartada, ela é inclusive muito utilizada em documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da juventude, porém, não podemos nos prender única e exclusivamente a ela para tentar determinar o que é ser jovem. É necessário considerar outros aspectos como questões históricas, culturais e sociais para que possamos compreender a complexa noção de juventude que vem se configurando na atualidade.

Dessa forma, entendendo que existem várias abordagens sobre a noção de juventude, e que no momento atual assistimos a manifestação de novos modos de ser jovem, na tentativa de conceituar juventude para fins de compreensão do leitor, tomamos como referência uma abordagem da sociologia apontando a categoria juventude como uma construção social.

(...) a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas

condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere. (DAYRELL e REIS, 2006, p. 3)

Considerando tal complexidade da noção de juventude e entendendo a juventude como uma construção social, podemos dizer que existem juventudes no plural, pois as manifestações do que é ser jovem são as mais diversas. Ainda que muitos aspectos sejam característicos dos sujeitos jovens, enquanto categoria social não podemos tomá-la como algo uniforme, ainda que falemos sobre indivíduos de uma mesma idade, classe social, gênero, etc.

Nesse contexto, é um equívoco tentar conceituar juventude como categoria socialmente homogênea. Não há, de fato, um conceito fechado e único de juventude. É necessário e absolutamente importante considerar a juventude em sua diversidade. É essa diversidade da juventude que possibilita a formação de tribos e culturas juvenis.

Aqui estabelecemos um panorama entre a noção de tribos urbanas utilizada por Michel Maffesoli (2000) e a noção de culturas juvenis utilizada por autores como José Machado Pais (1993) e Dayrell (2001). Embora aparentemente diferentes ambas as noções apresentam características muito semelhantes, as quais buscamos aqui relacionar.

As culturas juvenis de acordo com José Machado Pais referem-se a “modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores” (1993, p.20). Nesse mesmo sentido, ao propor a metáfora das tribos Maffesoli afirma que “(...) o tribalismo, sob seus aspectos mais ou menos reluzentes, está impregnando cada vez mais os modos de vida. (...) Isto é, através dos bandos, clãs e *gangs* ele recorda a importância do afeto na vida social” (2000, p. 138). Assim entendemos que as culturas juvenis, bem como as tribos urbanas tem como referência primordial o compartilhamento de emoções, sentidos, valores que dão significado ação cotidiana. Circunscritas pela “nebulosa afetual” da pós-modernidade as culturas juvenis e/ou as tribos urbanas trazem à tona o sentir comum, o laço coletivo tanto ignorado no período moderno. “Obcecados pelo modelo individualista e economicista, dominante durante a modernidade, esquecemos que as agregações sociais se apoiam, igualmente, na atração e na rejeição afetivas.” (MAFFESOLI, 2000, p. 157)

Permeadas pela ética da estética as culturas juvenis e as tribos urbanas referem-se a processos de socialização por meio dos quais os sujeitos jovens se apropriam e compartilham de determinados valores que são expressos em atitudes, comportamentos, hábitos, gostos, formas de consumo, e que o apontam como sendo integrante de um grupo social específico.

Os agrupamentos juvenis da sociedade pós-moderna são simbolicamente mediados por itens de identificação como o uso e o consumo de determinados produtos (música, moda, práticas esportivas, formas de lazer, etc.), esses itens de mediação “servem de nicho às micro entidades fundadas sobre a escolha e a afinidade” (MAFFESOLI, 2013, p. 71).

Dessa maneira as tribos e culturas juvenis são inúmeras. Como a juventude é muito diversa as tribos e culturas juvenis também o são. “Tribos religiosas, sexuais, culturais, esportivas, musicais: seu número é infinito, e sua estrutura idêntica (apoio, partilha de sentimentos, ambiência afetual)” (MAFFESOLI, 2013, p. 71).

As culturas juvenis são muito dinâmicas e heterogêneas, desse modo o jovem que compõe um grupo juvenil não está majoritariamente fechado a ele, compor um grupo social por compartilhar de suas práticas e representações não o “reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social” (Dayrell, 2002, p.121). Isso ocorre porque as culturas juvenis assim como as tribos são caracterizadas “(...) pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão” (Maffesoli, 2000, p. 107). Nesse sentido o jovem pode “migrar” e compor mais de uma tribo e cultura juvenil ao mesmo tempo.

(...) onde subsistia um baixo nível de mobilidade, passou a persistir um acentuado grau de mutabilidade intergrupar, implicando a circulação através de socialidades reticulares, estruturadas em rede, cujos “nós” se inter cruzam em afinidades frágeis e lealdades temporárias, revisionáveis e transitórias (...) (FERREIRA, 2008, p. 102)

As relações de trocas entre as várias culturas e estilos é muito constante, dessa maneira o sujeito pode constituir diferentes grupos e a partir da influência que recebe de cada um deles constrói identidades e um estilo próprio. O “[...] jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana.” (DAYRELL, 2002 p. 121).

É importante salientar que o processo de construção de identidade não ocorre de modo unificado, por isso mencionamos acima identidades no plural. Até mesmo porque a pós-modernidade traz consigo a ideia de saturação da lógica de identidade, que segundo Maffesoli (2010) é essencialmente individualista. A pós-modernidade marca um período de declínio desse individualismo, um desgaste da ideia de indivíduo, e em decorrência disso temos uma relativização da noção de identidade unívoca. Maffesoli ainda fala da substituição da lógica de identidade pela lógica de identificação que segundo ele é muito mais coletiva. A lógica da identificação

(...) substituiria a lógica da identidade que prevaleceu durante toda a Modernidade. Enquanto esta última repousava sobre a existência de indivíduos autônomos e senhores de suas ações, a lógica da identificação põe em cena “pessoas” de máscaras variáveis, que são tributárias do ou dos sistemas emblemáticos com que se identificam (MAFFESOLI, 2010, p. 18).

A lógica de identificação permite que falemos de identidades plurais, identidades provisórias ou de *personas* como o próprio Maffesoli fala. A ideia de *pernona* segundo Maffesoli refere-se a ideia “da máscara que pode ser mutável e que se integra sobretudo numa variedade de cenas” (2000, p. 15). Desse modo

a pessoa (*persona*) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ela vai, de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi*. (MAFFESOLI, 2000, p. 108)

Nesse contexto, o sujeito como já dito anteriormente, pode integrar diferentes grupos “(...) a pessoa (*persona*) vai e volta de uma tribo à outra, e veste para a ocasião, o traje de cena apropriado ao espaço onde ela se apresenta” (Maffesoli, 2010, p. 158).

Maffesoli (2000) ainda aponta que as tribos, assim como podemos dizer sobre as culturas juvenis, se inscrevem na lógica dionísia e orgiástica da socialidade. Nesse contexto, elas denotam “(...) um estilo de vida *celebratório*, orientado por uma *ética de existência* que cultiva valores hedonistas, experimentalistas, presenteístas e convivialistas” (FERREIRA, 2008, p. 102).

Em sociedades mecânicas como a modernidade, o orgiasmo foi progressivamente apagado pela domesticação da moral e dos bons costumes, pelo racionalismo e individualismo. Em contrapartida, na pós-modernidade ele retorna com toda força de modo paradoxal como uma das estruturas de toda a socialidade. O orgiasmo entendido como o excesso, o gozo, o efervescente, é muito visível nos agrupamentos juvenis, que de modo irreprimível reafirmam uma potência fundadora e um hedonismo latente.

As tribos urbanas caracterizadas por processos de socialização cotidianos dos sujeitos jovens, reiteram o sentido festivo e celebratório do estar junto que fundamenta interação social. Em suas inúmeras manifestações elas pontuam a uma ética do instante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade se caracteriza como um período marcado por intensas transformações sociais e culturais. Os pensadores da pós-modernidade, em especial o sociólogo francês Michel Maffesoli, pontuam sobre as transformações inerentes a essa época e seus diversos impactos nas vivências cotidianas, nas socializações bem como nas produções e apropriações de conhecimentos científicos, dentre outros. Sendo que vários fenômenos já estudados extensamente necessitam ser revisitados, propondo assim novas análises sobre os mesmos.

A juventude, as tribos e as culturas juvenis se encontram nessa categoria, uma vez que a pós-modernidade vem expressando novas sensibilidades que seria profícuo compreendê-las. Marcada pela valorização do presenteísmo, do hedonismo, e integrando cada vez mais o sensível na vida em sociedade, os valores pós-modernos vem impulsionando novos estudos, novos olhares sobre a juventude como uma categoria social dinâmica, que não pode ser mais vista a partir de uma perspectiva homogênea cujo parâmetro preponderante seria a idade, mas reconhecendo a juventude em sua diversidade e considerando que a nossa época tem sido marcada pelo mito do “*puer aeternus*” criando um “imperativo atmosférico” da eterna juventude” (MAFFESOLI, 1988).

Além disso, a pós-modernidade traz expressa a valorização de elementos considerados frívolos no período moderno, como as diferentes formas de sociabilidade estabelecidas pelos jo-

vens nas tribos e culturas juvenis. Isso é demasiadamente importante uma vez que entendemos que as culturas juvenis, tem se manifestado de modo progressivo em diversas instituições (como a escola por exemplo) que precisam estar preparadas para acolher a juventude em sua diversidade, atuando como um ambiente social dinâmico, intercambiando as diferentes culturas juvenis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Rudy Albino de. **O “reencantamento do mundo”: Interpelando os intérpretes do desencantamento do mundo**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94369/292020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BARROS, Eduardo Portanova. Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.11-19, jul./dez. 2013. Tradução de Ana Taís Martins Portanova Barros. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/41958/31044>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 27 fev.2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm> 27 fev. 2017.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 12., 2006, Recife. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007. p. 1 - 17. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-e-Reis2007-Juventude-Escola.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 409 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1591/1/tese.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Ondas, cenas e microculturas juvenis. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, pp.99-128. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75231/78996>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

GADEA, Carlos A. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais: crítica, estética, política e cultura**. Curitiba - PR: Appris, 2013. p. 11-34.

_____. Especulações analíticas em torno da pós-modernidade na América Latina. **Revista Interseções**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 264-282, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/4590/3386>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MAFFESOLI, Michel.; HERVÉ, Fische. **La postmodernité à l’heure du numérique: regards croisés sur notre époque**. Paris: Éditions François Bourin, 2016.

_____. A lei dos irmãos. In: BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia (Orgs.). **Pesquisas Fenomenológicas na Contemporaneidade**. Curitiba - PR: Editora CRV Ltda, 2015. p. 13-22.

_____. **A república dos bons sentimentos: documento**. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009, 127p.

_____. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005, 104p.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3.ed., Rio de Janeiro – Forense Universitária, 2000, 232p.

_____. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 309p.

_____. **Le temps des tribos: le déclin de l’individualisme dans les sociétés postmodernes**. Paris: La Table Ronde, 1988.

_____. Da Pós-Medievalidade à Pós-Modernidade. In: GADEA, Carlos A; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais: crítica, estética, política e cultura**, Curitiba – PR: Editora: Appris, 2013. p. 63-77.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

DIVERSIDADE CULTURAL COMPONDO IDENTIDADES

LOPES-FLOIS, Cleonice Alves¹
Eixo Temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

Neste trabalho apresenta-se a importância e a necessidade do estudo das temáticas gênero e diversidade para a Educação. Por meio das perspectivas pós-coloniais, culturais e feministas questiona-se a cultura da dominação e subalternização da mulher e, por meio dos estudos culturais busca-se maneiras de desconstruir esse ideário carregado de imposições e silenciamentos no qual a figura feminina está inserida. Aborda-se no artigo, de forma comparada, duas obras: *Olhos D'Água*, da brasileira Conceição Evaristo e *Mulheres de Cinzas* do moçambicano Mia Couto sob o viés do pós-colonialismo e da crítica de gênero que abarcam a diversidade das identidades femininas num constante reconstruir-se. É objetivo deste estudo apresentar múltiplos olhares acerca da literatura moçambicana e afro-brasileira visando iniciar um processo de desconstrução de estereótipos negativos que permeiam o imaginário dos leitores sobre etnia, gênero, cultura e diversidade. Ambas as obras apresentam voz narrativa feminina e abarcam também o conceito de memória presente nas personagens que a utilizam como forma de retomar as suas raízes culturais e sociais de maneira a preservar e manter o imagético a partir das lembranças de casa, da mãe e da infância com suas dificuldades e alegrias.

Palavras-chave: Diversidade; Identidade; Memória; Gênero.

ABSTRACT

This paper presents the importance and necessity of studying the themes gender and diversity for Education. Through the postcolonial, cultural and feminist perspectives, the culture of the domination and subalternization of women is questioned, and through cultural studies, ways are sought to deconstruct this ideology charged with impositions and silencings in which the female figure is inserted. It is approached in the article, in a comparative way, two works, such as *Olhos D'Água*, the Brazilian Conceição Evaristo and *Mulheres de Cinzas* by Mozambican Mia Couto under the postcolonialist bias and the critique of gender encompass the diversity of feminine identities in a constant rebuild itself. It is the objective of this study to present multiple perspectives on the Mozambican and Afro-Brazilian literature in order to begin a process of deconstruction of negative stereotypes that permeate the readers' imagination about ethnicity, gender, culture and diversity. Both works present a female narrative voice and also encompass

1 Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na Linha de Pesquisa Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados, e-mail: cleonice.flois@gmail.com.

the concept of memory present in the characters who use it as a way to retake their cultural and social roots in a way that preserves and maintains the imagery from the memories of home, mother and childhood With its difficulties and joys.

Keywords: Diversity; Identity; Memory; Genre.

1. LITERATURA E DIVERSIDADE CULTURAL

A literatura tem uma função muito importante nas relações humanas, pois leva o leitor a ponderar sobre o que ocorre no enredo e a se sensibilizar com seus personagens e suas histórias. À luz das teorias pós-coloniais, culturais e de gênero pretende-se refletir e auxiliar esse leitor para que consiga perceber qual o seu papel na sociedade, podendo com isso, fazer outras escolhas que não a de mantenedores da intolerância. Outra reflexão também pode e deve ser feita: o nosso olhar enquanto pesquisadores, bem como, das instituições precisam estar voltados para a formação de pessoas com graus mais elevados de criticidade e tolerância para os relacionamentos sociais visando ao descobrimento e valoração da sua identidade e da identidade do outro. É necessário permitir e incentivar que as diferenças culturais sejam expressas no âmbito educacional desde os anos iniciais para que os educandos se habituem a conviver com o diferente e entendam que a diversidade seja na etnia, no gênero ou na cultura é mais rica e bela que a uniformidade.

Tendo como objetivo olhar para a realidade brasileira e afro-brasileira, este estudo visa apresentar, por meio de uma obra da literatura africana e outra da literatura negra ou afro-brasileira, possibilidades para que seja iniciado em âmbito coletivo um processo de desconstrução de estereótipos negativos que permeiam o imaginário dos leitores acerca de temas significativos que contemplam conteúdos complexos e simples ao mesmo tempo, pois aborda questões que estão imbricadas na nossa herança cultural: etnia, gênero, diversidade e, consequentemente identidade. O contato com essa literatura e os personagens que vivem situações com as quais podem vir a se imaginar ou, até mesmo, se reconhecer, é um fator que poderá levá-los a pensar na realidade que os circunda, principalmente na esfera escolar, de forma a perceber atitudes discriminatórias e racistas das quais podem ser vítimas ou estar vitimizando outros.

As obras apresentadas neste estudo, a partir de conceitos de identidade presentes na escrita destes escritores, têm muito a contribuir para a temática Africana, e nesse caso moçambicana² e afro-brasileira que, sob a ótica dos estudos pós-coloniais e culturais, apresentam identidades em (re)construção, tanto feminina quanto dos gêneros em geral, pois são englobados sob a conceituação de minorias, colonizados, subalternos. Acredita-se que, ao se abordar a temática identidades, chega-se mais facilmente ao universo de leitores em formação devido à idade ou devido ao desconhecimento da literatura africana pois todos estão com identidades sendo com-

2 Faz-se um recorte para trabalhar apenas com Moçambique dentro do contexto africano, por ser o locus de enunciação de Mia Couto.

postas e, assim, podem se reconhecer em alguns dos personagens ou mesmo no enredo das obras apresentadas.

O romance *Mulheres de Cinzas* é escrito em 2015 pelo escritor moçambicano Mia Couto, e o conto *Olhos D'Água* que intitula a obra de autoria da escritora brasileira Conceição Evaristo é escrito em 2014. Ambas as obras da literatura africana e afro-brasileira contemporânea são estudadas utilizando-se da literatura comparada como base teórica e como metodologia, haja vista que a literatura comparada comporta essas possibilidades. Sendo um trabalho pautado em pesquisa bibliográfica, inicia-se com revisão bibliográfica acerca do pós-colonialismo, vertente na qual as obras escolhidas fazem parte, seguindo para uma breve contextualização das obras com as temáticas identidade, oralidade, memória e gênero enfocando particularmente a literatura moçambicana e brasileira, países a que pertencem os escritores das obras escolhidas para análise.

1.1 Contextualizando *Olhos D'Água* e *Mulheres de Cinzas*

A obra *Olhos D'Água* de Conceição Evaristo inicia apresentando histórias únicas, vividas por personagens que parecem reais pela grandeza realística que há nas suas histórias. A ficção que a autora constrói é tão entremeada de verdade que se assemelha com a vida real. O conto *Olhos D'Água*, que dá nome à obra é uma prosa poética trabalhada magistralmente de maneira a envolver o leitor na sua trama. A autora apresenta no conto uma dúvida inquieta sobre a cor dos olhos da sua mãe e todo o enredo é entrecortado por essa indagação que completa o drama de forma a nos fazer descobrir, como a narradora, qual é a cor dos olhos de sua mãe. Entretanto, essa mãe que muito nos parece inicialmente com a progenitora, apresenta-se com um duplo sentido no final do conto: aqueles olhos da cor dos rios refere-se a mãe Oxum, e assim o leitor percebe que há uma relação estreita entre a vivência familiar e a crença religiosa e que ambos compõe aquela personagem que enreda o conto. O evento de retomar as raízes culturais e sociais evoca uma possibilidade de debater sobre a importância de se utilizar a memória para preservar e manter a estrutura imagética existente a partir das lembranças do já vivenciado. E assim, pode-se levar o leitor a perceber o valor da memória como um mecanismo para a defesa e afirmação da temática gênero e cultura em ambientes acadêmicos, escolares e socioculturais.

A escritora Conceição Evaristo, é uma representante da literatura afro-brasileira. Nascida em Belo Horizonte, em 29 de novembro de 1946, Maria da Conceição Evaristo de Brito mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 70, após ter concluído, aos 25 anos, o curso Normal. Graduiu-se em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro e assumiu concurso para lecionar na capital fluminense. cursou mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1996, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* e doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense em 2011, com a tese *Poemas Malungos, Cânticos Irmãos* estudando as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira comparando com a obra do angolano Agostinho Neto.

Na década de 80, teve contato com o Grupo Quilombhoje e outros movimentos que buscam a valorização da cultura negra tornando-se uma participante ativa desses grupos. Sua estreia na literatura se deu em 1990 com publicações na série Cadernos Negros. Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte e em 2006, publicou *Becos da Memória*. Em 2008, publicou *Poemas de recordação e outros movimentos* sempre mantendo um viés de denúncia às condições desfavorecidas dos afrodescendentes. Em 2011, a autora lançou *Insubmissas Lágrimas de Mulher*, um volume de contos que aborda as relações de gênero em contextos de exclusividade sexista e racista. Em 2014, lança outro volume de contos intitulado *Olhos D'Água*, e em 2016 lança *Histórias de leves enganos e parecenças* pela editora Malê.

Mesmo ao se utilizar de uma linguagem que denuncia, Conceição Evaristo mantém em suas obras, inclusive na prosa, um lirismo repleto de sensibilidade e intimismo que aproxima o leitor dos personagens da trama. Para tanto, a escritora torna visível o trabalho minucioso ao fazer uso da linguagem poética. No conto *Olhos D'Água*, primeiro conto do volume, essas características se evidenciam.

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas que cor eram os olhos da minha mãe? (EVARISTO, 2014, p.18)

Os temas cultura e identidade são tão comuns na obra de Conceição Evaristo que é a partir daí que se parte para o desenrolar de cada trama. Os processos identitários estão latentes nos personagens de forma que a busca por uma construção e, muitas vezes, uma reconstrução da identidade que se perde na distância dos limites geográficos, que se esvazia na descrença da mudança dos quadros de injustiças sociais, acontece sem que o próprio personagem perceba que já está ocorrendo.

A outra obra estudada é *Mulheres de Cinzas* que faz parte de uma trilogia que o escritor Mia Couto iniciou em 2015, e na qual narra a disputa pela Terra entre os portugueses e Ngungunyane. Os portugueses tinham no trono o rei D. Carlos I e contavam com a aliança dos VaChopi, tribo africana a qual Imani pertencia e que se opunham ao domínio de Ngungunyane. Este, por sua vez, era o chefe dos VaNguni, considerado Imperador do Império de Gaza. A obra é um romance histórico narrado por uma menina de 15 anos que busca sua identidade num lugar onde as mulheres não tem voz, principalmente em tempos de guerra em que as mulheres são as que mais sofrem pelo patriarcalismo presente na cultura em que estão inseridas e pela violência que permeia todos os tratamentos, seja dos seus familiares, seja dos desconhecidos. A tessitura da narrativa é entremeada pelas cartas de um sargento que vem para a cidade e se cor-

responde com seu oficial em Portugal dando informações das atividades na aldeia com o objetivo de impedir que as tropas inimigas de Ngungunyane avancem contra as terras que pertencem a Portugal. O autor apresenta as vozes de uma jovem africana e de um sargento português, cuja relação vai além da estritamente profissional, para falar sobre a guerra que arruinou o sul de Moçambique no fim do século XIX. O envolvimento de ambos é algo que precisa passar sem ser visto, pois “num país assombrado pela guerra dos homens, a única saída para uma mulher é passar despercebida, como se fosse feita de sombras ou de cinzas.” (COUTO, 2015).

O ficcionista Mia Couto surge em cena na literatura moçambicana em 1983, com a publicação da obra *Raiz de Orvalho*, um livro de poemas. Nascido em 5 de julho de 1955, na cidade da Beira, foi registrado com o nome de António Emílio Leite Couto é filho do poeta e jornalista português Fernando Couto, de quem herda o gosto pela literatura. A partir daí, o biólogo de formação, passa a buscar temas para futuros contos e começa a se aventurar pela prosa. Sua ficção é repleta de neologismos, de grande valorização da língua e da linguagem falada no seu país e de inovações frasais, mas com ritmo e leveza tornando sua prosa entremeada de poesia. Revela-se um grande contista, pois inaugura uma maneira só sua de refletir sobre a história do seu povo buscando olhar sempre para o passado e o futuro através do discurso literário.

A composição da obra de Mia Couto ao ser descrita por ele mesmo nos apresenta uma escrita complexa, composta de hibridez e pluralidades. Sua narrativa, vista dessa forma, é tecida com precisão e fidelidade contemplando a riqueza e a diversidade da cultura moçambicana, pois o escritor sabe da sua importância para seu povo e sua pátria enquanto “herdeiro de cruzamentos culturais múltiplos e tem clareza de que sua produção se alimenta não só de estratégias orais do narrador africano, mas de jogos lúdicos universais que fazem de sua prosa um tecido híbrido e poético” (SECCO, 2000, p.265).

2. PÓS-COLONIALISMO, FEMINISMO E IDENTIDADES CULTURAIS

Nos anos 70, os críticos literários estavam voltados para as discussões sobre os efeitos da colonização que só chegaram para esse debate pela ascensão de nações que buscavam afirmar-se com suas identidades e etnias próprias após o período pós-guerra e a descolonização progressiva do continente africano e asiático, conforme Schmidt (2009, p. 137). O termo pós-colonial foi utilizado pela primeira vez pelos historiadores desse período, e a literatura pós-colonial surgiu nessa época “para dissecar a relação colonial e, de certa forma, resistir às perspectivas coloniais, tais como as ideias da superioridade europeias e da missão civilizatória do império” (ZOLIN, 2012, p. 53).

O pós-colonialismo engloba correntes teóricas heterogêneas, que compreendem além da produção literária das nações emergentes também a produção de imigrantes, grupo que cresce cada vez mais no continente europeu e americano e cujas contribuições artísticas e culturais têm sido examinadas com mais profundidade para que as suas especificidades não se percam no con-

junto. Assim, os teóricos do pós-colonialismo estão entre estudiosos da Europa e América do Norte, como os precursores Frantz Fanon e Albert Memmi, além de Benedict Anderson, Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, dentre outros (SANTOS, 2001, p. 30).

Os estudos pós-coloniais têm exercido influência relevante na maneira como a crítica cultural se apresenta de forma a fazer com que interpolações se voltem a favor de pensamentos cujo locus enunciativo seja o entrelugar, aquele interstício, para lembrar Homi Bhabha, em que a hegemonia e a subalternidade se relacionam. Essas teorias tornam os estudos pós-coloniais uma esfera transdisciplinar na qual os teóricos do pós-colonialismo se debruçam sobre temáticas pertinentes ao colonialismo, mas principalmente aos grupos etnicamente minoritários. Santos (2001), em suas análises afirma que o pós-colonialismo possui dois sentidos, o que engendra tanto a economia, a sociologia e a política quanto a sociedade e as instituições nos Estados que vieram com as colônias e sua autonomia envolvendo práticas e discursos que dispõem de um viés alicerçado na cultura em âmbitos dos estudos linguísticos, literários e culturais, pois buscam narrativas escritas pelos colonizados e “desconstroem a narrativa colonial escrita pelo colonizador” (SANTOS, 2001, p. 30).

O pós-colonial pode ter sua função alargada ao interrogar o sistema geopolítico que comporta a teoria metropolitana bem como o locus de enunciação do sujeito pós-colonial que nos deixa diante de inquições primordiais não tratadas. As teorias que utilizamos são vistas também como algo que nos identifica, pois são heterogêneas apresentando diferenças no seu conjunto de conceitos pois surgem de construções que se desenvolvem internamente ou que são importadas formando hibridismos, segundo Slater (1998). Além disso, nosso locus de enunciação e a teoria arraigada em nós se mostram por meio do modo como nos relacionamos com o que é diverso.

Dentro desse locus, a narrativa pós-colonial se constitui e apresenta características híbridas por causa da confluência das formas e propostas oriundas das ligações que se estabelecem entre os aspectos da cultura europeia e as culturas dos povos colonizados. Assim, a constituição da oralidade tem lugar distinto nesse tempo em que se reescreve a história e a literatura desses povos colonizados, subalternizados e vistos como minorias, pois, de acordo com Zolin (2012, p. 52), “a literatura é também um meio importante de apropriação, inversão ou desafio a meios de representação dominantes.”

Nesse processo expansionista de territórios dirigido pelas potências europeias “a mulher, assim como os negros[...], foi subjugada[...], daí, muitas vezes, os conceitos operatórios de pós-colonialismo, [...] serem partilhados pelo feminismo.” (ZOLIN, 2012, p. 53). Na atualidade, se observa um diálogo confluyente entre o pós-colonialismo e o feminismo, mas nem sempre foi assim, pois a inserção dos estudos feministas nas demais teorias não ocorreu de forma fácil, tanto nos estudos pós-coloniais quanto nos culturais, porém, segundo Santiago (2004, p. 86), foram as críticas feministas responsáveis por abalar os solidificados “pilares universais e seculares” da crítica e da literatura da contemporaneidade, de forma a deslocar o que já estava solidificado. Stuart Hall (1996, p. 264), metaforiza essa entrada enviesada nos estudos culturais ao dizer que “como

um ladrão na noite, o feminismo forçou a entrada, causou uma interrupção, fez um estardalhaço, apoderou-se do momento”. Assim, as teorias feministas adentraram o bojo dos discursos elitizados e cada dia mais exigem representação de forma a desconstruir esse discursos que limitam a presença das minorias.

Nas literaturas híbridas formada pela moçambicanidade e afro-brasilidade, as mulheres buscam seus lugares assim como todos os excluídos do sistema hegemônico patriarcal e pela memória dos seus escritores e escritoras, mantêm a história viva para perpetuar sua tradição, pois as culturas nacionais “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto,[...] as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas” (HALL, 1999, p. 61-62). Para esses povos é no voltar às raízes que se encontra o caminho de afirmação das múltiplas características de etnicidade e linguagem que compõem sua sociedade.

Nesse processo em que se imerge numa aparente unificação da cultura conectada à tradição, faz-se necessário àquele que escreve buscar na memória as imagens que podem vir a auxiliá-lo a recriar o que a imaginação empreende através das lembranças dos tempos felizes vivenciados num cenário cultural de mesclas, de características mestiças, negra e branca tanto de Moçambique quanto do Brasil. Para que sejam unificadas é preciso, conforme Hall (1999, p. 62), “representá-las como a expressão da cultura subjacente de ‘um único povo’. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais [...] que são partilhadas por um povo”.

Esse povo que busca suas características heterogêneas, busca encontrar sua identidade cultural, ou seja, crença em uma variedade de características comuns da cultura de um grupo específico, que se manifesta através da coletividade ou de um indivíduo que se sinta pertencente a um grupo com o qual se identifique. Essa identificação do sujeito com o grupo estipula uma determinada comparação em que se há um grupo com o qual há identificação, consequentemente, pela comparação, há outro em que a identificação inexistente, sendo que a mesma pode ser ampla ou restrita a apenas um aspecto com variações e modificações constantes no espaço e no tempo, de acordo com Hall (1999, p. 12), uma vez que “as identidades estão sempre entrando em colapso, [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Esse evento ocorre devido às inúmeras e significativas alterações estruturais e institucionais pelas quais os sujeitos e os coletivos estão passando.

Com vistas a isso, as relações do europeu com as culturas moçambicana sob a ótica do escritor Mia Couto e brasileira sob o viés da escritora Conceição Evaristo bem como dos leitores dessas obras são refletidas e ressignificadas. A oralidade ou a escrita, de forma a dar voz às produções feitas também no âmbito dos eventos populares, são as formas com as quais se pode contar para essa tarefa: “esse projeto de escrita pós-colonial é também interrogar o discurso europeu e descentralizar as estratégias discursivas; investigando, relendo e reescrevendo a empresa histórica e ficcional coloniais” (LEITE, 2003, p.28). O objetivo é o de estabelecer critérios para

que novos campos literários sejam construídos e que deem conta das diferenças das identidades desses povos, dessas culturas, seja em solo moçambicano ou em solo brasileiro.

3. A MEMÓRIA QUE RESGATA A ORALIDADE E A IDENTIDADE DE UM POVO

A memória é a maneira de trazer à tona a ancestralidade de um povo ou nação, e esta presença do passado se faz necessário para que o processo identitário seja completo. A escrita é primordial para essa função, pois é uma forma de, juntamente com a oralidade, socializar a memória. A linguagem utilizada nas narrativas tem como função unificar no mesmo espaço histórico e cultural as memórias, que em forma de imagens representam as múltiplas vozes, as múltiplas identidades que compõem a trama do texto.

Ao abordar desta temática nos aproximamos de uma vertente de estudos que abarcam a memória cultural, conforme o fazem os estudos de gêneros e os pós-coloniais, e que tem interesse na investigação do quão importante são as lembranças das minorias deixadas à margem pela história oficial, pois, segundo Huyssen, (2003, p. 148), “os discursos da memória permanecem amarrados a memórias específicas de grupos sociais situados no tempo e espaço”. A memória cultural representa “uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo” (CANDAU, 2011, p.24). Assim, a memória cultural se torna esse enunciado enquanto é coletiva.

Como elemento que estrutura a narrativa, a memória abrange grandes desafios como o de representar, por meio da ficção, as subjetividades que se situam à margem, através de narrativas que referenciam criticamente a história e seus registros. As escolhas feitas no decorrer do enredo das obras dos escritores estudados aqui apresentam muitas ligações com a memória, as quais analisam o individual na visão dos envolvidos, uma vez que “as questões pessoais e culturais do passado repercutem no presente cada uma a seu modo, podendo ser resgatadas ou não” trazendo à tona as opções feitas pela memória desses personagens (BRAGA, 2010, p.45).

O que se apresenta na literatura moçambicana contemporânea solidifica um embate iniciado há muito tempo com as lutas pela descolonização nos países africanos. Fazia-se necessário encontrar uma maneira de tornar concreto o que se ansiava e, para tanto, os escritores precisavam romper com a tradição europeia de forma a desvincular primeiramente a língua, e em seguida, a própria literatura buscando assim, deixar suas próprias marcas inserindo em suas obras aspectos caracterizadores da oralidade do povo.

Com isso, a língua é isolada da matriz e ambientada em terras africanas tendo com o tempo, as possibilidades necessárias para acondicionar uma escrita com características dos escritores locais. Essa transformação torna possível que se produza uma literatura que rompa com o modelo eurocêntrico e que se torne inteiramente africana. Nessa pluralidade, os pilares de uma literatura densamente crítica são erguidos, mas trazem consigo sentimentos utópicos, efeitos

imagéticos, formas e estilos provenientes das expressões orais, bem como, uma avaliação contundente da vida no continente africano, nesses tempos difíceis de pós-independência.

Envolvido diretamente numa esfera multiforme, é urgente que o escritor transgrida para ser ouvido e essa transgressão acontece com sua linguagem repleta de discordâncias e contes- tações ao que a metrópole inflige como princípios estabelecidos. Ao mesmo tempo, são inseri- dos na urdidura trechos da memória africana com ritmos ancestrais da oralidade resgatando o passado daquele povo e, mais uma vez, subvertendo a língua, que assim, é reinventada, sofrendo alterações profundas para receber a história e a herança cultural africana. Nessa introdução de marcas, as raízes da ancestralidade tanto moçambicana quanto afro-brasileira, instauram um novo conceito de identidade naqueles que povoam essas regiões, utilizando de uma linguagem dialógica e polifônica para compor a tessitura das suas produções que passam a ter como grandes balizas o insólito, o incomum, o híbrido, o mestiço, aquilo que valoriza o discurso produzido, bem como, o produtor desse discurso, pois é na voz desse escritor que toda uma comunidade se faz representada, conforme Leite (2003, p. 28).

Ao se abordar a questão da subversão às regras impostas pelo colonizador e ainda en- cravadas na sociedade pós-colonizada, aborda-se preferencialmente, a temática da identidade. A identidade do povo, da nação foi esmagada com as políticas de assimilação durante o período colonial, antes mesmo de formarem uma nação, enquanto ainda eram comunidades e, no caso brasileiro, pela submissão quase total ao patrão e àquela sociedade escravocrata. O processo de construção da identidade do povo com seus multiculturalismos, num local cujos bens culturais foram massacrados é lento mas vital, e para tanto, precisa passar pela construção da identidade daquele povo, dos colonizados, das minorias, de cada homem, mulher e criança que compõe aquela etnia, cujas formas de agir e cujos conceitos a ser valorizados são ainda referenciados pelas marcas deixadas nos seus pensamentos e nas suas vidas. Esses estigmas determinam quão árduo ou quão leve será sua busca pela identidade que tinham ou por uma nova identidade.

A (re)construção da identidade de um povo e de uma nação multicultural é um processo delicado e moroso, que exige de todos verdadeira entrega ao processo identitário. O exercício da escrita, com nuances tipicamente africanas, é uma das maneiras que essas nações pós-independentes utilizam. Essa narrativa com as características heterogêneas representativas do locus de enunciação recém construída é muito importante para as dinâmicas sociais, pois é a maneira que o escritor en- contra para ter voz enquanto representante da sua comunidade e que essa voz, seja na língua mestiça do seu povo, não na língua antes imposta pelo europeu. No Brasil, escrever também é uma maneira de manter o que resta da cultura daqueles povos aprisionados e trazidos das regiões africanas pra cá. Alguns escritores e escritoras surgem inicialmente mostrando sua própria voz, trazendo à baila o pensamento do afro-brasileiro e são seguidos por uma legião que vem, sem medo, mostrar suas raízes.

Por isso, compor uma literatura com as características singulares africanas é, ainda hoje, um desafio. Mesmo tendo passado vários anos dos processos de independência dessas ex-colô- nias e da assinatura da lei Áurea, tudo ainda é muito recente, haja vista que literaturas de outras nações independentes a muito mais tempo passam por períodos de inaceitação de suas obras

com bastante constância, e muitos escritores levam décadas para se tornar consagrados. Mesclar nas produções a língua do povo, a língua da tribo a que os personagens pertencem juntamente com a língua portuguesa ou inglesa é uma necessidade para a legitimidade da obra, mas é um processo que foi iniciado por muitos escritores e que precisa ser mantido para a manutenção dos valores daquele povo. O escritor precisa estar atento a isso e o leitor precisa ser preparado para o contato com essa literatura, fazendo-se primordial para esse fim, o papel da crítica literária que analisa e orienta com relação a esta nova vertente.

Com os avanços da Semana da Arte Moderna de 22 e o consequente modernismo no Brasil, muitas formas inovadoras e experimentais foram levadas para o país africano e aplicadas em solo literário brasileiro, e essas inovações juntamente com as características orais fortemente enraizadas no seio da cultura popular povoam a escrita desses dois continentes tornando-a cada vez mais híbrida, plural e dialógica requerendo seu espaço no seio da literatura mundial. Analisar obras com essas nuances torna-se então, imprescindível para o enriquecimento da literatura, bem como da linguagem como um todo polifônico. Enquanto pesquisadores, nosso papel é importantíssimo para esse objetivo, pois ele é a ponte que levará a sociedade leitora a ver nessa literatura africana e afro-brasileira a sua própria história contada com uma multiplicidade de vozes, todas passíveis de pertencimento, passíveis de o leitor reconhecer-se nelas. O poder da narrativa é muito grande podendo conseguir que esse leitor sinta-se pertencente a essa cultura e volte o olhar para a sua, para quem sabe comparar, revalorizar ou refletir sobre ela.

4. IDENTIDADE, DIVERSIDADE E GÊNERO

A literatura africana com toda sua valoração identitária multicultural se amplifica e se desloca para se compor, mas isso não significa aceitação à limites e convenções que lhe aprisione novamente. Mesmo havendo desgastes em tentativas de conquista de sua própria literatura percebe-se, cada vez mais, que o híbrido em suas culturas vai muito além do simples encontro com os resquícios da cultura do colonizador, pois traz consigo toda uma variedade de tonalidades que já existiam antes mesmo da colonização, de acordo com Canclini (1997). Como não é possível retornar a um passado pré-colonial, nem ao que se tinha antes de se tornar colônia, é necessário olhar com outro olhar para as possibilidades que se apresentam.

O que se procura é uma temporalidade em que se possa produzir com sua diversidade, sem limites que tentem homogeneizar o que não se restringe, pois a literatura africana é, desde os primórdios, consistentemente heterogênea. O perigo de tentativas de se encaixar em determinado movimento ou vertente é o de voltar ao que já existia durante o período de colonização em que as minorias eram tornadas subalternas pela padronização para a qual não há mais espaço na contemporaneidade.

Nessa busca encontra-se conceitos como o de “modernidade-própria” utilizada por Édouard Glissant (2005), mas é uma conceituação com suas particularidades, com identidades

rizomáticas, cujo objetivo é dar voz aos excluídos, periféricos, descentralizados, em um tempo pós-moderno, é uma modernidade contemporânea. O pesquisador, respaldado pelo pensamento de Deleuze e Guattari (1995), em *Mil platôs*, ao analisar a maneira como as culturas se constituem, percebe o projeto identitário a partir da raiz única, essencialista e enraizada e a partir do rizoma, entendendo que a raiz se refere a um tipo de identidade única e o rizoma trata do tipo de identidade não enraizada, que se distingue pelo encontro com outras raízes. Assim, “a raiz única é aquela que mata à sua volta, enquanto o rizoma é a raiz que vai ao encontro de outras raízes” (GLISSANT, 2005, p.71).

Enquanto tenta se definir uma identidade, nessa diligência pelo processo identitário, numa minoria marginalizada, as mulheres são ainda mais marginalizadas, e ao olharmos para além do gênero, para a questão da etnia, a mulher negra é ainda mais marginalizada, ainda mais subalternizada do que as outras minorias, conforme Gayatri Spivak (2014). Por isso, a crítica de gênero vem contribuir para as temáticas abarcadas neste trabalho com uma perspectiva particularizada desse movimento que se inicia na literatura africana contemporânea. Para Ranajit Guha (1982), o subalterno é visto como alguém que carece ser empoderado e autorrepresentado, pois lhe é negado todo e qualquer reconhecimento de sujeito da história. Homi Bhabha (2005), por sua vez, destaca quão relevante é compreender as relações sociais como relações de poder ao se referir aos ditos subalternos, vendo-os como grupos minoritários, sem os quais não existiria o grupo majoritário, neste caso, a sociedade eurocêntrica. Entretanto, esses grupos sociais vistos como subalternos, são para ele, capazes de subverter o poderio de quem o detém.

As narrativas analisadas retratam a mulher sob dois vieses. Na obra de Mia Couto a personagem principal é Imani, uma jovem de 15 anos que por ter aprendido a língua do europeu, no caso o português de Portugal, na escola será intérprete do sargento português Germano de Melo. Imani é da tribo dos *VaChopi*, uma das poucas tribos que se opuseram à invasão de *Ngungunyane*, último dos líderes do Estado de Gaza. Por ser mulher, e por estar envolvida com um militar, Imani sabe que precisa ficar invisível porque num país em que a guerra dos homens assombra constantemente, ser mulher é sempre muito mais arriscado.

No conto *Olhos D'Água* de Conceição Evaristo, a narração é feita por uma mulher que não se recorda da cor dos olhos da sua mãe. Essa narradora-personagem desfia ao longo da construção narrativa um tecido engendrado na sua história com sua mãe e irmãs durante sua infância e princípio da adolescência, num tempo em que a mãe brincava com as filhas para que elas se esquecessem da fome que lhes assaltava os dias e fazia a barriga roncar alto. Devido à distância da sua cidade natal, a narradora via-se sem saber responder para si uma pergunta que lhe inquietava as noites e dias: “de que cor era os olhos da minha mãe?” (EVARISTO, 2014, p. 15). Após não conseguir se recordar, e cheia de saudade da família, ela retorna para a sua terra para olhar de perto os olhos daquela que ela tanto amava. Ao chegar próxima da mãe, percebe que os seus olhos não tinham uma cor porque eram feitos de rios caudalosos. Mesmo sorrindo dos olhos dela não paravam de sair água correnteza, e sua face era enfeitada pelo pranto que vertia abundante. Viu então, que os olhos da sua mãe eram olhos d'água, fato que nos faz pensar na

possibilidade de a narradora estar mesclando nessa imagem a mãe com a simbologia de Oxum enlaçando a trama como a sua vida pelas presenças femininas fortes que lhe servem de apoio em momentos de necessidade de saudade pelo distanciamento, pela falta da presença física da família e, ao mesmo tempo, das crenças que cultivava desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a busca pela identidade multicultural é importante para o povo, tão importante é a busca pela própria identidade enquanto mulher. Saber fazer-se (re)construir como o país pós-independência de Mia Couto ou contra as desigualdades sociais de Conceição Evaristo é também uma necessidade para as suas personagens que estando longe ou perto da sua gente, sentem-se também deslocadas de seu local e de si mesmas. A escrita desses dois escritores trazem à tona a relevância dessa literatura híbrida repleta de vozes femininas, de multiculturalismos e de valor para a literatura universal. Conhecer-las e levar outros a conhecer percorrendo com elas a caminhada do descobrimento da história de um povo do qual descendemos, é uma empreitada muito interessante que só pode resultar em indivíduos mais conscientes da sua identidade, valorizando suas memórias e sua diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora. UFMG, (Coleção Humanitas), 2005.

BRAGA, Cláudio Roberto Vieira. Trocando o Próprio Nome: Identidade Cultural e Memória em “The Headstrong Historian”, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte - n. 19 - 2010. p. 42-50. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/7829/0>>. Acesso em 12/07/2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTO, Mia. **O Gato e O Novelo**. Entrevista a José E. Agualusa. JL, Lisboa, 8/10/1997. p. 59.

_____. **Mulheres de Cinzas: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana**, Livro 1. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro. vol. 1. Ed. 34, 1995. 94 p.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GUHA, Ranajit. **Subaltern Studies: Writings on South Asian Society and History**. Vol. VII: Oxford, 1982.

HALL, Stuart. Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (Ed.). **Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge, 1996. p.262-275.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HUYSEN, Andreas. **Present pasts: urban palimpsests and the politics of memory**. Stanford: Stanford University Press, 2003.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-coloniais**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um outro. Centro de estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2004. **Conferência de Abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, realizado em Coimbra.

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SCHMIDT, Simone Pereira. Onde está o sujeito pós-colonial? (algumas reflexões sobre o espaço, e a condição pós-colonial na literatura angolana). In: **Revista Abril**, v.2, nº2, p. 136-147, abril de 2009.



SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. Mia Couto e a incurável doença de sonhar. In: SLATER, David. **Post-Colonial Questions for Global Times**. Review of International Political Economy, v. 5, n.4, p.647-768, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Pós-Colonialismo, Feminismo e Construção de Identidades na Ficção Brasileira Contemporânea Escrita por Mulheres. In.: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.21, p. 51-70, 2012.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

LAZER E AS NOVAS RURALIDADES NO ASSENTAMENTO OITO DE JUNHO EM LARANJEIRAS DO SUL - PR

MARTIGNONI, Luciano¹

BIANCHI, Roberto Carlos²

TURMENA, Leandro³

Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

O texto aborda a questão do lazer no Assentamento Rural Oito de Junho, justifica-se pela necessidade de análise das novas possibilidades para o rural como espaço de vida, de cultura e de lazer, para além da visão homogeneizadora moderna e produtivista. Trata-se de uma pesquisa de campo que busca caracterizar o lazer num assentamento da reforma agrária, nos aspectos de manutenção do tecido sociocultural, preservação da natureza e reprodução econômica das famílias. Considerou-se que o lazer atende as perspectivas da manutenção do tecido sociocultural, tem uma relação tímida com a preservação da natureza e não é utilizado como gerador de renda, apesar de boas possibilidades para tanto.

Palavras-chave: Lazer. Rural. Assentamento. Cultura.

INTRODUÇÃO

O debate científico sobre o rural ganhou novos contornos, as ciências sociais apontam para novas possibilidades do rural e ganha destaque a posição da reconstrução e ressignificação do rural. Como resposta a homogeneização proposta pela modernização, esse novo olhar sobre o rural possibilita a formulação de alternativas, baseadas na cultura e no modo de vida de agricultores familiares.

No Brasil, esse novo olhar aponta para uma nova realidade, em que o rural deixa de ser visto apenas como um lugar de produção agrícola e passa a ser entendido como um lugar onde a vida acontece. Com a crescente busca de (re)valorização da natureza, o rural passa a ser visto como um lugar de lazer e também como um lugar para morar.

1 Mestre em Desenvolvimento Regional, professor, Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Palmas, luciano.martignoni@ifpr.edu.br.

2 Mestre em Desenvolvimento Regional, professor, Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Palmas, roberto.bianchi@ifpr.edu.br.

3 Doutor em Educação, professor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Dois Vizinhos, lturmena@hotmail.com.

Diante da relevância do fenômeno do lazer para pensar a ruralidade regional e da importância social dos movimentos e dos assentamentos rurais, este trabalho procurou caracterizar o lazer no Assentamento Rural 8 de Junho, em Laranjeiras do Sul tendo como referência a reprodução socioeconômica das famílias rurais, a manutenção do tecido social e cultural e a preservação dos recursos naturais e da paisagem rural.

Neste artigo apresentam-se dados levantados na construção de uma dissertação de mestrado, os quais foram obtidos em dois momentos. Num primeiro momento através de formulário adaptado ao construído e apresentado por Corona et al (2006) aplicado a 49 famílias assentadas. No segundo momento através de entrevistas com lideranças e algumas famílias selecionadas conforme os critérios da pesquisa. Os dados das entrevistas são apresentados fazendo referência aos integrantes das famílias (responsável, cônjuge e filho (a)) ou lideranças comunitárias (Liderança).

Desta forma, o texto está apresentado em duas sessões, a primeira onde se aborda teoricamente as novas perspectivas sobre o rural e sua relação com o lazer e posteriormente a caracterização do lazer no Assentamento Oito de Junho em Laranjeiras do Sul.

1. AS NOVAS RURALIDADES E O LAZER

Apesar da modernização ter trazido no seu bojo uma proposta homogeneizadora de progresso, o quadro que se estabeleceu no campo, no Brasil, apresentou um caráter heterogêneo. Culturas mecanizadas, pautadas em monoculturas, visando excedentes exportáveis se relacionam com culturas tradicionais baseadas em multiculturas e agricultura de subsistência, gerando gradativamente, no decorrer dos anos, uma marginalização do pequeno agricultor e o êxodo rural.

Diante deste cenário fica claro que um modelo de agricultura universal, gestado a partir de países de capitalismo avançado foi disseminado globalmente, assim, culturas, modos de vida e ambientes locais foram ignorados e gradativamente descartados em função de uma proposta ancorada exclusivamente na produtividade a partir da racionalização dos meios de produção.

O êxodo rural acentua-se, modificam-se as relações sociais, até então de parentesco e vizinhança. Mesmo nas famílias que permanecem no campo, os filhos são encaminhados para a cidade em busca de estudo e trabalho com melhores condições, seja porque não há trabalho para todos, seja porque parte destes agricultores não quer para os seus filhos a vida rural.

Para Zanoni, (2004, p.106):

Diante desse mundo rural marcado pela exclusão de uma grande parte de sua população, pela redução do número de estabelecimentos agrícolas familiares, pela concentração fundiária e de crédito, pelo envelhecimento de seus habitantes, pela perda de seus jovens, pela pobreza rural, surge a questão ambiental, que se sobrepõe à questão da modernização da agricultura.

Desenvolve-se assim uma crescente conscientização a respeito da degradação ambiental provocada pela agricultura intensiva. Primeiramente na Europa e posteriormente no cenário brasileiro aumentam as pressões para revisões na política agrícola, mudanças que apontem para a valorização de produtos de qualidade, a conservação dos espaços e a utilização sustentável dos recursos naturais (ZANONI, 2004).

Percebe-se que não só o modelo produtivo foi disseminado por muitos países, mas as consequências desse processo atingem de forma significativa a todos. Essa percepção das consequências negativas do processo de modernização da agricultura, em países de capitalismo avançado, gerou um movimento de análise e ressignificação do rural contemporâneo. Pesquisas em países desenvolvidos apontam como fator importante na análise das novas ruralidades, a contribuição da cultura do agricultor familiar na formulação de respostas à crise do modelo produtivista.

Ferreira (2002) aponta que a partir da década de 1990 as Ciências Sociais especializadas passam a apontar o rural como potencial espaço para reformas societárias e como base para se repensar a qualidade de vida na contemporaneidade. Em países desenvolvidos foram registrados processos de recomposição do rural, demonstrados pelo crescimento demográfico, diversificação ocupacional e, principalmente, organização de movimentos sociais de base rural com uma forte crítica às políticas gestadas conforme o modelo de modernização da agricultura.

Carneiro (1998) aponta que no Brasil, dois conjuntos de fenômenos nos ajudam a pensar a ruralidade hoje. Em primeiro lugar o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola, num movimento que se expressa em novas formas de organização da atividade agrícola como uma alternativa ao êxodo rural, ao desemprego urbano, e ao padrão de desenvolvimento agrícola dominante. Em segundo lugar a procura crescente por formas de lazer e até mesmo de meios alternativos de vida no campo. Novos valores sustentam a procura da proximidade com a natureza e com a vida no campo, que passa a ser reconhecida como espaço de lazer, ou mesmo como possibilidade de residência.

Percebe-se um movimento concreto no sentido de pensar o rural no Brasil para além da visão homogeneizadora do modelo produtivista, para além de uma ideia de rural em declínio, com papéis determinados pelo mundo urbano. Esse movimento propõe considerar os múltiplos sentidos do rural e as singularidades locais e regionais.

Ferreira (2002) enfatiza nesse processo de reflexão e ressignificação do rural no Brasil, a importância dos movimentos sociais, primeiramente por propor e defender o retorno ao campo, tanto de agricultores que não possuam terra, como de migrantes rurais que na cidade foram marginalizados. Segundo, pelo caráter coletivo das estratégias de reprodução, pautadas na diversificação, na pluriatividade, no associativismo. Destaca, neste sentido, o papel do movimento sem-terra e dos assentamentos rurais que evidenciam sua potencialidade para uma política de combate à fome e à exclusão social.

Uma possível abordagem da reestruturação do rural apoia-se na noção de multifuncionalidade da agricultura, apontada por Carneiro e Maluf (2003, p.21) como:

[...] um novo “olhar” sobre a agricultura familiar que permite analisar a interação entre famílias e territórios na dinâmica de reprodução social. Isso implica considerar os modos de vida das famílias rurais na sua integridade, e não apenas seus componentes econômicos, como também incorporar à análise a provisão de bens públicos por parte destes agricultores relacionados com o meio ambiente, com a segurança alimentar e com o patrimônio cultural.

Dessa forma a família rural, é entendida como uma unidade social e cultural e não apenas como uma unidade produtiva. A análise do rural vai além dos meios de produção, este passa a ser visto como lugar para morar, lugar para aprender, lugar para o lazer, enfim lugar para viver bem. Não se trata de desqualificar o potencial produtivo da agricultura, mas de ampliar o significado social do rural.

Destaca-se desta forma o lazer como um elemento importante para a reconstrução do rural, pois perpassa as principais dimensões abrangidas pelo enfoque da multifuncionalidade da agricultura: a reprodução socioeconômica das famílias (geração de trabalho e renda), a promoção da segurança alimentar (acesso e qualidade dos alimentos), a manutenção do tecido social e cultural (formas de sociabilidade das famílias e comunidade) e a preservação dos recursos naturais e da paisagem rural (interação propriedade rural e natureza).

Segundo Magnani, (2000), o lazer e seus desdobramentos representam uma via de acesso ao conhecimento dos impasses e possibilidades que se apresentam na contemporaneidade. Nesse sentido, o presente trabalho aborda o objeto não apenas como um campo promissor de atividades e negócios, mas, também, um campo a partir do qual se pode pensar a sociedade atual, seus grupos, sua sociabilidade e seus conflitos.

2. LAZER NO ASSENTAMENTO RURAL OITO DE JUNHO

Nasceram as comunidades rurais em torno da capelinha que, com o passar do tempo e o progresso financeiro do colono gringo, foi melhorando o aspecto e recebendo, anexas, outras benfeitorias, como escola, pavilhão de festas, cancha de bocha, campos para jogos com bola... tudo à maneira da terra de origem. (VOLTOLINI 2005, p.198)

O Assentamento Rural Oito de Junho está situado no município de Laranjeiras do Sul, na região geográfica Centro-sul, no território Cantuquiriguaçu. O nome do Território é uma referência aos rios que o delimitam: o rio Piquiri, ao Norte; o rio Iguaçu, ao sul e o rio Cantu, no oeste. Para caracterizar o lazer nessa comunidade camponesa, tornou-se necessário observá-lo nas diferentes gerações que compõem as famílias, suas origens e sua atualidade.

O lazer, tradicionalmente, nas famílias do assentamento, cumpria a função de descanso dos afazeres diários, cumpria a função de divertimento e recreação (DUMAZEDIER, 2000) e cumpria também a função de socialização, de relacionamento, atuando de forma decisiva na manutenção do tecido social. A relação do lazer com o ambiente e recursos naturais era a mais

direta possível, sem a intermediação de ferramentas tecnológicas ou de técnicas elaboradas, com a utilização de saberes e experiências reproduzidas culturalmente.

No entanto, a pesquisa aponta que o tempo destinado às visitas e serões diminuiu consideravelmente, as relações pessoais e locais foram gradativamente sendo substituídas pelas relações à distância via, principalmente a televisão, a qual antigamente não tinha tanta influência, como aponta um entrevistado ao falar sobre, “[...] *tinha, mais a gente não era muito ligado*[...]” (CÔNJUGE 1), e hoje está presente em 100% das famílias participantes da pesquisa (dados da pesquisa). Como nos mostra Giddens (1991) as atividades sociais antes encaixadas nas particularidades dos contextos de presença, agora afetadas pelos mecanismos de desencadeio se abrem para múltiplas possibilidades de mudanças liberados das restrições, dos hábitos e das práticas locais. Um grupo de famílias tenta resgatar e manter essa tradição de se encontrar à noite *“uma vez por mês, nas casa, as família se reúne uma vez por mês, faz um círculo bíblico e depois comes e bebes e contam história.”* (CÔNJUGE 3).

O final de semana destinado a vida comunitária, principalmente ao lazer é uma tradição mantida desde a infância pelos adultos mais velhos *“domingo não é dia de trabalha”* (CÔNJUGE 4), o que pôde ser comprovado pela observação participante do pesquisador. Desde o sábado o movimento gira em torno da comunidade, *“Aí também tem as atividade de lazer na comunidade, se que todo sábado e domingo tem né, sempre tem gente lá, se encontram. [...] convivência com as outras pessoas né é um lazer.”* (CÔNJUGE 4). O lazer se associa com atividades relacionadas à associação e cooperativa e reuniões, eventos que terminam normalmente com uma conversa próxima à copa da comunidade, onde outros, que não estavam envolvidos com os compromissos sociais, ou jogam baralho ou conversam, alguns, geralmente mais jovens, mas não necessariamente, jogam bola. O domingo, exceção feita à celebração, que é a primeira atividade do dia, é todo destinado ao lazer, ao convívio e ao descanso, após a celebração as famílias se encontram, algumas organizam seu almoço pela comunidade coletivamente, outras retornam para casa ou casa de amigos para almoçar. A tarde é destinada ao jogo de futebol oficial, tanto para quem joga, como para quem assiste, amistoso entre os times da comunidade contra times de outras comunidades, ou competições entre comunidades e até mesmo torneios. *“[...] os melhores torneios e campeonatos de futebol da região acontecem no 8 de junho”* (LIDERANÇA 1).

Já com os jovens, a tradição do fim de semana destinada à vida em comunidade e ao lazer está gradativamente se perdendo, por outros interesses, *“por isso que hoje em dia a gente passa até raiva com a juventude né que não sabem se diverti, as vez, aproveitá o pouco de bom que tem ainda.”* (CÔNJUGE 4), ou pela questão do tempo disponível. *“porque tem final de semana que ninguém sobe porque tem que estuda pras prova que tem né então as vezes a universidade também atrapalha.”* (FILHO 2 - 4).

Dentro do interesse social o grande destaque são as festas, a tabela 8 demonstra a participação maciça das famílias nesses eventos. *“Esse é um dos orgulho nosso, é ter em torno de cinco festa que acontece tipo gratuita pros convidado que chega. Se não me foge a memória temo cinco que é os assentado que faz a doação e quem chega no assentamento vai lá”* (CÔNJUGE 3). Com grande destaque para a festa de aniversário do assentamento no dia 8 de junho.

Tabela (1) – Participação das Famílias em Festas

Festas	Sim	(%)	Não	(%)	Total	(%)
Igreja	44	89,80	5	10,20	49	100
Associação	43	87,75	6	12,25	49	100
Política	34	69,38	15	30,62	49	100
Escola	23	46,94	26	53,06	49	100
Outras Comunidades	37	75,51	12	24,49	49	100

Fonte: Pesquisa de Campo, (2012).

Outra atividade importante dentro do interesse social são as visitas, todas as famílias que responderam ao formulário afirmaram visitar os familiares, 97,95% delas afirmaram visitar vizinhos e 83,67% afirmaram visitar amigos, mesmo que numa frequência reduzida em relação ao passado. “[...] o pessoal também tem muita atividade um na casa do outro as famílias, aniversário, festas o pessoal se encontra muito, então tem muitas atividades.” (LIDERANÇA 1).

Outra atividade muito citada refere-se aos bailes ou jantar dançante, 46,93% das famílias informaram se divertir dessa forma, o destaque nesse tipo de atividade é o jantar dançante. A comunidade do 8 de Junho organiza, através da Associação, quatro eventos desses no ano, esses visam arrecadar fundos para as atividades sociais da comunidade. A opção pelo jantar dançante e não pelo baile se deve a maior integração e maior participação das famílias no jantar e também a questão de segurança, visto que um baile oferece maiores riscos. Ainda dentro do interesse social o jogo de cartas é apontado por 44,89% das famílias e jogado na própria família, com os vizinhos e principalmente na comunidade.

Dentre as práticas esportivas, na área dos interesses físicos, destacam-se o futebol e a pescaria, apontados como opção de diversão e lazer por 59,18% e 46,93% das famílias respectivamente. O que de certa maneira representa uma manutenção de práticas tradicionais para famílias rurais, ainda mais que o interesse nessas práticas está mais ligado ao interesse social, contato, convivência, do que ao interesse físico e esportivo propriamente dito.

Outra área de interesse que aparece na pesquisa é o interesse turístico, que se constitui nos passeios e nas viagens e na busca de novas paisagens, de novas pessoas e costumes, além é claro da quebra da rotina temporal e espacial (MARCELLINO, 2006). Nesse aspecto, 22,45% das famílias apontaram que viajam de férias todos os anos, 48,98% afirmaram que viajam poucas vezes e 28,57% delas responderam que nunca viajam de férias. Esse é um interesse que não fazia parte das gerações mais antigas no assentamento, mas com a geração dos filhos e netos e as transformações na produção material das famílias, já se aponta um interesse significativo. “Eu fui conhecer o mar em 90, mais ou menos 91, porque tive lá em Joinville e não conhecia o mar né, então como que o cara vai tirar (férias) pagando arrenda pro fazendeiro [...] (RESPONSÁVEL 3).

Pôde-se perceber até aqui que muitas práticas históricas referente ao lazer estão se reproduzindo e ao mesmo tempo as novas gerações, as novas relações de produção oportunizam novas possibilidades.

Identificou-se no Assentamento 8 de Junho um rol de 28 atividades de lazer dentre as famílias que participaram da pesquisa, o que por si só já mostra uma ampliação do leque de atividades e uma mudança em relação às práticas tradicionais de lazer no rural. A tabela 2 apresenta as principais atividades de lazer acessadas pelos grupos etários.

Tabela (2) - Acesso à atividades de Lazer por Grupos Etários

<i>Atividades</i>	<i>Homens Adultos (%)</i>	<i>Mulheres Adultas (%)</i>	<i>Homens Jovens (%)</i>	<i>Mulheres Jovens (%)</i>	<i>Meninos (%)</i>	<i>Meninas (%)</i>
Festas	37,5	54,05	19,04	35,29	0	25
Futebol	27,5	8,1	71,42	29,41	41,66	0
Bailes	5	8,1	38,09	35,29	0	9,09
Visitas	10	29,72	0	0	0	0
Comunidade	17,5	10,8	9,52	11,76	0	0
Pescaria	10	0	0	0	8,33	0
Internet	0	0	9,52	11,76	0	0
TV	2,5	2,7	0	5,88	8,33	9,09
Brincar	0	0	0	0	38,09	47,05
Passear	10	10,8	9,52	11,76	8,33	0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

O que os dados mostraram é que algumas práticas de lazer, que são tradicionais às famílias, ainda se mantêm em todas as faixas etárias, como é o caso da festa, do futebol e do baile. Outras práticas com relação histórica com as famílias como as visitas, a pescaria e a presença na comunidade mostram uma tendência de queda nas novas gerações. Outra consideração que pode ser extraída dos dados, diz respeito ao surgimento de novas práticas, que não faziam parte da tradição familiar em gerações anteriores como a internet e a própria TV. E, também, pelos dados pode-se inferir que há uma busca por outros espaços de lazer que não mais os espaços rurais e da comunidade, destaque para o “passear” que pode ser somado a outras atividades como balneário e viagens dando uma ideia de busca por outros locais.

Os grupos de faixa etária mais jovem mantêm o vínculo com as práticas tradicionais, principalmente quando acessam juntamente com a família, porém suas preferências individuais ampliam suas possibilidades e começam a acessar outras práticas. Entre os jovens e adolescentes o interesse social diminui consideravelmente, “[...] *mas hoje nem lembram mais, com a internet, assisti TV, nem querem se sujá né [...]*” (CÔNJUGE 4), na comunidade, participam mais das festas e eventos tradicionais maiores e buscam convívio social fora da comunidade. “*Gosto de ir na Toca do Leão, gosto das piscinas, vou nas festas da comunidade e nos jantares dançante*” (FILHO 1 - 2). “[...] *mas a meninas, minhas amigas que moram aqui né, a gente vai em festa na cidade, boliche [...]*” (FILHO 2 - 4).

Com relação ao ambiente rural, a paisagem, os recursos naturais, a biodiversidade, estes não são percebidos pelos assentados como espaços para o lazer, primeiro porque estes espaços são rotineiros, já passam despercebidos ou são esquecidos. Segundo, a representação já formada pela população pesquisada é do lazer institucionalizado, com tempo específico, equipamento/espaço específico e práticas específicas, caminhar pelo ambiente, nadar, fazer trilhas, enfim explorar os espaços disponíveis não é cogitado, a não ser a pescaria por alguns assentados da faixa etária superior.

Dessa forma, as características do lazer vivenciado pelas famílias no Assentamento Rural ainda mantém um vínculo muito forte com as práticas e identidade rural. A comunidade é o espaço de lazer e de vida comunitária e é ali que acontecem as práticas esportivas, sociais e culturais, ligadas ao lazer ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à manutenção do tecido social as práticas culturais e de lazer reproduzem em parte as condições rurais tradicionais da vida social próxima (visitas parentes e vizinhos), ou junto à comunidade como as festas e bailes, o futebol e o baralho, bem como, o encontrar-se na comunidade junto à copa do pavilhão comunitário para conversar. Apesar de aparecerem mudanças nas práticas de lazer, devido à ampliação de suas relações sociais, escolas, universidades entre outras, à melhora na condição material da vida e possibilidade de acesso a bens e produtos para além dos tradicionais e também às mudanças ocorridas no ambiente rural e na relação entre o rural e o urbano, o lazer cumpre uma dupla função, como produto que se utiliza de elementos de uma sociabilidade e ao mesmo tempo como processo reprodutor dessa sociabilidade.

Com relação à interação do lazer com a natureza e a paisagem, o que a pesquisa apontou é um afastamento visível das pessoas com as práticas lúdicas nesses espaços, ficando restritas aos membros mais velhos que ainda mantêm uma relação com a pescaria ou alguns passeios no ambiente. Aponta-se aqui um paradoxo, enquanto para as pessoas que vivem no meio urbano as atividades na natureza, os esporte na natureza e a paisagem rural são um forte apelo para o lazer e o turismo, para os sujeitos que vivem no rural, no assentamento estudado, essa relação com o lazer na natureza e na paisagem rural não são atrativos.

Quanto à geração de trabalho e renda via oferecimento do lazer e turismo para a sociedade trata-se de uma questão que tem sido pouco pensada pela comunidade, ou pelas famílias, sendo que a pesquisa despertou esse interesse. Nesse sentido, identificou-se um potencial de lazer e turístico muito bom, principalmente vinculado à história de luta pela reforma agrária e pela terra, à forma de produção da agricultura familiar e aos recursos naturais, rio, matas pedreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Maria J. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, out. 1998.

CARNEIRO, Maria J; MALUF, Renato S. Introdução. In: _____. (Orgs.). *Para Além da Produção: multifuncionalidade e agricultura familiar*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

CORONA, Hieda M. P. *A Reprodução Social da Agricultura Familiar na Região Metropolitana de Curitiba em suas Múltiplas Interrelações*. 2006. 316 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Agrárias, Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Curitiba, 2006.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e Cultura Popular*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERREIRA, Angela D. D. Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, p. 28-46, out. 2002.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MAGNANI, José G. C. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa Turini e GUTIERREZ, Gustavo Luis. *O corpo e o Lúdico*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARCELLINO, Nelson C. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VOLTOLINI, Sittilo. *Retorno*. 2. ed. Pato Branco: Imprepel, 2005.

ZANONI, Magda. A questão ambiental e o rural contemporâneo. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 10, p. 101-110, jul./dez. 2004.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A VALORIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIZAÇÃO

SANCHES, Fabiane¹
MALACARNE, Vilmar²
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

O presente artigo propõe esclarecer alguns caminhos como possibilidade para que a escola e sucessivamente os professores, por meio do ensino de Ciências, possam propiciar a formação de sujeitos críticos e mais humanizados no contexto social, enxergando-se como agentes das suas ações no meio. Bem como, de que forma este ensino é capaz de ultrapassar encaminhamentos metodológicos estanques, contribuindo para que os alunos construam identidades plurais e menos fechadas em apenas um ponto de referência. Como ponto de partida, atentamo-nos em observar os diferentes modos de pensar e estruturar o conhecimento humano, o que nos levou a uma questão central: os diferentes modos de interpretar e aprender contempla uma pluralidade de métodos pedagógicos em sala de aula? Para tanto o estudo buscou discutir a valorização dos conhecimentos prévios, e a viabilidade de alfabetizar cientificamente os alunos desde os anos iniciais, aproximando a Ciência da vida cotidiana das crianças.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Conhecimentos prévios. Alfabetização científica. Pluralismo epistemológico.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, estudos desenvolvidos na área do ensino de Ciências, têm buscado compreender como os conhecimentos prévios trazidos para o contexto escolar, podem favorecer no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Alguns pesquisadores como Hurd (1998), Mortimer (2000), El-Hani e Bizzo (2000), Santana e Lima (2011) revelam a importância de considerar as opiniões compartilhadas em sala de aula, e de um modo geral corroboram que as concepções formadas anteriormente àquelas que se desenvolvem na escola, são capazes de influenciar na aprendizagem dos conhecimentos científicos.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, professora na Rede Municipal de Cascavel, PR, e-mail: fabiane.sanches@outlook.com.

2 Doutor em Educação, Professor na Universidade Estadual do Oeste – UNIOESTE, e-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br.

Por outro lado, além da prática pedagógica docente partir daquilo que o aluno já sabe, observa-se que a estruturação dos novos conhecimentos na mente do aprendiz está ligada a uma série de processos intelectuais relacionados à aprendizagem. Bastos et. al. (2004), Carvalho (2005), Mota (2013) comentam que aprender algo novo preconiza diversas fases diferentes, entre as quais: mudança conceitual, formação de perfis conceituais, construção de conhecimentos sem status de concepção, ou até mesmo a ocorrência paralela de dois ou mais processos, o que implica na pluralidade de métodos de ensino e aprendizagem, perspectiva defendida pelos autores.

Desse modo, debater sobre a diversidade de modos de pensar presentes em uma única sala de aula é um dos pontos centrais desta análise, e isso nos remete a outro fator importante: a complexidade do contexto educacional e as diferentes formas de apropriar-se dos conteúdos científicos, não sugerem uma pluralidade epistemológica no ensino de Ciências?

Conviver com essa diversidade em sala de aula requer abordagens pedagógicas que não se limitem a um método definido como indiscutível e aplicável a todo e qualquer indivíduo, e é esta reflexão que norteará nosso estudo.

1. CONHECIMENTOS PRÉVIOS X ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Estudos apontam que a Ciência, assim como outras formas de conhecimento, não se constitui de descobertas geniais. Desse modo não deve ser tratada como uma verdade única, absoluta e imutável, e sim como um conjunto de explicações temporárias para os fenômenos. Neste sentido, Martins (1998), atenta para a importância de

[...] evitar que se adote uma visão ingênua (ou arrogante) da ciência, como sendo “a verdade” ou “aquilo que foi provado”, alguma coisa de eterno e imutável, construída por gênios que nunca cometem erros e eventualmente alguns imbecis que fazem tudo errado (p. 18).

É importante considerar que a Ciência é, também, um processo social, no qual a promoção da formação integral do cidadão está vinculada. Tornar o sujeito um ser pensante, atuante e corresponsável pelos destinos da sociedade, compreendendo-se como sujeito das relações estabelecidas coletivamente, implica assimilar as formas materiais e culturais historicamente elaboradas pela humanidade. Para Santana e Lima (2011), a criança é cidadã que se constrói por meio da interação social com os outros e com o meio em que vive, sendo sujeito de seus conhecimentos desde os primeiros anos de escolarização. Suas ideias a respeito do mundo são construídas concomitantemente ao ensino elementar e são aguçadas pela curiosidade inata do período pueril.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) destacam que as crianças são “[...] frequentemente curiosas, buscam explicações para o que veem, ouvem e sentem. O que é isso? Como

funciona? Como faz? E os famosos porquês” (BRASIL, 1998 p. 45). Antes mesmo do seu ingresso na escolarização obrigatória, o público infantil já está em contato diário com o universo da tecnologia, quer seja pelo uso de brinquedos com controle remoto, brinquedos sonoros, pelo contato com a televisão, celular, vídeo game, dvd, computador, entre outros tantos produtos tecnológicos, frutos da Ciência. Ao mesmo tempo, a criança está sendo formada por meio de princípios éticos, morais, afetivos, valorativos, culturais, religiosos, entre outros aspectos que lhe são transmitidos e ensinados por seus familiares e igualmente desenvolvidos durante a alfabetização. Portanto, é pertinente que o ensino de Ciências proceda pautando-se, à priori, na valorização das concepções prévias trazidas pela criança, para o contexto escolar. Esse tipo de abordagem pode ser um facilitador na compreensão de mundo e da realidade cotidiana na qual essa criança está inserida.

Promover em sala de aula uma abordagem investigativa em Ciências pode trazer um novo sentido ao ensino e aprendizagem. Levantar hipóteses, dúvidas e contrapontos, bem como promover debates e/ou comparações é estar em consonância com o processo de alfabetização científica³ desde os anos iniciais.

Hurd (1998) aponta que a alfabetização científica abrange a produção e a utilização da Ciência no cotidiano do homem, provocando transformações que influenciam no progresso social, econômico e nas necessidades de adaptação do ser humano. De acordo com o autor, as características de uma pessoa cientificamente instruída não são ensinadas diretamente, mas estão embutidas no currículo escolar, ao passo em que os alunos são chamados a solucionar problemas, por meio de experimentos, investigações, projetos desenvolvidos em laboratórios, entre outros. Estas atividades são compreendidas como preparação para o exercício da cidadania. Este pensamento é confirmado por Lorenzetti e Delizoicov (2001),

[...] a alfabetização científica [...] preocupa-se com os conhecimentos científicos, e sua respectiva abordagem, que sendo veiculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se constituam num aliado para que o aluno possa ler e compreender o seu universo. [...] Portanto, a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade (p. 08).

Conceber a Ciência como um conjunto de conhecimentos decorrentes das relações humanas, e, por conseguinte, uma construção coletiva é fundamental para a alfabetização em Ciências, tendo em vista que o processo de apropriação do conhecimento científico não ocorre de forma neutra, mas sim pelas relações entre as leis da natureza e as necessidades humanas. A

3 De acordo com Sasseron e Carvalho (2011), há uma pluralidade semântica na literatura nacional para designar o objetivo do “[...] ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida” (p. 60). As autoras esclarecem que no cerne das discussões levantadas, as preocupações com o ensino de Ciências são as mesmas entre os pesquisadores da área, ou seja, motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente. No entanto, alguns autores utilizam diferentes expressões, entre as quais “Letramento Científico”, “Alfabetização Científica” e também “Enculturação Científica”.

materialização das necessidades humanas relacionadas ao uso dos instrumentos se dá por meio de um processo histórico e de uma ação intencional, desse modo, um instrumento não é apenas um objeto empregado por meio da ação humana, mas também assume uma função determinada pela atividade social que não possuía antes, como objeto estritamente natural.

Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática (DUARTE, 2000, p. 119).

Partindo-se desta concepção, nota-se que o ensino de Ciências tem por finalidade possibilitar o entendimento crítico da realidade, de forma que a ação pedagógica, por intermédio da escola e da mediação do professor, favoreça na apropriação dos conhecimentos sistematizados de forma elaborada, propiciando aos alunos, a superação dos conceitos espontâneos, que uma vez valorizados num primeiro instante, podem contribuir para a formação dos conceitos científicos. A este respeito, El-Hani e Bizzo (2000) acrescentam alguns pontos interessantes no que tange ao ensino e aprendizagem.

(i) o aluno, quando aprende de maneira significativa, não reproduz simplesmente o que lhe foi ensinado, mas constrói significados para suas experiências; (ii) compreender algo supõe estabelecer relações entre o que se está aprendendo e o que já se sabe; e (iii) toda aprendizagem depende de conhecimentos prévios (EL-HANI e BIZZO, 2000, p. 03).

É preciso compreender que o aluno, ainda que nos primeiros anos de alfabetização, já traz consigo algumas visões de mundo que lhe foram transmitidas no seu cotidiano familiar. Os autores tratam também sobre o conceito de ‘visão de mundo’, e afirmam que quando este conceito é considerado do ponto de vista da antropologia cultural, possui um papel central no construtivismo contextual.

A visão de mundo de um indivíduo corresponde à organização fundamental de sua mente, incluindo um conjunto de pressupostos subjacentes a seus atos, pensamentos, disposições, juízos etc. Estes pressupostos têm um caráter tanto ontológico como epistemológico, constituindo critérios para a apreciação de quais ideias ou crenças são válidas e relevantes [...] (EL-HANI e BIZZO, 2000, p. 08).

Como já dissemos acima, valorizar as concepções prévias aprendidas pela criança em seu seio familiar pode funcionar como um mecanismo de abordagem facilitador na compreensão de mundo que a cerca. Sob esta ótica, é interessante apontar a Ciência como uma possibilidade da melhoria da qualidade de vida, saciando necessidades básicas, com vistas a condições melhores de sobrevivência e conforto para a humanidade.

Não ensinar Ciências nessa etapa, pode significar a ignorância desse processo natural, abandonando as crianças aos seus próprios pensamentos e conclusões. Privá-las da troca de opiniões a partir de experimentos simples, bem como um contato mais sistematizado com o conhecimento científico, levando em conta a realidade que a cerca, pode ser um ponto negativo na aprendizagem em Ciências. Moraes (1995) corrobora esse pensamento quando comenta que o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa conservar o espírito lúdico das crianças, o que pode ser conseguido através da proposição de atividades desafiadoras, estimulantes e inteligentes.

As experiências devem ser de tal espécie que promovam uma participação alegre e curiosa das crianças, possibilitando-lhes o prazer de fazerem descobertas pelo seu próprio esforço.

Assim, o ensino de Ciências estará integrando mundo, pensamento e linguagem, possibilitando às crianças uma leitura de mundo mais consciente e ampla, ao mesmo tempo em que auxilia numa efetiva alfabetização dos alunos (MORAES, 1995, p. 14).

Não obstante, é necessário estimular essa curiosidade inata da criança, tendo em vista que desde ao nascer está submetida a um mundo totalmente novo, cheio de imagens, informações, símbolos e códigos, e que ela, aos poucos vai se apropriando e incorporando em seu cotidiano, conforme a sua socialização mediatizada por um adulto. Vygotski et. al. (1988) ratificam esse pensamento quando aponta que as características e atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo aquilo que julgamos subjetivo no sujeito, ainda assim essa subjetividade é construída a partir de sua relação com o outro e com o meio.

Em âmbito educacional, de acordo com Vygotski (1993) e Saviani (1995), é também, tarefa da educação escolar mediar a cultura universal socialmente produzida, propiciando a formação de indivíduos críticos por meio de um processo educativo intencional, no qual as formas mais desenvolvidas do saber objetivo é incorporado pelo conhecimento produzido historicamente pelo gênero humano. Afinal “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

Em se tratando das Ciências Naturais, novamente é preciso manter a interação entre sujeito (aluno), objeto (conhecimento) e mediação (professor), mantendo viva a aspiração por questionamentos, pelos porquês, pelas dúvidas naturalmente expostas através da oralidade. É importante que o professor, ao encaminhar suas aulas de Ciências, mantenha essa proposta, dando sentido às novas descobertas, valorizando e estimulando novas e constantes problematizações. Isso pode instigar a busca incessante pelo conhecimento científico em todas as etapas da escolarização, inclusive na fase adulta.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013) sustentam que a escola representa uma das fontes de acesso mais importantes para o conhecimento sistematizado. A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...] a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 04).

O papel da escola e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desde os primeiros anos de escolarização, é fundamental e indispensável, tendo em vista que cria possibilidades e oferece condições para ampliar a criatividade e a aprendizagem dos alunos, além de instrumentalizá-los com o conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade ao longo dos anos.

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que a comunidade escolar, em especial os educadores, dediquem-se de forma sistemática e organizada ao ensino de Ciências e compreendam que ele pode ser um elemento a mais para a alfabetização da nossa língua (TORSANI, 2014, p. 13).

Em âmbito educacional parece existir, de acordo com Krasilchik e Marandino (2007), entre os professores e pesquisadores da área de educação em Ciências, uma consonância de opiniões de que o ensino, nessa área específica, tem como uma de suas principais funções a formação do sujeito cientificamente alfabetizado, não somente capaz de identificar o vocabulário da Ciência, bem como compreender conceitos, incorporando-os na sua vida prática, a fim de utilizá-los para enfrentar desafios do cotidiano, de forma crítica e reflexiva.

O ensino de Ciências, pautado nesta proposta pedagógica, contribui, entre outros aspectos:

[...] para o domínio das práticas de leitura e escrita; permitir a apropriação dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (FRACALANZA, 1986, p. 26).

É importante que a educação em Ciências, portanto, estabeleça conexões com outras áreas do conhecimento, contribuindo significativamente para a formação de um sujeito crítico, participativo e consciente de suas ações, sem, no entanto, desprezar a dimensão cultural e valorativa que o constitui.

2. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO: UMA POSSIBILIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO EM CIÊNCIAS?

Entre os pesquisadores da área de ensino de Ciências, há uma variedade de modos de pensar a abordagem e os encaminhamentos metodológicos para este ensino. Na década de 1980,

havia uma preocupação em estimular o sujeito a substituir suas concepções prévias por concepções mais adequadas do ponto de vista científico, caminhando para a mudança conceitual – Hewson & Thorley (1989); Vosniadou (1994); Venville & Treagust (1998).

Não obstante, a importância da formação de perfis conceituais, vem sendo igualmente discutida – El-Hani e Bizzo (2000); Coutinho et. al. (2007); Sepulveda (2009), entre outros. Os autores corroboram a noção de perfil conceitual, desenvolvida e aprimorada por Mortimer (1994, 1995, 2000), mas também pensada por Bachelard (1996). Esse pensamento está fundamentado na ideia de que coexistem, para cada indivíduo, diferentes formas de conceber um mesmo conceito. Assim, um perfil conceitual é um conjunto heterogêneo que reúne simultaneamente diferentes versões para a mesma concepção.

Enfim, atentar-se para o fato de que o espaço escolar não é um ambiente homogêneo, é imprescindível. E talvez seja este o primeiro passo para pensarmos na possibilidade de uma metodologia que leva em consideração tal diversidade. Mortimer et. al. (2009) afirmam que há uma inevitável heterogeneidade de modos de pensar e falar em qualquer sala de aula. Os autores compreendem a instituição escolar como sendo lugares sociais complexos, nos quais um professor busca meios de interagir com dezenas de alunos, na intenção de desenvolver um ponto de vista particular, pautado na compreensão de conceitos científicos.

A heterogeneidade dos modos de pensar não se dá apenas no contexto da linguagem cotidiana. As ciências também abrigam formas heterogêneas de pensar e falar, propiciando múltiplas maneiras de conceitualizar a experiência. [...] Perfis conceituais, como modelos da heterogeneidade do pensamento, consideram que os diferentes significados que podem ser atribuídos a um conceito coexistem num indivíduo, mas cada qual se mostra pragmaticamente mais poderoso para lidar com determinados tipos de problemas [...] (MORTIMER. et. al. 2009, p. 06).

Desse modo, a escola pode contribuir para que os alunos construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários no contexto social. E é aqui que está um ponto instigante para a nossa discussão: pensar na construção de identidades plurais e que propiciem na formação de sujeitos críticos e mais tolerantes, não seria pôr em prática, de fato, o respeito aos mais variados modos de pensar e estruturar o conhecimento? Mas será que a mudança de conceitos pré-formados e/ou a formação de perfis conceituais são os pontos determinantes para contemplar uma efetiva alfabetização em Ciências?

Refletirmos sobre a possibilidade de ir um pouco além de uma abordagem metodológica que favoreça tão somente a mudança conceitual ou a formação de perfis conceituais, é a proposta deste estudo. Para isso, utilizaremos o exemplo do ensino da Evolução.

[...] por abordar questões sobre as quais a religião também se pronuncia, não poderá ter como objetivo a mudança conceitual, sob pena de estar afrontando a liberdade dos educandos ao credo religioso. Diante disso, o trabalho do professor seria melhor

descrito como uma tentativa de fazer com que os alunos adquiram e/ou aperfeiçoem uma compreensão satisfatória acerca das explicações científicas, independentemente de aceitarem ou não essas explicações. Nesse contexto, um aluno que possui concepções de caráter criacionista/fixista pode melhorar seus conhecimentos sobre teoria da evolução (pode, por exemplo, entender que as explicações científicas atuais não prevêm herança de caracteres adquiridos) e, no entanto, conservar sua própria crença sobre o assunto (BASTOS et. al. 2004, p. 25).

Partindo-se dessa análise, pode-se, portanto, afirmar que a aprendizagem notória de alguns conceitos científicos não requer necessariamente a mudança conceitual do sujeito, nem mesmo a formação de perfis ou a construção de conhecimentos que sejam aceitos como verdade pelo indivíduo. O que Bastos et. al. (2004) querem nos esclarecer é que a simples compreensão de ideias torna-se um resultado válido no processo de ensino e aprendizagem.

Além da mudança conceitual e da formação de perfis, é provável que quando um determinado tema é abordado em sala de aula, outros processos também ocorram na mente do aprendiz. Um desses processos podem ser a construção e modificação de conhecimentos que não possuem o status de concepção, ou seja, conhecimentos que não fazem parte do conjunto de saberes que o indivíduo aceita como válidos naquele momento. Neste sentido Bastos et. al. (2004), argumentam que os processos mentais relacionados à aprendizagem podem seguir por diversos caminhos: mudança conceitual, formação de perfis conceituais, construção de conhecimentos sem status de concepção, ou até mesmo a ocorrência simultânea de dois ou mais processos, o que resulta na pluralidade de processos de ensino e aprendizagem, perspectiva defendida pelo autor e seus colaboradores.

Em contrapartida, os estudos de Mortimer (2000) nos mostram situações em que os alunos, ao invés de terem passado por mudanças conceituais, adquiriram novas concepções que passaram a coexistir com as anteriores. Para Bastos et. al. (2004), esse tipo de descrição contribui, sem dúvida, para um pluralismo de interpretações. No entanto, o modelo (perfil conceitual) discutido por Mortimer (2000) está sendo proposto em substituição ao anterior (mudança conceitual), inviabilizando, assim, uma abordagem mais plural.

O pluralismo epistemológico no ensino de Ciências é defendido por muitos pesquisadores. Mota (2013) revela que a admissão da existência de diversas formas de conhecimento sobre a natureza, distintos da Ciência ocidental moderna, possibilita aos estudantes a oportunidade de perceber que a prática da Ciência pode se beneficiar das ideias de outros domínios do conhecimento, como a Religião, sem desprezar suas diferenças. Além disso, pode auxiliar os estudantes na percepção do que é próprio da Ciência, isto é, o que esta pode ou não pode fazer em outros domínios do conhecimento.

[...] a prática pluralista não revela, portanto, ser contra todo e qualquer procedimento metodológico, mas contra a instituição de um conjunto único, frio, restrito, de regras que se pretenda serem universalmente aceitas e principalmente válidas e verdadeiras para toda e qualquer situação de aluno, professor, sala de aula, faixa etária, escola, etnia cultural, lingüística, material, conceito, etc. (CARVALHO, 2005, p. 89).

Considerar os aspectos culturais é fundamental para a educação em Ciências, tendo em vista que quando um tema abordado está ligado, por exemplo, ao surgimento do Universo ou dos primeiros seres vivos na Terra ou até mesmo sobre a composição biológica do corpo humano, acaba por aflorar discussões de cunho religioso em sala de aula. Quando isso ocorre, é importante priorizar o desenvolvimento e a construção de subsídios que resultem na compreensão de temas controversos pelos estudantes, com mais naturalidade, sem, no entanto, desprezar seus conhecimentos prévios.

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva, ou, ainda, como resultado de crenças culturais e que, na grande maioria das vezes, são de difícil substituição por um novo conhecimento. [...] Apesar das diferentes origens das ideias prévias dos estudantes, há, na literatura da área, o consenso de que as mesmas constituem um todo articulado de informações que irão influenciar de forma marcante a apropriação de novos conhecimentos (TEIXEIRA e SOBRAL, 2010, p. 669).

A prática pedagógica em Ciências não deve limitar-se a atividades de identificação, constatação, descrição ou comparação, tão somente. Uma proposta pluralista vai muito além disso e é capaz de:

[...] incentivar o enfrentamento de problemas, a discussão, os debates de ideias polarizadas e em conjunção com a elaboração de argumentos e justificações de si mesmas; propiciar o levantamento e o teste de hipóteses, a análise e a síntese, fazer uso do recurso de analogias, mapas ou redes conceituais, experimentos mentais, estudo em grupo; estabelecer momentos para que sejam transmitidas informações que precisam ser memorizadas, ordenadas, estruturadas e organizadas [...] estar atento ao nível lógico e cognitivo do aprendiz, levando em consideração as suas representações; etc. (CARVALHO, 2005, p. 90).

É fundamental que os conteúdos sejam abordados por meio de conexões com a realidade vivenciada pela criança no curso da vida, pela sua comunicação direta com os que a rodeiam. Concordamos com Duarte (2003) ao enfatizar que os conceitos científicos, “[...] ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes” (p. 48).

Outrossim, compreende-se que o ensino de Ciências está diretamente associado à alfabetização científica e tecnológica, de forma articulada com as demais áreas do conhecimento. Pensar o sujeito nesse contexto, concebendo-o como ser humanizado, é também perceber que ele não resulta de características puramente biológicas, mas sim das relações que estabelece com as diversas formas de atividades socialmente existentes, da produção de bens à elaboração de conhecimentos, costumes, valores e crenças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) afirmam a existência de diferentes propostas que reconhecem que os valores humanos

não são alheios ao aprendizado científico. A Ciência, nesta direção, pode ser assimilada em suas relações com a tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais.

Daí a importância de ações pedagógicas em Ciências, que considerem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, intimamente ligado às suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, bem como os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para cada um, afinal,

Cada pessoa, aluno ou professor apreende em seu meio de convívio, especialmente em família, um conjunto de ideias e de valores a respeito do corpo, suas afecções e doenças. É importante que o professor tenha consciência disso para que possa superar suas próprias pré-concepções e retrabalhar algumas das noções que os alunos trazem de casa ou da mídia. O aprendizado científico, neste sentido, é um aprendizado integrado aos conhecimentos culturais. Reconhecer as noções trazidas pelo aluno, interpretá-las, valorizá-las e combater equívocos graves com argumentos objetivos é parte deste aprendizado, em conexão com a Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998, p. 46).

O objeto de estudo do ensino de Ciências no Ensino Fundamental pauta-se nas relações de interdependência entre os fatores bióticos e abióticos presentes no Ecossistema e na Biosfera e parte do pressuposto de que a natureza é transformada pela ação dos seres humanos e neste processo histórico ocorre a produção do conhecimento. Nesse contexto o ensino de Ciências tem a finalidade de socializar o conhecimento científico produzido e historicamente acumulado pela humanidade e enquanto sujeito desse processo, o homem necessita compreender e se apropriar das leis que movimenta, produz e rege os fenômenos naturais, justificando os motivos que o impulsionaram a apropriar-se desses conhecimentos, ou seja, não faz sentido analisar os elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as reais condições da existência humana.

Em se tratando, especificamente, dos anos iniciais, as crianças chegam à escola com um repertório de representações e explicações da realidade, já construído anteriormente. É, também, função da escola, além de estimular, transpor essas representações, oferecendo aos estudantes o acesso ao conhecimento científico. Oportunizar as crianças em fase inicial de escolarização, a compreensão da realidade que a cerca, é um modo de ensiná-las a superar questões adversas que lhes são impostas cotidianamente.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013) corroboram esta perspectiva, quando afirma que os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social. Sendo assim, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. A interação escolar entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “[...] a leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu” (BRASIL, 2013, p. 116). Desse modo, a escola também é espaço oportuno para que os próprios educandos reinventem o conhecimento, a fim de criar e recriar a cultura. Para tanto não deve se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados por meio de métodos como verdades acabadas, mas sim propiciar que os alunos percebam que as diferentes formas de entender e expressar a realidade possibilita outras interpretações.

Além disso, nossa experiência social é diversa e multifacetada, portanto, não compartilhamos apenas um determinado grupo de conceitos, ao contrário, temos à disposição uma diversidade de significados materializados em diferentes linguagens sociais, que são disponibilizados ao sujeito, em parte, pela escola. Nesta direção, e a fim de finalizarmos a discussão sobre este tema, por ora, Davis (2003), nos deixa uma reflexão importante, um professor pluralista não se recusa a experimentar novas propostas ou métodos, pois a sua intenção e o seu compromisso são com a aprendizagem dos alunos e não com uma fidelidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem metodológica compreendida como definitiva e generalista no campo pedagógico, pode não ser aplicável a todo e qualquer indivíduo. Esse argumento provém de uma proposta de ensino baseada na pluralidade epistemológica, que consiste em estimular a curiosidade, desde os primeiros anos de escolarização, sem recorrer a um método consagrado, o que pode para a formação crítica e para a alfabetização científica.

Esse ponto foi debatido ao longo do estudo e os argumentos apresentados sugerem que, independentemente da ocorrência ou não de mudanças conceituais, ou da formação de perfis, a aprendizagem de conteúdos em Ciências perpassa por diferentes processos de estruturação. Isso requer construção e reconstrução de conhecimentos, necessitando uma variedade de encaminhamentos metodológicos, pois o que funcionou para x, pode não funcionar para y, tendo em vista que o grupo de alunos em uma sala de aula não é homogêneo.

Portanto, nosso estudo traz informações condizentes e claramente possíveis de serem colocadas em prática no cotidiano escolar. Levar em conta os conhecimentos prévios no ensino e aprendizagem, especialmente em se tratando do ensino de Ciências, apresenta influências significativas na compreensão de conceitos científicos.

Alunos não são meras folhas de papel em branco que chegam à escola para receber uma fonte única de referência. Ao contrário, já trazem consigo ideias e concepções formadas em seu seio familiar. E são justamente os diferentes modos de pensar e interpretar, as opiniões distintas e toda a bagagem cultural que apontam na direção de se evitar a ênfase em um método fechado/único que remete a uma pedagogia estanque, que não contempla a diversidade e a heterogeneidade da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, et. al. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências: revisitando os debates sobre construtivismo. In: **Pesquisas em ensino de ciências**: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, p. 9-55, 2004.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC /SEF, 1998.

CARVALHO, M. de. Construtivismo, pluralismo metodológico e formação de professores para o ensino de ciências naturais. In: **Seminário: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 2005.

DAVIS, K. S. Change is hard: What Science Teachers are Telling Us About Reform and Teacher Learning of Innovative Practices. **Science & Education**, Hoboken, v. 87, n. 1, p. 3-30, 2003.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. SP, **Educação e sociedade**, Ano XXI, n. 71, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2003.

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: Teoria da mudança conceitual e construtivismo contextual. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2000.

FRACALANZA, H. **O Ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

HEWSON, P.W., THORLEY, N. R. The conditions of conceptual change in the classroom. **International Journal of Science Education**, v.11, sp.iss., p.541-553, 1989.

HURD, P. D. Scientific literacy: new mind for a changing world. In: *Science & Education*. Stanford, USA, n. 82, p. 407-416, 1998.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. 2ª. ed. – São Paulo: Moderna, 2007 (Cotidiano escolar; ação docente).

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

MARTINS, L. A. P. A história da ciência e o ensino da biologia. *Ciência & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 18-21, 1998.

MORAES, R. *Ciência para as séries iniciais e alfabetização*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995.

MORTIMER, E. F. *Evolução do atomismo em sala de aula: Mudança de perfis conceituais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____, E. F. Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4, 265–287, 1995.

_____, E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2000.

_____, E. F.; SCOTT, P.; EL-HANI, C. N. Bases teóricas e epistemológicas da abordagem dos perfis conceituais. In: *VII Enpec*, Florianópolis, 2009.

MOTA, H. S. *Evolução Biológica e Religião: Atitudes de Jovens Estudantes Brasileiros*. 2013. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTANA, J. R. M.; LIMA, E. B. Pesquisa em Ensino de Ciências na atualidade: um breve estado da arte de 1990 a 2010. In: *V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão - SE, v. 5, p. 2011, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2011.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SEPÚLVEDA, C. Aplicação de um perfil conceitual para adaptação à Análise de interações discursivas no ensino de Evolução. In: **VII Enpec**, Florianópolis, 2009.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010

TORSANI, G. A. **A importância do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 53 p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**. Madrid, Centro de publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

COLONIZAÇÃO DO SABER E DO PODER E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS

DEUS, Alessandra Castro de¹
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

O texto tem por objetivo trazer à tona situações de dominação perante a criança, a fim de despertar uma conscientização sobre os diversos tipos de colonizações que vulnerabilizam a constituição das identidades e subjetividades infantis. Entre as colonizações evidencio a colonização do poder, a colonização epistêmica e a colonização midiática, cada qual com sua artimanha de persuasão e dominação que atingem direta e indiretamente os sujeitos infantis, quando não consideram suas características, diversidades e especificidades. O texto evidencia a Sociologia da Infância como um campo de estudos que produz questionamentos e problematiza as diversas formas de colonização em relação à infância, evidenciando as especificidades e da diversidade das crianças brasileiras em relação às classes sociais, gênero, raça e etnia.

Palavras-Chave: Colonização. Criança. Infância. Identidade. Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

Muitos foram e são os discursos que tentam explicar a criança e a infância, discursos muitas vezes descontextualizados e institucionalizados como verdades absolutas, conduzidos por jogos de poder. Discursos que instauram certa hegemonia dos adultos perante as crianças, quando os mesmos ditam as regras e falam delas e por elas. Tamanha hegemonia pode ser percebida também nos discursos da mídia quando coloniza o gosto determinando práticas de consumo e comportamento, para posteriormente deturpar a identidade e a subjetividade infantil.

Em nosso país podemos encontrar uma diversidade de crianças e infâncias, que infelizmente em pleno século XXI ainda sofrem os efeitos das colonizações do saber e do poder, estando relegadas à vivenciar situações marginais, entre elas, a discriminação e o preconceito. Neste sentido a principal pergunta que se pretende responder no texto, é como promover uma educação que valorize as diferentes crianças e infâncias e que conteste todas as formas de colonização? Como alternativa de resposta, encontrou-se na teoria da Sociologia da Infância os subsídios necessários, pois a mesma vem contestar as situações desiguais de infância, trazendo protagonismo aos sujeitos infantis.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste, Acadêmica do Programa de Pós Graduação em Educação-, Universidade Estadual do Centro Oeste, e-mail: alessandra_decastro@yahoo.com.br.

O presente trabalho foi elaborado na perspectiva dos estudos culturais, nessa perspectiva, os discursos e os significados são resultantes de práticas de poder que regulam as atividades cotidianas e as formações sociais. O texto também se configura em uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica. Neste sentido, realizou-se a leitura de livros e artigos de autores que tratam da temática da infância, alguns de orientação pós-moderna e pós-colonialista.

Num primeiro momento procuro refletir sobre a diversidade encontrada nas crianças e infâncias, posteriormente farei uma reflexão sobre as formas de colonização para então elucidar uma teoria que de conta de contextualizar essas diferentes crianças e infâncias.

1. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

A concepção de infância foi historicamente construída e está sendo construída continuamente pelos atores sociais que alvitram explicar quem eram ou deveriam ser os sujeitos infantis. Diante dos vários discursos produzidos para a infância, talvez o mais correto e apropriado a se afirmar é o que considera a criança como um sujeito social e histórico, que está inserido em uma sociedade, na qual apropria, influência e partilha uma determinada cultura produzindo-a também. Neste contexto, na sociedade brasileira nos deparamos com diferentes crianças e diferentes infâncias. A infância da criança pobre, da criança rica, da criança negra, branca entre tantas raças, das crianças de diferentes etnias como a criança indígena, a de origem oriental, partícipes de uma vasta diversidade de descendências. A criança com deficiência física, a com dificuldades intelectuais, a criança que trabalha, a que estuda, a criança católica, evangélica, candomblé entre as diferentes religiões e crenças existentes.

Diante de toda esta diversidade, novas formas de viver em sociedade, de produzir cultura, de olhar para a criança, a infância e de constituir família vêm demandando novas interpretações e teorias. Aquela família considerada tradicional não existe mais, podemos então falar em família contemporânea e de novos modos de constituí-la, a criança que mora com os avós, a que mora só com o pai ou só com a mãe, a criança adotada, a que mora com dois pais, duas mães, a criança que mora no orfanato. Enfim uma infinidade de modos de viver a infância e ser criança. Nas rodas de conversa entre a família, amigos, vizinhos ou até mesmo nos discursos na academia é normal escutarmos que as crianças de hoje não são como as de antigamente, basta nos reportarmos para as nossas experiências de infância, quando podíamos usufruir da rua de nossa casa e compartilhá-la com os amigos, a qual nos proporcionava um espaço para a brincadeira e com ela a imaginação. É comum hoje vermos crianças brincando sozinhas em casas cercadas com cerca elétrica, monitorada 24 horas por dia, sofrendo as consequências de uma sociedade violenta e perigosa. Essa situação pode ser um entre tantos motivos que levam as crianças para a televisão ou as leva adentrar desde cedo nos espaços de educação infantil.

Em nosso país, assistimos muitas situações marginais de infância, infâncias que sofrem as consequências de uma sociedade desigual, infâncias relegadas ao preconceito de classe, a

discriminação sexual, étnica, racial. Relegadas também à uma colonização de saber e de poder. Crianças que carregam consigo o rastro do passado de sua raça, etnia, do seu gênero, de sua sexualidade para poder afirmar a sua identidade.” Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado”. (SILVA, 2009 apud WOODWARD, 2009, p.27) Crianças que assumem posição de subalterno perante os adultos, não podendo falar, expressar opiniões, pois são os adultos que falam dela e detêm o poder sobre elas. “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.” (BUJES, 2003, p. 8 apud FOUCAULT, 1995, P.153) Neste sentido os atos de poder do adulto perante a criança já fazem uma estatística progressão do adulto que serão.

O texto de Barbosa (2007) é primordial para compreendermos as diferentes experiências que passam as nossas crianças, a autora trata das socializações plurais, ou experiências plurais. Como exemplo a socialização criança e televisão, criança e rede, criança e vídeo game, criança e escola, crianças e suas babás e ainda a criança e seus diferentes modos de inter-relacionar se com o mundo a sua volta, infâncias predeterminadas a seguir um conjunto de regras e a viverem a heterogeneidade de sua cultura. Para a autora “Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas.” (BARBOSA, 2007, p. 1063). Nesse sentido entende-se que as novas formas de socialização, ou seja, as socializações fora do seio da família interferem cada vez mais na construção de subjetividades infantis. “Nas sociedades urbanas contemporâneas, as socializações deixam de estar ancoradas apenas na vida familiar, para passarem a ser realizadas por uma rede de socializações plurais”. (BARBOSA, 2007, p. 1064). Temos então um grande desafio pela frente, o de compreender a criança e a infância hoje, através de sua diversidade, especificidade e determinismos, sem deixar de lado os condicionantes que constroem a identidade dessas diferentes crianças e infâncias.

2. A COLONIZAÇÃO EPISTÊMICA DA INFÂNCIA

Nesta seção pretendo refletir à cerca dos discursos produzidos para a infância, os quais muitas vezes são descontextualizados, normatizantes, preconceituosos e homogeneizados, quando não levam ou não levaram em conta a diversidade e a especificidade das diferentes crianças e das diferentes infâncias. Para iniciar a discussão trago Mignolo (2003), autor pós-colonialista que foi corajoso ao denunciar os diferentes tipos de exploração às quais os países colonizados estavam vivenciando, entre eles a exploração teórica e ideológica, uma vez que os conhecimentos provindos do ocidente (Europa) eram considerados superiores aos conhecimentos produzidos na margem do sistema colonial. Neste sentido para o autor, os conhecimentos subalternos (produzidos nos lugares colonizados) tem uma forte relação com os lugares geoistóricos (eurocêntricos).

O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistas como projetos globais” (MIGNOLO, 2003, P. 41)

Fica aqui evidenciado a legitimação de um tipo de saber considerado superior, à título de projeto global. Pode-se dizer então, que se não nos empenharmos em estudar nossas crianças, seus diferentes contextos e suas diferentes infâncias segundo Mignolo, corremos o risco de estimular a exportação de teorias, ficando a mercê de um colonialismo epistêmico e cultural.

Exemplos destes discursos podem ser encontrados na teoria de Jean Piaget citado por Steinberg e Kincheloe (2001), Piaget acreditava que:

o desenvolvimento da criança era moldado por forças biológicas. “o brilhantismo de Piaget foi embaçado por sua abordagem científica, não histórica e socialmente fora de contexto. O que quer que observasse como expressão genética da conduta infantil no princípio do século XX, ele generalizava para todas as culturas e eras históricas – um erro que causou sérias consequências para aqueles que se interessavam por crianças. Considerando os estágios de desenvolvimento biológico da criança como fixos e imutáveis”. (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, P.12)

Jean Piaget ainda é muito estudado nos cursos de graduação, e muitos ainda consideram a sua teoria como verdadeira e válida para todas as crianças, sem levar em conta as especificidades de cada criança, uma vez que o desenvolvimento de uma não será igual ou terá a mesma intensidade como o da outra. A teoria piagetiana não leva em conta os condicionantes sociais, pois muito sabemos que o desenvolvimento da criança pobre dificilmente será igual ao da criança rica. “A psicologia genética é adultocêntrica, na medida em que ela se reporta a infância a partir do adulto”. (FARIA E FINCO, 2001 apud ABRAMOWIC, 2011, p .27)

No livro *Infância e Cultura* (2015) Lira e Nascimento argumentaram sobre a pedagogia de Rousseau, evidenciando-a como um discurso de verdade, que resultou em amplos efeitos na compreensão e condução da infância. Tal afirmação pode ser legitimada quando o autor acaba por preconizar os modos de educar a crianças de acordo com sua idade e desenvolvimento, pensando a educação como interiorização de normas que atingem todas as ações em seus mínimos detalhes. Pode-se dizer que o autor evidencia uma certa neutralidade e regularidade na educação dos pequenos, não levando em conta suas especificidades e condições sociais. Cito aqui duas teorias dentre tantas outras que (re) produzidas fora de seu lugar de origem e de seu período histórico acabam por patentear uma colonização epistêmica por desconsideram e descontextualizarem a diversidade de criança e infância.

Bujes (2005) evidencia que a infância nos tempos modernos está submetida e associada à proliferação dos discursos, neste seguimento:

os fenômenos relacionados com a população infantil passam a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias do poder. (BUJES, 2005, P.186)

Bujes utiliza-se de Foucault (1993) que fundamenta seu discurso enfatizando relações de poder, neste caso, o poder recai sobre a criança, quando para ela são disseminado saberes e discursos

Todas as formulações sobre crianças e infância que, por longo tempo, vêm sendo tomadas como inquestionáveis não pertencem ao domínio do sagrado, são coisas deste mundo, efeitos de jogos de poder e de vontade de saber. (BUJES, 2005, P. 192).

Assim os discursos produzidos para a infância são permeados através de jogos de poder, seja do poder dos adultos sobre elas, seja das instituições educacionais, seja das teorias que tentam explicá-las, seja da mídia que estimula as crianças desde cedo a serem consumidoras para posteriormente tornarem-se adultos consumidores. Todos esses condicionantes de poder atuam na construção das subjetividades infantis. No próximo item vamos analisar o papel desempenhado pela colonização midiática.

2.1. Colonizadores do Novo Milênio

Steinberg e Kincheloe (2001) refletem sobre os colonizadores do novo milênio, os quais seriam as grandes corporações midiáticas "tais organizações obtêm grades benefícios da ocupação da psique humana." (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 32) Os autores em seu livro discorrem sobre a infância pós-moderna, para eles o acesso das crianças contemporâneas à cultura infantil comercial "não apenas as motivou a se tornarem consumidoras hedonistas mas também minou-lhes a inocência". (p. 33) Entende-se que as crianças contemporâneas estão cada vez mais atreladas aos produtos disseminados pela indústria midiática, grande é a preocupação, uma vez que a mídia como sistema de representação também é responsável por produzir identidades. O conhecimento proposto pela mídia e os desejos despertados por ela, são a base necessária para negociar e despertar "identidades" nesses pequenos indivíduos.

O conceito de identificação tem sido retomado, nos estudos culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela". (SILVA, 2009 apud WOODWARD, 2009, p.18)

Podemos dizer que os filmes infantis, os desenhos animados, as propagandas, estão constituindo a infância, atuando em sua subjetividade e identidade, estes artefatos culturais midiáticos são responsáveis por disseminar uma ideologia cultural homogênea, normativa e preconceituosa.

Exemplificando esta afirmação, podemos encontrar na obra de Sabat (2003) *Infância e Gênero*: o que se aprende nos filmes infantis, quando a autora faz uma discussão sobre o filme *Mulan* de 1998, o qual concentra sua atenção na representação de gênero, isto é, volta-se diretamente para marcar diferenças entre o feminino e o masculino, para evidenciar um gênero em detrimento de outro. “É dentro desse contexto que se produz um currículo cultural que constitui sujeitos, ensina comportamentos, hábitos e atitudes”. (SABAT, 2003, p. 1). O filme *Mulan* é apenas um entre tantos outros exemplos que além de normatizar e regular condutas, induz seus espectadores a comportarem-se de determinada forma e a consumir os produtos do filme, como brinquedos, moda, entre outros acessórios, que também carregam a mesma filosofia “Atualmente, o filme é apenas um dos produtos que compõem um agregado de produtos formando um pacote multimídia de consumo cultural que funciona dentro da lógica capitalista do mundo globalizado”. (SABAT, 2003, p. 3)

Os heróis da tv são tipicamente criados com valores culturais fortes e dominantes. Como brancos, homens, protagonistas sem classe social (leia-se classe média), eles carregam valores WASP (branco, anglo-saxão, protestante) contra vilões violentos que, é importante ressaltar, muitas vezes são não-brancos. (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, P. 43)

Pode-se perceber nesta citação que quando o homem não branco aparece nas cenas dos filmes e desenhos, geralmente, é em papéis inferiores ou quando a mídia precisa passar a ideia do politicamente correto, ao disseminar o valor da diversidade, valor este, muitas vezes camuflado por interesses e pela “necessidade de controle pelo homem branco de uma sociedade diversa” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001 apud FISKE, 1993). Como já enfatizado, sobre a relação midiática com os produtos que são derivados a partir dela, Steinberg e Kincheloe evidenciam também que os propagandistas midiáticos em parceria com as grandes empresas como a Mattel têm abraçado ideologicamente a causa da diversidade e produzindo brinquedos como exemplo, de Barbies jamaicanas a *fast foods* étnicos, numa tentativa de suavizar os discursos de diversidade, quando ao mesmo tempo acentuam ainda mais a diferença.

Entende-se que a mídia vem desempenhando uma pedagogia cultural que produz identidades, a identidade da criança consumidora, da criança hedonista, da criança heteronormativa, da criança racista, da criança preconceituosa, da criança individualista, da criança violenta, entre tantas outras identidades.

3. A PROCURA DE UMA OUTRA TEORIA

Muitas são as formas de colonização de saber e de poder sobre os sujeitos infantis, que interferem direta ou indiretamente na construção de sua identidade e subjetividade. Pode-se dizer então que a colonização epistêmica, adultocêntrica e midiática são responsáveis por produzir

identidades e subjetividades. “A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder”. (SILVA, 2009, P.81).

Diante do cenário das manifestações destas colonizações, temos a necessidade de um outro olhar para a criança e a infância, um outro pensamento, como diria Mignolo (2003), pensamento que não seja importado de outros lugares, lugares estes, que nada tem a ver com a realidade das crianças brasileiras.

Uma teoria que possa denunciar todas as formas de colonização. Uma outra lógica, que transgrida atitudes preconceituosas, homogeneizantes e normatizantes como diria Silva (2009) “normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. (SILVA, 2009, p. 83) Uma lógica que possa estar contextualizada com as diferentes realidades, diferentes crianças e infâncias.

Como alternativa temos a sociologia da infância como campo de pesquisa, ainda jovem no Brasil, que tem como intuito problematizar todas as formas de colonialismo em relação à infância e apontar

para a construção social da infância com um novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. (FARIA E FINCO, 2011, P.1).

Segundo as autoras Faria e Finco (2011), a Sociologia da Infância no Brasil está em curso desde 1947 e Florestan Fernandes, um dos autores citado em seu texto, foi considerado um de seus precursores. Para as autoras, Florestan explorou a questão das especificidades e da diversidade das crianças brasileiras em relação às classes sociais, gênero, raça e etnia.

A sociologia da infância vem trazer protagonismo às nossas crianças, pois as compreende como atores sociais “sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras”. (FARIA e FINCO, 2011, P.6)

A partir deste entendimento, compreendemos nossas crianças enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura, que pensam e interpretam o mundo à sua volta de forma particular e criativa, que dialogam e emitem opiniões.

Penso que a sociologia da infância deveria estar no currículo dos cursos que formam profissionais para atuar na educação infantil, como exemplo o curso de Pedagogia, uma vez que a educação para igualdade deve começar desde cedo. A sociologia da infância é uma metodologia educativa importante para a formação deste profissional, uma vez que conhecer práticas de colonialismos e os mecanismos de exclusão é o primeiro passo para se construir uma educação de qualidade, que valorize a diferença, que conteste as práticas de dominação. Sendo assim, o primeiro passo, para a mudança, começa ainda na formação dos profissionais, para que estes possam construir um novo olhar. Lembrando que a criança não nasce consumidora, individualista, preconceituosa, racista, hedonista, heteronormativa, violenta entre tantos outros adjetivos de identidade. São os adultos com seus mecanismos de poder sobre elas que possibilitam que elas assumam essas identidades.

o espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permite e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça caso os profissionais inseridos nessas instituições também possam construir um novo olhar (FARIA e FINCO, 2011 apud FINCO e OLIVEIRA, 2011, P. 78)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto pudemos identificar diversidades, dificuldades, preconceitos, discriminações e as diversas formas de colonizações que permeiam a vida da criança e sua infância hoje. Pudemos concluir que a colonização do saber e do poder não levaram e ainda não levam em conta esses condicionantes. A colonização midiática vem atuando cada vez mais, de forma avassaladora, inconsequente e manipuladora, interferindo fortemente na construção da subjetividade e identidade de nossas crianças. Pudemos também perceber a pluralidade de socializações que perpassam a infância, experiências que constituem a cultura infantil. Diante deste contexto, preocupou-se em encontrar uma teoria que de conta de problematizar estas questões e que de vez e voz á nossas crianças, que considere e valorize suas identidades e diferenças e que conteste toda a forma de colonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no entretecer destas Culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 1059 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns Apontamentos sobre as Relações Infância/Poder numa Perspectiva Foucaltiana. **26 Reunião Anual da ANPED/2003**. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrotextos/mc07mariaisabelbujes.doc>>. Acesso em 22 Jul.2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (Org). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2011.



LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Infância e Cultura**. 1. Ed. Curitiba, Pr: CRV, 2015. 80p.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Traduzido por Solange Ribeiro de Oliveira.

SABAT, Ruth Ramos. **Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/truthsa.PDF>>. Acesso em: 23 Jul. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

STEINBERG, Shirley R. KINCHELOE, Joe L. (org) **Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

PAIS CONVERSAM COM SEUS FILHOS SOBRE TEMAS DA SEXUALIDADE QUE ELES CONSIDERAM IMPORTANTES?

CABRAL, Priscila Paiva¹
BORGONOVO, Ana Kamila²
MOURA, Cynthia Borges de³
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

Estudo aplicado, descritivo e de natureza qualiquantitativa que tem como objetivo verificar se os pais conversam com seus filhos sobre temas relacionados à sexualidade que eles mesmos consideram importantes a serem tratados. Pais ou responsáveis de alunos do quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Foz do Iguaçu – PR aderidas ao Programa Saúde na Escola, responderam a uma entrevista com questões norteadoras e foram submetidos à aplicação de um questionário onde deveriam pontuar em uma lista com temas relacionados à sexualidade humana o grau de importância para serem tratados com seus filhos. Verificou-se que os temas considerados mais importantes pelos pais foram os relacionados às questões afetivas da sexualidade, e que o tema mais discutido é o do desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo, tema considerado por eles como de menor importância. Conclui-se que os pais não conversam com seus filhos sobre os temas da sexualidade que consideram importantes.

Palavras-chave: Educação sexual. Sexualidade. Relações familiares. Relações pais-filho. Puberdade.

INTRODUÇÃO

A essência da sexualidade humana é histórica e social, expressa valores, emoções e o gênero, extrapolando o conceito somente biológico da genitalidade, refere-se aos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas às práticas sexuais e ao afeto (MAIA; RIBEIRO, 2010). A sexualidade é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006) como um aspecto central do ser humano ao longo da vida que engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer,

1 Enfermeira, Especialista em Atenção Básica com Ênfase em Saúde da Família e Mestranda em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, e-mail: priscicabral@hotmail.com.

2 Acadêmica de Enfermagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, e-mail: anaborgonovo@hotmail.com.

3 Psicóloga, Doutora em Psicologia Clínica, Docente de Enfermagem, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, e-mail: cynthia-borges@hotmail.com.

intimidade e reprodução, sendo expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos e influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

A sexualidade é expressa nos humanos desde o nascimento, é um processo natural que se desenvolve desde as primeiras experiências afetivas com a mãe (YANO; RIBEIRO, 2011). Para Rodrigues e Wechsler (2014) a família é a educadora sexual fundamental das crianças direta ou mesmo indiretamente, pois é onde as crianças obtêm suas primeiras informações, sendo os pais os seus principais exemplos para o constante desenvolvimento de sua sexualidade. Em 1975, a OMS já explanava a necessidade da educação sexual para a população em geral, incluindo, como problemas principais a serem resolvidos, as reações dos pais de crianças quanto à expressão da sexualidade na infância através da masturbação, questionamentos e curiosidades, problemas de privacidade e intimidade com os pais, e também a preocupação com os púberes e adolescentes quanto às primeiras experiências sexuais com parceiros e inadequações emocionais como o sentimento de solidão (OMS, 1975).

Segundo Carvalho (2008), as crianças, inconscientemente, sentem impulsos sexuais e tendem a apresentar ereções, masturbação, fantasias sexuais e interesse pelos genitais e pelas diferenças entre meninos e meninas, despertando curiosidades. O problema é que muitos ainda negam a sexualidade na infância, ocluindo questões necessárias para o diálogo e atrapalhando o desenvolvimento e a compreensão do tema (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015). Segundo Bee e Boyd (2011), é no início da puberdade dos filhos que muitos familiares tentam introduzir o tema sexualidade no diálogo devido as transformações físicas e emocionais geradas pelo amadurecimento e desenvolvimento sexual. Ainda assim, muitas crianças são privadas da educação sexual devido ao pensamento retrógrado de seus responsáveis, que limitam a sexualidade apenas relacionando-a ao ato sexual em si e por considerarem que o diálogo incentiva a prática sexual precoce, outros ainda não abordam o tema pois sentem-se envergonhados e despreparados para tal, motivo este oriundo da falta da educação sexual em seus passados (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013). Segundo Yano e Ribeiro (2011), privar uma criança do exercício de sua sexualidade e do acesso à informação sobre o assunto é violar um direito necessário ao desenvolvimento humano e ao exercício de cidadania.

Rodrigues e Wechsler (2014) acreditam que as situações de risco relacionadas à sexualidade podem ser acarretadas pela falta de educação sexual adequada, especialmente a prática de sexo sem a devida proteção que proporcionam contágio por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), gravidez indesejada, aborto e outros como a pedofilia, prostituição adolescente, crimes sexuais e traumas psicológicos e emocionais decorrentes de uma vivência sexual frustrada, portanto, fornecer-lhes informações sexuais as tornam mais aptas para tomar decisões responsáveis quanto ao exercício da sexualidade. Araújo et al. (2015) concluíram que a comunicação entre pais e adolescentes sobre educação sexual auxilia na redução do comportamento de risco. No estudo de Barbosa, Costa e Vieira (2008), apesar de alguns pais terem relatado dificuldades para abordar assuntos sobre sexo e sexualidade com os filhos, a maioria mostrou motivação e interesse em conversar sobre prevenção de DST, porém, percebe-se que as conversas apresentam apenas caráter de advertência, sem a ocorrência de maiores esclarecimentos ou diálogo sobre a prevenção de doenças ou gravidez indesejada. Marola, Sanches

e Cardoso (2011) relatam que a educação sexual ainda é realizada voltando temas para os conceitos fisiológicos e higienistas, as pesquisas revelam que as informações repassadas são reduzidas a questões científicas e biológicas acerca de DST, contracepção, sistema reprodutor e desenvolvimento do corpo.

O âmbito familiar deve oferecer abertura para que as crianças sintam-se à vontade para satisfazer suas dúvidas relacionadas ao tema da sexualidade, é fundamental que os pais criem um ambiente de confiança para que as crianças sejam encorajadas a sempre buscar informações junto à família (RODRIGUES; WECHSLER, 2014). A sexualidade dos filhos é considerada um assunto de difícil discussão no meio familiar, pode trazer à tona aspectos reprimidos da sexualidade dos pais, fazendo-os refletir sobre a própria sexualidade, podendo gerar sentimentos como a angústia, além do medo, insegurança e constrangimento ocasionados pelos tabus e indefinições com os quais foram criados (NERY et al., 2015). A pesquisa de Moreira et al. (2011) levantou, como questão relevante a ser trabalhada, a sexualidade e adolescência do adulto de referência, pois quando este trabalha com o adolescente, revê sua sexualidade passada e presente e se depara com os valores ensinados em sua época de adolescência, que hoje não são mais os mesmos. Salomão, Cano e Silva (2013) perceberam que os pais, ao falarem da própria adolescência, acharam por bem contextualizá-la em uma época, como que para desculpar possíveis erros que possam ter ocorrido.

No estudo de Nery et al. (2015), fica evidente que os pais se sentem mais confortáveis para conversar sobre sexualidade com filhos do mesmo sexo que eles, e apesar de alguns afirmarem conversar abertamente sobre o tema, a maioria revelou nunca ter conversado, pois acreditam não estarem preparados e/ou não sentir necessidade, e que o fato de o filho não ter um parceiro sexual no momento faz desnecessária essa abordagem. Já para Rocha e Oliveira (2015), os pais relataram se considerar com conhecimento suficiente para responder aos seus filhos sobre perguntas ligadas à educação sexual, e que a maioria dos pais se preocupavam em falar de uma forma clara e sempre de acordo com a idade dos filhos para um bom entendimento por parte deles.

Os pais se consideram os principais responsáveis pela educação sexual de seus filhos, em especial as mães, e que as principais dificuldades em inserir a temática na discussão familiar é a vergonha que gera nos pais e também nos filhos e o medo do incentivo à prática, porém, realçam que o hábito de contar histórias e a aproximação pessoal favorecem e facilitam o diálogo, propiciando tranquilidade e ausência de vergonha, portanto, uma maior abertura familiar pode ser a chave para superar as dificuldades (QUEIRÓS et al., 2016).

Este estudo tem o objetivo de verificar se os pais conversam com seus filhos sobre os temas relacionados à sexualidade que eles mesmos consideram importantes de serem tratados.

MÉTODO

Foi realizado um estudo aplicado, descritivo e de natureza quali-quantitativa, com a participação de 46 pais ou responsáveis de alunos do quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Foz do Iguaçu – PR aderidas ao Programa Saúde na Escola (PSE). Os pais ou respon-

sáveis responderam uma entrevista com questões norteadoras, cuja questão analisada neste trabalho era “Você conversa com seu filho/a sobre sexo e sexualidade?”, e um questionário em forma de Escala Likert com 5 pontos, onde foi apresentada uma lista contendo os seguintes temas relacionados à sexualidade humana que deveriam ser avaliados quanto ao grau de importância para serem tratados com seus filhos: decisões responsáveis quanto à sexualidade, abuso sexual e prostituição adolescente, gravidez na adolescência, lidar com a pressão dos pares para ser sexualmente ativo, DST/AIDS, comportamentos sexuais de risco, métodos contraceptivos, abstinência sexual, aborto, concepção e gravidez, corpo feminino, pornografia, ciclo menstrual, a primeira relação sexual, transformações corporais na puberdade, corpo masculino, homossexualidade, ejaculação, relações sexuais, masturbação, sexo anal, sexo oral, prazer sexual e orgasmo.

As respostas da entrevista foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo de Bardin, classificadas em categorias e quantificadas em termos de frequência e porcentagem; as respostas do questionário foram somadas e foi feita a média de cada tema, e foram organizados em ordem crescente de mais para menos importante (Tabela 1).

Neste trabalho, os 46 responsáveis pelas crianças do quinto ano do ensino fundamental que participaram da pesquisa serão referidos pelo termo “pais”, pois a maioria (41) eram pai ou mãe da criança, 4 eram avós e 1 irmã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, os resultados da pesquisa expressos em forma de tabela, para explicitar as categorias dos temas sobre sexualidade que os pais conversam com seus filhos, organizados em ordem do grau de importância atribuído a cada tema.

Tabela 1. Temas sobre sexualidade que pais afirmam conversar com os filhos

Temas por ordem de importância atribuída pelos pais	Categorias	Conversam?	Frequência (%)
1. Decisões responsáveis quanto à sexualidade	Relações afetivas	Sim	18 (15,1%)
2. Abuso sexual e prostituição adolescente	Violência infantil e pornografia	Sim	18 (15,1%)
3. Gravidez na adolescência	Concepção, gravidez e parto	Sim	15 (12,6%)
4. Lidar com a pressão dos pares para ser sexualmente ativo	Relações afetivas	Sim	18 (15,1%)
5. DST/AIDS	Prevenção de DST	Sim	18 (15,1%)
6. Comportamentos sexuais de risco	Prevenção de DST	Sim	18 (15,1%)

7. Métodos contraceptivos	Concepção, gravidez e parto	Sim	15 (12,6%)
8. Abstinência sexual	Relações afetivas	Sim	18 (15,1%)
9. Aborto	Concepção, gravidez e parto	Sim	15 (12,6%)
10. Concepção e gravidez	Concepção, gravidez e parto	Sim	15 (12,6%)
11. Corpo feminino	Desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo	Sim	23 (19,3%)
12. Pornografia	Violência infantil e pornografia	Sim	18 (15,1%)
13. Ciclo menstrual	Desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo	Sim	23 (19,3%)
14. A primeira relação sexual	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
15. Transformações corporais na puberdade	Desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo	Sim	23 (19,3%)
16. Corpo masculino	Desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo	Sim	23 (19,3%)
17. Homossexualidade	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
18. Ejaculação	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
19. Relações sexuais	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
20. Masturbação	Desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo	Sim	23 (19,3%)
21. Sexo anal	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
22. Sexo oral	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)
23. Prazer sexual e orgasmo	Relação sexual e opção sexual	Sim	17 (14,3%)

Os temas que foram destacados na tabela correspondem aos que obtiveram maior frequência nas respostas. Observa-se que a categoria mais dialogada é desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo, que corresponde à 19,3% das respostas, seguida pelos temas menos dialogados: relações afetivas (15,1%); prevenção de DST (15,1%); violência infantil e

pornografia (15,1%); relação sexual e opção sexual (14,3%); concepção, gravidez e parto (12,6%). Decisões responsáveis quanto à sexualidade; abuso sexual e prostituição adolescente; gravidez na adolescência; lidar com a pressão dos pares para ser sexualmente ativo; e DST/AIDS foram os temas da sexualidade considerados os mais importantes para o diálogo, e foram um pouco menos frequentes em termos de avaliação da importância.

A categoria “desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo” é a que os pais relatam mais discutir com as crianças, porém, os temas que compõe essa categoria não obtiveram destaque na lista de importância. Essa fase da vida em que as crianças que frequentam o quinto ano do ensino fundamental estão é representada pelo início transição da infância para a adolescência, caracterizada por diversas mudanças físicas e emocionais, com o desenvolvimento do corpo em evidência. Isso faz que surjam diversas dúvidas e questionamentos por parte das crianças, o que pode estimular o diálogo sobre esse tema com os pais.

Os pais, por sua vez, podem não considerar o tema tão importante para diálogo por não trazer riscos às crianças, como uma DST ou uma gravidez indesejada. O diálogo sobre sexo é um tabu que vem sendo quebrado a pouco tempo. Em seus passados, os pais foram repreendidos por seus próprios pais para não conversarem sobre sexo e sexualidade, e isso tornou-os tímidos e com sentimentos de falta de preparo para conversarem sobre o tema com seus filhos. Muitas vezes, esses sentimentos de repreensão ainda estão enraizados na pessoa e ela acredita que é desnecessária a discussão sobre o sexo propriamente dito, um ato que era considerado sujo em seu passado. Devido à essa questão cultural do passado dos pais, talvez eles se sintam mais à vontade para tratar de temas menos sexualmente explícitos com seus filhos, como os relacionados ao desenvolvimento físico na puberdade.

Este resultado demonstra a importância da mudança de pensamentos sociais e culturais para desmistificar os tabus acerca dos temas sobre sexo e sexualidade, e reforça a ideia de que é necessário que a educação sexual para as crianças seja complementada em um ambiente diferente do familiar. Verifica-se que os pais já aceitam e acreditam na importância desses temas para a promoção da saúde e da qualidade de vida da sociedade, porém, ainda faltam educadores devidamente capacitados para o correto repasse de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas considerados mais importantes pelos pais foram os relacionados às questões afetivas e emocionais da sexualidade, entretanto, os temas mais discutidos são relacionados ao desenvolvimento, transformações e cuidados com o corpo. Esse tema pode não ter tanta importância para os pais, pois não é uma questão que traz perigo para os seus filhos, como a infecção por uma DST ou uma gravidez na adolescência, porém, ele é bastante apresentado pelas próprias crianças através de dúvidas quando estas começam a se desenvolver fisicamente no início da puberdade.

Conclui-se que os pais não conversam com seus filhos sobre os temas da sexualidade que eles mesmos consideram importantes. E que pesquisas futuras deveriam investigar as variáveis relacionadas a esta incongruência entre o que consideram importante e o que realmente dialogam com os filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. V. S.; PINTO, M. B.; ANDRADE, L. D. F.; SANTOS, N. C. C. B. O papel dos pais na educação sexual de adolescentes: uma revisão integrativa. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 117-128, 2015.

BARBOSA, S. M.; COSTA, P. N. P.; VIEIRA, N. F. C. O comportamento dos pais em relação à comunicação com os filhos adolescentes sobre prevenção de HIV/AIDS. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 9, n. 1, p. 96-102, enero-marzo, 2008.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12º ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, C. S. **Guia para educadores: educação da sexualidade**. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2008.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.159-176, 2010.

MAROLA, G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicologia da Educação**, v. 33, n. 95, p. 118, 2011.

MOREIRA, B. L. R.; ROCHA, J. B. T.; PUNTEL, R. L.; FOLMER, V. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 1, p. 64-83, 2011.

NERY, S. I.; FEITOSA, J. J. M.; SOUSA, A. F. L.; FERNANDES, A. C. N. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paul Enferm**, v. 28, n. 3, p. 287-92, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Sexual and Reproductive Health**. WHO, 2006. Disponível em: <http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en>. Acesso em: 10 de março de 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Education and treatment in human sexuality**: the training of health professionals, report of a WHO meeting [held in Geneva from 6 to 12 February 1974]. WHO, 1975. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/38247/1/WHO_TRS_572_eng.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

PAES, D. C.; FAVORITO, A. P.; GONÇALVES, R. C. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? **Multi-ScienceJournal**, v. 1, n. 3, p: 69-78, 2015.

QUEIRÓS, P. S.; PIRES, L. M.; MATOS, M. A.; JUNQUEIRA, A. L. N.; MEDEIROS, M.; SOUZA, M. M. Concepções de pais de adolescentes escolares sobre a sexualidade de seus filhos. **Rev Rene**.v. 17, n. 2, p. 293-300, mar-abr, 2016.

ROCHA, A. A.; OLIVEIRA, V. S. Educação sexual na visão dos pais da escola estadual de educação básica André Antônio Maggi. Nativa. **Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**.v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/201>>. Acesso em: 10 de março de 2017

RODRIGUES C. P. ; WECHSLER, A. M. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 89-104, 2014.

SALOMÃO, R.; CANO, M. A. T.; SILVA, M. A. I. Sexualidade do adolescente na percepção dos pais, sob a perspectiva de Foucault. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet], v. 15, n. 3, jul./set., p: 609-18, 2013. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v15/n3/pdf/v15n3a02.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

YANO, K. M.; RIBEIRO, M. O. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 6, p:1315-1322, 2011.

MÍDIA E CULTURA INFANTIL: BARBIE E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO

KOPCZYNSKI, Josiane Aparecida¹
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

Objetivamos, por meio deste estudo, apresentar algumas reflexões a respeito das pedagogias culturais arquitetadas e produzidas para as crianças, sobretudo às meninas, pela sociedade de consumo e, concomitantemente, discutir as implicações de tais pedagogias para a constituição das culturas e identidades infantis. Nascidas e inseridas em um cenário tecnológico e midiático, as crianças têm descoberto o mundo e construído suas identidades/subjetividades numa inter-relação com este ambiente. Dado o crescente acesso à tecnologia e a presença dos meios de comunicação na vida dos infantes, faz-se imprescindível indagar a respeito do que se tem produzido para eles a partir destes aparatos, pois as grandes corporações, aproveitando-se da ludicidade, investem na criação de personagens, brinquedos, dentre outros produtos com os quais as crianças, muitas vezes, se identificam, para vender-lhes, juntamente, uma ideologia, um modelo comportamental. Assim sendo, destacamos, dentre estes aparatos, os desenhos animados, especificamente os disponibilizados no site da “popular” boneca Barbie com a finalidade de observarmos quais as mensagens veiculadas por eles. Para tanto, partimos de algumas considerações sobre infância, cultura e constituição das culturas infantis. Posteriormente discorreremos sobre a relação entre mídia, identidade e consumo. E em última instância discutimos acerca das mensagens disseminadas nos desenhos animados da Barbie.

Palavras-chave: infância; cultura; consumo; mídia; Barbie.

INTRODUÇÃO

Almejamos, por meio deste estudo, apresentar algumas reflexões a respeito das pedagogias culturais arquitetadas e produzidas para as crianças, sobretudo às meninas, pela sociedade de consumo e, concomitantemente, discutir as implicações de tais pedagogias para a constituição das culturas e identidades infantis.

Podemos falar hoje que as crianças têm descoberto, se relacionado com o mundo e construído suas identidades/subjetividades numa interação com o ambiente tecnológico e midiático.

¹ Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Educadora Infantil no município de Guarapuava –PR. E-mail:josinha_ak@hotmail.com.

Daí a necessidade de, enquanto pesquisadores da infância e também professores, refletirmos sobre as possíveis interferências destes aparatos midiáticos nos modos de ser e pensar das crianças. E é neste sentido que nos propomos a estabelecer alguns apontamentos em relação aos desenhos animados da Barbie, que é um artefato midiático muito presente nas produções destinadas às crianças, sobretudo às meninas. Assim, a problemática central deste trabalho norteou-se a partir do seguinte questionamento: O que ensinam os desenhos animados da Barbie? Pergunta que se desdobra em outras: Como atuam no sentido de seduzir as crianças, de modo especial neste trabalho as meninas? Quais as mensagens discursivas e imagéticas utilizadas nestes desenhos? Para tanto, além do referencial teórico, procuramos realizar sucintos apontamentos acerca de dois episódios desenhos animados protagonizados pela Barbie na série *Life in the Dreamhouse* (Vida na casa dos sonhos), cujos títulos são: “Princesa do Armário” e “Confusão no Shopping”.

Para a realização de tal intento, encontramos subsídios teóricos sobretudo nos escritos de pesquisadores que se dedicaram a investigar as temáticas da infância, mídia, consumismo, cultura e culturas infantis, tais como: Steinberg e Kincheloe (2001), Laraia (2008), Fischer (1997), Barbosa (2014), Hall (2009, 2011), Baudrillard (2014) e Bauman (2005, 2008). Nesta ótica, partimos de algumas considerações sobre infância, cultura e constituição das culturas infantis. Posteriormente discorreremos sobre a relação entre mídia, identidade e consumo. E em última instância discutimos acerca das mensagens disseminadas nos desenhos animados da Barbie.

1. INFÂNCIA, CULTURA E CULTURAS INFANTIS

Muito se fala sobre o sentimento de infância, sobre a criança enquanto ser social e sujeito de direitos, no entanto, esta narrativa nem sempre esteve ancorada numa legítima preocupação com a criança, com a consciência de suas particularidades.

Frente a uma sociedade informatizada e globalizada seria um grande engano nos referirmos à infância e aos sujeitos infantis como dantes, em outros tempos, em que estes eram compreendidos como completos heterônomos, de voz sem valor, rendidos ao poder e aos intentos dos adultos, uma vez que considerá-los de acordo com tais aspectos implicaria uma visão determinista que os padroniza e rejeita toda a mediação que a conjuntura social e histórica exerce sobre eles. Destarte, ao reconhecermos que a infância recebe influências das mudanças pelas quais passam as sociedades, faz-se necessário, direcionarmos nossa atenção a um dos fatores que é também suscetível a estas transformações e que está intimamente atrelado às atividades humanas, evocamos aqui o termo cultura, ao qual nos ateremos no sentido de enfatizar que as crianças ao mesmo tempo em que são produzidas são também produtoras de culturas.

De acordo com Barbosa (2014), os estudos acerca da cultura infantil são resultados de uma preocupação recente. Ressalta a autora que, em meados dos anos 1980, a sociologia buscou compreender as crianças por meio de um contato direto com estas e suas condições sociais. Um novo campo de estudo surge na sociologia, resultante desta preocupação, a chamada sociologia

da infância que, nas palavras de Sarmiento (2008 apud BARBOSA, 2014, p. 650), “[...] propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída”. A autora nos fala ainda que nos últimos anos outras duas áreas, das ciências humanas e sociais, que até o momento não haviam se dedicado com afinco sobre a temática da infância e das crianças, passaram a olhá-las com maior atenção, são elas a filosofia e a antropologia. Destas novas concepções em relação à infância, decorrem significativas contribuições, visto que as crianças, já não são mais entendidas como agentes passivas e definidas pela cultura, ao contrário, elas atuam ativamente na produção desta. Contudo, antes de nos atermos a uma reflexão mais direcionada as culturas infantis, é necessário que discutamos, ainda que sucintamente, sobre a cultura no sentido amplo do termo, haja vista a multiplicidade de definições.

Em sua obra *Cultura: um conceito antropológico*, Laraia (2008) dedica-se ao desenvolvimento do conceito de cultura, tendo como limiar as enunciações iluministas até chegar aos pensadores modernos, buscando, deste modo, evidenciar de que forma a cultura interfere no comportamento social e empreende diversificações na humanidade. Segundo o autor, no final do século XVIII e início do XIX, o termo alemão *Kultur* remetia aos princípios espirituais de determinada comunidade e o termo francês *Civilization*, estava associado às realizações materiais de um povo. Estes termos foram sintetizados por Edward Tylor, que foi o primeiro a utilizar o conceito de cultura em seus escritos. Na definição de Taylor (1871 apud LARAIA, 2008, p.25), cultura refere-se a um “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. No entanto, para Laraia (2008, p.34), apesar de sua contribuição, uma falha no pensamento de Tylor seria o fato de que ele não reconheceu “os múltiplos caminhos da cultura”.

Por muito tempo, a chamada alta cultura burguesa apoderou-se da cultura universal, neste processo os povos que não eram “civilizados” foram também considerados “sem cultura”. Como consequência e pode-se dizer que uma consequência planejada pela burguesia, nas sociedades ocidentais a educação formal assumiu um papel de mera transmissora desta cultura “inquestionável”. Neste cenário, cabia as crianças pequenas apenas absorver o que lhes era imposto, “pois elas, vistas como recém-chegadas, apenas aprendem pelo processo de transmissão-assimilação da cultura adulta dominante” (BARBOSA, 2014, p.652). Diante disto, observamos que a concepção de cultura esteve, inicialmente, ancorada em princípios homogêneos e não havia preocupação em relacioná-la com a dinâmica e as contradições sociais.

Na contramão desta concepção homogênea e dominante que vigorou por tanto tempo e da qual ainda vemos resquícios, alguns autores têm defendido uma visão da cultura a partir da multiplicidade, isto é, de culturas produzidas por sociedades e sujeitos diferentes. Para Ruth Benedict (1972 apud LARAIA, 2008, p.67) “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas”. Se considerarmos os sujeitos como produtores de cultura, perceberemos, então, que de fato não se pode falar em uma cultura hegemônica.

Amparados, portanto, na concepção de que não há uma única cultura, mas múltiplas, reconhecemos a necessidade de falarmos das culturas infantis. Ao remontarmos-nos ao passado, poderemos observar que as crianças, por muito tempo, estiveram emudecidas e submetidas a desejos e vontades que não eram as suas, mas a de um adulto, no entanto enquanto produtoras de culturas, de uma condição passiva elas passam a atuar ativamente nas construções de suas próprias formas de ver e entender o mundo. Cabe aqui frisar a importante contribuição de Corsaro (2009, apud BARBOSA, 2014, p.657), um dos estudiosos das culturas infantis, no entender do autor:

[...] as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social.

Neste contexto, a que nos referimos sobre as produções das culturas infantis, é crucial não esquecermos que estas estão intimamente relacionadas aos grupos em que fazem parte (grupos estes articulados a partir de classe social, religião, gênero, sexualidade, espaço geográfico, pertença étnica ou nacional) o que nos possibilita reconhecer que existem diferentes culturas infantis.

Tal como enfatiza Laraia (2008, p.45) “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”, a partir daí entendemos que as crianças são, ao mesmo tempo, constituintes e constituídas, criadoras e receptoras de determinadas produções culturais. Isso quer dizer que além de produzirem suas culturas características e particulares de infância, elas são atravessadas por um conjunto de discursos, de produções culturais que lhes são impostas na tentativa de moldá-las ou coagi-las, em alguns casos de forma sub-reptícia, como, por exemplo, em relação ao poder influenciador da mídia moderna.

Interligada a este conjunto de produções culturais está a chamada pedagogia cultural, a qual tem por escopo ensinar coisas, formar para certo propósito, quer para controle ou emancipação dos sujeitos. Como apontam Steinberg e Kincheloe (2001), a pedagogia cultural abarca diversas áreas sociais, inclusive a escolar. Estas áreas são locais onde o poder se organiza e se propaga, dentre elas estão: TV's, cinemas, jornais, revistas, propagandas, brinquedos, livros, *videogames*, etc.

Desta forma, em uma sociedade pautada nos princípios capitalistas, em que grande parte das ações gira em torno do consumismo e da abundância de informações, é necessário erigirmos um debate no tocante a produção cultural estruturada e direcionada às crianças, com o propósito de “[...] examinar os efeitos da pedagogia cultural com sua formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p.15).

2. MÍDIA, IDENTIDADE E CONSUMO

Como já fora discutido a respeito das culturas infantis construídas pelas crianças e das culturas que são elaboradas para elas, apontamos a mídia, uma das pedagogias culturais que é parte da sociedade contemporânea e que se vale das mais variadas formas e veículos para fazer circular, de modo “deslumbrante”, suas informações, na busca de seduzir olhares e introjetar o desejo no “público-alvo”, neste caso, o infantil.

A este respeito, é importante assinalarmos o pensamento de Fischer (1997), visto que compartilhamos da mesma concepção que a autora sobre a mídia enquanto “dispositivo pedagógico”, ou seja, pelo caráter educador que se apresenta nos diferentes aportes sobre os quais se sustenta. Assinala a autora que as diferentes modalidades de enunciação dos diversos meios de comunicação e informação assumem seu papel pedagógico ao “parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos [...]” (FISCHER, 1997, p.61).

Ao nos referirmos a mídia como uma das pedagogias culturais, é sensato destacar que esta engloba uma série de conteúdos/saberes específicos a que se almeja propagar, e que tem implicações na constituição das identidades infantis. Assim como Hall (2011), entendemos que as identidades são construídas através de uma relação direta entre o eu e a sociedade. Neste processo, o sujeito tem ainda uma essência que é sua, o que ocorre é que esta é formada e se modifica por meio de uma ligação contínua com “os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que estes mundos oferecem” (HALL, 2011, p.11-12). Na mesma perspectiva que o autor, nos utilizaremos do termo identidade:

[...] para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 1995 apud HALL, 2009, p.112)

Isto significa que as identidades não são fixas, mas temporárias, permanentemente descentradas e (des)construídas, formadas e transformadas de acordo com lugares sociais ocupados pelo sujeito, pelos pontos específicos de onde este se insere e profere seus discursos, pelo conjunto de dizeres que o transpassa e também pelos saberes advindos dos *mundos culturais* aos quais ele pertence. Isto quer dizer que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

Reside aí, portanto, a problemática de se tomar a mídia como um dispositivo pedagógico voltado às crianças, pois seus discursos são capazes de gestar verdades, operar poderes e, sobre-

tudo, cativar este público. Ainda nesta perspectiva, Woodward, (2009, p.17-18) nos declara que:

Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. [...]. Em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular – o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a /mãe sensível. Os anúncios só serão “eficazes” no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornecerem imagens com os quais eles possam se identificar.

Diante disso, podemos salientar que a mídia se utiliza de linguagens veladas, carregadas de forte apelo emocional, especialmente preparada para “atingir” os objetivos a que foi destinada, apoiando-se sempre na ludicidade, no divertimento e na ideia de felicidade, porém, uma felicidade inventada, surreal, idealizada a partir de um estereótipo muitas vezes inatingível para determinadas realidades sociais.

Com base neste pressuposto, é sensato pensarmos no currículo deste dispositivo pedagógico da mídia, visto que, como ferramenta, ele não é de todo alvo de críticas, suas contribuições são inegáveis, todavia, é preciso que coloquemos em discussão os ensinamentos que vem sendo veiculados, com a finalidade de possibilitar um questionamento sobre suas implicações. Dentre os conteúdos agregados ao currículo cultural midiático, destacamos o consumo, não exatamente por ser tratar de um ato necessário, mas pela faceta desordenada em que este ato fora forjado, pela elevação ao exacerbado, a opulência dos objetos, que “[...] não passa da acumulação dos *signos* da felicidade”, como se refere Baudrillard (2014, p.22). O que causa preocupação é o fato de que tais desejos consumistas são instaurados nos sujeitos na mais tenra idade, minando e ao mesmo tempo moldando suas identidades infantis.

A imposição de valores consumistas, de um estilo de vida baseado nas aparências, a sedução para uma felicidade que provém do ter cada vez mais, representa uma espécie de pressão para que tenhamos uma posição de superioridade na sociedade. Todavia, esta felicidade é momentânea, dura tanto quanto o objeto adquirido, assim que um novo é colocado em evidência, surge uma nova necessidade cuja posse do objeto almejado será “recompensadora”, efeito que durará somente até que algo “inédito” o substitua, e assim sucessivamente. Ou, ainda nesta linha e para fazer falar as palavras de Bauman (2008, p.128):

A cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos *alguém mais*. Os mercados de consumo se concentram na desvalorização imediata de suas antigas ofertas, a fim de limpar a área da demanda pública para que novas ofertas a preencham. Engendram a insatisfação com a identidade adquirida e o conjunto de necessidades pelo qual se define essa identidade. Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura como um *dever* disfarçado de privilégio.

A necessidade de consumo é um ato intrínseco ao ser humano, contudo, em um sistema onde este ato é elevado ao exagero, os sujeitos tendem a nunca se satisfazerem. Nesta pressão constante para aproximá-los cada vez mais dos objetos e das ideias e/ou identidades vendidas com estes, engendra-se um círculo vicioso, posto que, estar satisfeito, sentir-se bem com o que temos, o que somos e com a “posição social” que ocupamos é um “pecado” para a cultura de consumo, a ideia é justamente esta, nunca estar completamente realizado, do contrário a diversão capitalista e consumista sofreria graves riscos. Baudrillard (2014, p.78), sobre este pensamento, refere-se ao conto mitológico do consumo, afirmando que:

Todo o discurso, profano ou científico, acerca do consumo se articula na sequência mitológica de um conto: um Homem << dotado>> de necessidades que o <<impelem>> para objectos, <<fontes>> da sua satisfação. Mas, o homem nunca se sente satisfeito (aliás, é censurado por isso), a história recomeça sempre indefinidamente, com a evidência defunta das velhas fábulas.

Nesta relação de consumo mercadoria e sujeito articulam-se a tal ponto, como nos mostram Campos e Souza (2002), em que o valor de um substitui o de outro, caracterizando um fator que dá nova forma às relações sociais e consequentemente às identidades. E nesta relação, a infância tornou-se um campo mercantilizado, pois a mídia apoia-se num constructo de significações (imagéticas, sonoras e verbais) especialmente elaborado na tentativa de instaurar o desejo.

Neste panorama, nos propomos a refletir, ainda que brevemente, sobre as “mensagens” atreladas à figura da boneca *Barbie*, especialmente por meio dos desenhos animados, pois estes trazem em sua essência a insígnia da ludicidade e do entretenimento, peças fundamentais para conquistar a atenção do público infantil e que fazem parte de uma cultura midiática produzida e endereçada às crianças.

3. BARBIE E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO

A nossa sociedade, conforme manifestado no decurso deste trabalho, se vê impelida pela tecnologia, pela informação de massa, pelo observar atento e perspicaz das corporações, dos produtores da convencional cultura do consumo, que tem direcionado, cada vez mais, suas ações em função da infância, vendo na criança um consumidor em potencial e não preocupando-se com o fato de que acabam interferindo nas construções das suas identidades. Campos e Souza (2002 p.144), ao escreverem sobre a relação entre a infância, mídia e a cultura do consumo, asseveram que “em curto espaço de tempo, mudanças rápidas e bruscas aconteceram no contexto em que vivemos. As novas tecnologias, o consumo e a influência da mídia marcam, modelam e constroem as subjetividades contemporâneas”.

Inseridos neste cenário, elegemos dois episódios intitulados “Confusão no Shopping” e “Princesa do Armário” da série de desenhos animados *Life in the Dreamhouse* (Vida na casa dos

sonhos) protagonizada pela Barbie, disponível em seu site oficial² e que também foi reprisado no canal aberto de televisão SBT, a partir dos quais buscaremos observar o que vem sendo veiculado em termos de mensagens para as crianças, ou melhor, quais os ensinamentos e comportamentos propostos para as meninas.

Barbie “acompanhou” uma longa trajetória histórica, sobreviveu às mudanças pelas quais passaram a sociedade e não saiu de cena, tornou-se uma pedagogia do consumo, um artefato midiático a serviço desta, um espelho no qual muitas crianças, sobretudo meninas, buscam um reflexo, uma identidade que se constrói com base no desejo e na ideia de felicidade decorrente de estar sempre “na moda”. A vista disso, uma das razões que nos levou a escolha dos episódios de desenhos animados da Barbie, está relacionada justamente ao nome do seriado: *Life in the Dreamhouse* (Vida na Casa dos Sonhos). A maior parte dos episódios se passa nesta casa, na verdade uma mansão engenhada para atender as necessidades da Barbie através do simples comando de um botão.

De modo geral, o estilo de vida da boneca que virou “celebridade” está muito ligado a um mundo mágico, dos “sonhos”, que leva as meninas a desejarem ser princesas, tal como a Barbie. Há um forte investimento na área da ludicidade infantil acompanhado de grande apelo ao mundo dos objetos, da moda, do sucesso, afinal, Barbie tem a casa dos sonhos, seu lema é que as meninas podem ser o que quiserem e “sem compromisso”, ela tem mil maneiras para dar as dicas.

“Princesa do Armário”, o primeiro episódio da série, apresenta uma conversa entre Barbie e suas amigas em relação à escolha da “roupa perfeita”, o vestuário ideal para ser utilizado em um encontro com Ken, seu namorado. Neste diálogo, vestida com determinada roupa, ela pergunta a suas amigas se o que está usando é “chique” ou se é muito “semana passada”, isto é, ultrapassado e repetitivo. Esta pergunta leva Barbie a abrir seu armário, já no início da série, e mostrar um verdadeiro “arsenal” cor-de-rosa de roupas, calçados, acessórios e produtos estéticos. O que chama a atenção é que ao abrir a porta de seu armário evidencia-se um espaço muito grande, quase labiríntico, de incontáveis prateleiras e corredores dispostos em diversos andares, ou na descrição de Nikki, uma de suas amigas, “isso não é um armário, é um planeta chamado moda”. Neste “planeta” da moda, Barbie expõe para suas amigas todas as roupas referentes às “profissões” que já teve, suas coleções.

Por meio deste “arsenal” exibido pela Barbie, observa-se a verdadeira faceta da cultura do consumo que é a acumulação, posto que a satisfação não se esgota apenas no ato de conquistar o objeto do desejo, é preciso ter mais, cada vez mais, ter todos os tipos e variações do mesmo tema, o uso efetivo não tem tanta relevância, por muitas vezes os objetos são organizados em panóplia, ficam guardados, intocáveis. Nesta tendência, neste amontoamento, segundo Braudrillard (2014, p.15), “[...] há algo mais que a soma dos produtos: a evidência do excedente, a negação mágica e definitiva da rareza, a presunção materna e luxuosa da terra da promessa”, isto tudo é fortemente imposto às crianças, “as novas gerações, são doravante os herdeiros, herdando não só os bens, mas o *direito natural à abundância*” (BAUDRILLARD, 2014, p.23).

2 Disponível em: <www.barbie.com.br>

Outro ponto de interessante observação é que em alguns momentos, no decorrer das animações, os personagens dirigem-se diretamente aos espectadores. No episódio em discussão, ao mostrar seu armário Barbie permite que suas amigas tomem algumas peças emprestadas, ao passo que Teresa, a outra amiga presente no enredo, de frente para a “câmera” exclama: “*A Barbie não é a pessoa mais legal que existe? É divertida, generosa e veste o meu tamanho*”. Podemos inferir que os termos “pessoa” e “existir” não são empregados de forma desproposita, pois, mais do que uma boneca, Barbie é personificada, sua existência ficcional é incorporada no plano real. Ela tornou-se uma celebridade ditando modas específicas, padrões estético-corporais e também comportamentos. Este conjunto de características atreladas à torrencial exposição midiática da Barbie (propaganda, brinquedos, filmes, desenhos animados, materiais escolares, roupas, etc) nos leva a refletir sobre os efeitos produzidos por este apelo ao consumo no que diz respeito à constituição das identidades infantis, visto que as crianças aprendem também por meio de imitações, construindo assim, aos poucos, seu universo cultural. No entendimento de Brougère (2004, p.253),

Possuir os acessórios da Barbie é imitar a sociedade de consumo ao mesmo tempo em que se começa a entrar nela como ator. Podemos ver nisso uma armadilha do capitalismo que usa da sedução para inserir a criança no seu sistema ou, se quisermos, podemos ver como a aprendizagem de uma forma cultural específica de relação com o objeto. Isso porque a criança consome “de verdade” e encena o consumo fictício da personagem Barbie.

A fala de Teresa aponta ainda outras direções de possível análise, visto que ao pronunciar “*veste o meu tamanho*”, ela nos traz à memória uma espécie de homogeneização ou talvez normatização dos padrões corporais, onde a magreza é estereotipada, é tida como sinônimo de beleza. No seriado supracitado todas as amigas possuem o mesmo tipo de corpo de Barbie, permitindo que elas possam pertencer ao “planeta da moda”, isto é, que sejam aceitas e passem a usufruir das mesmas roupas, que sejam um pouco como ela.

Logo, é sensato ressaltarmos que a construção das identidades, na cultura de consumo, se dá neste jogo entre real e ficção, onde os sujeitos se projetam no outro (seus ídolos) na busca da felicidade, da necessidade de pertencer, de estar inserido, acompanhando seus iguais para não incorrer no risco do isolamento.

“Confusão no Shopping” é outro episódio escolhido para discussão no qual Barbie e suas amigas marcam um encontro no shopping. No início da animação Raquelle, amiga da Barbie, aparece utilizando um batom gigante, estes produtos de beleza em proporção maior que seus tamanhos reais são também evidenciados no episódio já discutido e em outros da série. É possível inferirmos que há, portanto, uma supervalorização de padrões estéticos que são ensinados às crianças desde muito pequenas, já que não há uma idade estipulada para ver ou brincar com a Barbie e seus acessórios produzidos para “enaltecer” sua beleza e “aprender” com ela o que fazer para ser uma “bela” menina/mulher. Quanto a isso, Roveri (2008, p. 8) ressalta que “meninas

candidatas à Barbie brincam com o próprio corpo na fantasia de que o mundo fashion da boneca possa corresponder às suas vidas. Nessa ideologia, há estreita ligação entre ter o que é da Barbie e tornar-se a própria Barbie [...]”.

No decorrer do episódio, até encontrarem-se com Barbie e Midge, as personagens Raquelle e Summer são perseguidas por um guarda que as adverte a respeito de algumas “infrações” impostas pelo shopping, dentre estas estão: infração ao código de ociosidade, visto que estavam apenas passeando pelo shopping e, até o momento, não haviam efetuado nenhuma compra, outras por não estarem usando “óculos de sol tamanho gigante”, não se renderem a “ofertas imperdíveis” e, ao final, quando se encontram com Barbie ela mesma é “supostamente” advertida por estar arrumada demais, na verdade, trata-se de uma tentativa do guarda para garantir um autógrafa. Podemos comparar as ações desempenhadas pelo guarda aos diversos apelos que a sociedade do consumo direciona aos sujeitos e que tenta, obstinadamente, capturá-los para uma finalidade que é efetivar uma compra e com ela “garantir” suas identidades.

No entanto, há uma falsa ideia de que é possível realizar uma escolha autêntica perante uma abundância de identidades dispostas nas vitrines, o que ocorre, portanto, é que estas escolhas são realizadas previamente pelo sistema. Neste movimento, os sujeitos se veem pressionados para não infringirem as regras impostas pela ditadura do consumo. A partir desta linha de pensamento, Stuart Hall (2011) fala que nos confrontamos com uma série de identidades, quem cada uma nos faz apelos a partes diferentes de nós, como se fosse possível realizarmos uma escolha, esta “foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de ‘supermercado cultural’” (HALL, 2011, p.75)

Antes de encontrarem-se com as amigas que estavam sendo “perseguidas” pelo guarda, Barbie seguia junto com Migde que, seduzida pelas ofertas, comprava tudo o que via pela frente. Outra vez evidencia-se a alusão ao exagero, visto que Midge não se contentava com um ou, no máximo, dois objetos, ela os adquiria em demasia. Por que o suficiente é sempre insuficiente? Por que é necessário ter cada vez mais? E numa animação desenvolvida especificamente para o público infantil feminino, a abundância é sugerida pelos personagens, a rareza é inaceitável. A busca pelo eu, pela identidade, pela satisfação entra em choque com a premissa da sociedade do consumo, que é a da não-realização, aliás, a efemeridade associada a desvalorização dos objetos de consumo são os alicerces para que a sedução à “satisfação” se mantenha inabalável, os sujeitos nunca podem acomodarem-se com o que têm e são, serão sempre censurados por isso, como já mencionado anteriormente por Baudrillard. Isto significa que

Com uma profusão impressionante de identidades novas em folha, vistosas e sedutoras, nunca mais distantes de nosso alcance do que o shopping center mais próximo, as chances de determinada identidade ser placidamente aceita como a identidade final, não exigindo novos reparos ou substituição, são iguais às proverbiais chances de sobrevivência de uma bola de neve no inferno. Por que se acomodar com aquilo que já terminamos de construir, se novos kits automontáveis prometem excitações nunca antes experimentadas e- quem sabe? – a abertura de portas que levam a delícias nunca antes

usufruídas? “Se não ficarmos totalmente satisfeitos, devolvemos o produto à loja”: não é esse o princípio nº 1 da estratégia da vida de consumo? (BAUMAN, 2008, p.144)

O desfecho do episódio reforça ainda mais a temática do consumo, pois as amigas, ao encontrarem-se, elegem como programa fazerem compras juntas.

Esta breve reflexão pretendeu desvelar algumas facetas do ardiloso currículo elaborado pela pedagogia cultural da mídia. Aparentemente inofensivos, os desenhos animados requebrem um olhar especial, pois de forma divertida e “inocente”, escondem-se diversos interesses descomprometidos com a criança e com suas particularidades. Logo, assim como Steinberg e Kincheloe (2001, p.24), podemos inferir que “interesses comerciais ditam a cultura infantil da mídia; a margem de lucro é muito importante para que se importem com o que concerne ao bem-estar das crianças”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos esta discussão nos propusemos a problematizar as pedagogias culturais direcionadas às crianças e que interferem (in)diretamente nas construções de suas culturas infantis e suas identidades. Neste sentido, ao vermos que a mídia e seu currículo cultural tem se apoderado pouco a pouco, clandestinamente, dos sujeitos infantis para seduzi-los para o consumo, precisamos estar atentos às estruturas mais delicadas e aparentemente inofensivas, como é o caso dos conteúdos expostos nos desenhos da Barbie, que podem estar a serviço de um conjunto de discursos, que não se importa verdadeiramente com o bem-estar e com o desenvolvimento integral da criança, com sua emancipação, mas importa-se sim em torná-la consumidora em potencial.

O que se percebe é que esta cultura infantil produzida para as crianças, organizada pelas grandes corporações e veiculada pela mídia, tem sustentado suas estratégias educativas e apelativas em uma dimensão prazerosa utilizando-se da ludicidade, de textos e imagens especialmente elaborados para cativá-las. Todavia, é claro que há transgressões, isto é, não se pode generalizar e afirmar que todas as crianças são influenciadas da mesma forma e com a mesma intensidade.

Observamos que de fato os desenhos animados aqui discutidos e também muitos outros protagonizados pela Barbie educam para um consumo frívolo. Há uma tentativa de seduzir, principalmente as meninas, para o consumismo, para um mundo da beleza feminina estereotipada, um mundo de luxo, de excessos e também ensinar comportamentos, mostrar como “uma princesa do armário” cuida de si, o que deve vestir, como deve se maquiar, o que precisa conter em seu guarda-roupa, entre outros.

Enfim, concluímos esta reflexão cientes das necessidades e dificuldades de se combater as estratégias de apelo ao consumo que infiltra-se nas relações sociais, nas diversas atividades cotidianas, desde tenra idade. Torna-se imprescindível trabalharmos no sentido de desvendar

esse discurso midiático que tem atravessado os sujeitos infantis e os cerceados, que busca a todo instante capturá-los, seduzi-los, que, incansavelmente, tenta moldá-los, instaurar necessidades, ditar o que está na moda, apresentar o objeto que lhes trará felicidade, ensinando-os a brincar, tolhendo-lhes as possibilidades criativas e, por consequência, reflexivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Nº. 43, Vol. 14, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=520>>. Acesso em: 01 de março de 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Cristina C. G. de; SOUZA, Solange J e. Infância, Mídia e Cultura do Consumo. In: GONDRA, José G; (org). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002 (p. 131 – 148).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (103-133)

FISCHER, Rosa M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**. Nº2, Vol. 22, jul/dez, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito Antropológico**. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.



ROVERI, Fernanda Theodoro. A boneca Barbie e a educação das meninas: um mundo de disfarces. In: **30ª ANPED**, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3154--Int.pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2016.

STEINBERG, S.R. & KINCHELOE. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.R. & KINCHELOE (org.) **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução: George Eduardo Japiassú Bricio - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

QUEM SÃO E O QUE FAZEM AS MULHERES NO CLÁSSICO “FRANKENSTEIN”?

SILVA, Kathya Rogéria da¹

CUNHA, Marcia Borin da²

Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

Um clássico é tudo aquilo que perpetua mesmo após anos e sofre poucas alterações com o decorrer do tempo, assim é “Frankenstein”. Originalmente um romance, que sofreu diferentes adaptações, incluindo para o cinema. A mídia cinematográfica apresenta muito mais que a intenção de entreter o público, ela é capaz de despertar sensações e de auxiliar na construção do imaginário de espectador, por meio de suas imagens e sons que o inserem naquele contexto. Diante disso, é pertinente a análise da imagem da mulher nesse clássico, a fim de identificar qual a imagem veiculada da mulher e qual o seu papel na sociedade e no meio científico. Para isso, foram analisados dez filmes no período de 1910 a 2016, sendo constatado que a mulher em sua maioria é mostrada com uma figura maternal e que desempenha atividades voltadas aos cuidados da casa e de sua família. Em apenas dois filmes, a mulher é uma cientista carregada de estereótipos e, ainda são ou coordenadas por homens, ou o trabalho desenvolvido é em continuação do trabalho do seu pai, a fim de manter a reputação de sua família. Desta forma, a discussão dessa imagem da mulher nas diferentes mídias é necessária para a compreensão do papel desempenhado pela mulher e do que se espera dela na sociedade atual.

Palavras-chave: Mulher no cinema; Representações de cientistas; Imaginário científico; Ciência.

INTRODUÇÃO

O cinema faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, pois existem diferentes formas de acessá-lo, seja nas salas de cinema, em DVD's, em sítios da internet ou televisão. Ele pode ser considerado é um meio de fácil disseminação e que propicia momentos de lazer, que devem ser seguidos de reflexão a respeito das informações contidas nos filmes.

1 Química, mestranda em Educação na linha de Matemática e Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e-mail: kathyarsilva@gmail.com.

2 Doutora em Educação, professora adjunta no curso de Química Licenciatura, do Mestrado em Educação e do Mestrado em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e-mail: borin.unioeste@gmail.com.

O cinema é um veículo de comunicação massivo e que funcionou e ainda funciona como propagador de um mundo idealizado, em primeira instância, e realizado na medida em que suas imagens, por veiculação repetida em outras mídias, copiada e distribuída através de redes informais, viabilizadas pelo uso dos recursos tecnológicos digitais disponíveis, difundem modos de ser, ter e comportar-se, assimilados pelo senso comum tão rapidamente quanto mais rápidas forem se tornando as tecnologias (CRUZ, 2007, p. 23).

A mídia cinematográfica desperta o imaginário do telespectador, apresentando diferentes vínculos com o seu cotidiano e com aquilo que ainda não lhe é conhecido. Pode-se perceber uma relação direta dos filmes com a forma que as pessoas percebem a realidade, isto porque o cinema é capaz de produzir significados e formas de entender a vida.

Desta forma, o cinema possibilita mais do que aprendizagens derivadas de práticas educativas formais, pois experiências vivenciadas nos filmes compõem grande parte do arsenal simbólico do indivíduo do qual a opinião pública passa a vislumbrar representações presentes nesse conteúdo midiático (OLIVEIRA, 2006). Cunha e Giordan (2009) afirmam que existem ao menos três relações do meio filmico com a opinião pública, sendo elas:

1. Os filmes podem refletir, realçar ou intensificar alguns aspectos da opinião pública sobre determinado assunto ou tema;
2. Os filmes podem inserir novas ideias na opinião pública sobre algum assunto ou tema;
3. Os filmes tentam modificar ideias presentes na opinião pública sobre determinado assunto ou tema (CUNHA; GIORDAN, 2009, p. 10).

Os filmes comerciais, para Ramos et al (s.a., s.p.) devem ser entendidos como “[...] uma produção cultural e não da pedagogia ou da didática, pois ao produzir um filme não se pergunta se o espectador está preparado mentalmente ou intelectualmente”. Por isso, o filme é produzido a partir de um projeto artístico e cultural, e este não deve ser ignorado durante sua exibição em sala de aula.

Nesse contexto, é preciso compreender como um filme é produzido, quais suas intenções e ainda, suas potencialidades. Por isso, Oliveira (2006) reitera que:

Filmes expressam o olhar não só das pessoas envolvidas em sua montagem, mas, indiretamente, revelam o imaginário de seus espectadores, pois antes mesmo de vir a contribuir na formação e reforço de hábitos culturais, a produção de um determinado filme leva em conta a visão de seu público alvo, seu universo de referências, conhecimentos e expectativas (OLIVEIRA, 2006, p. 141).

Assim, as imagens cinematográficas transmitidas chegam ao espectador e são interpretadas de diferentes maneiras, de acordo com o que já é sabido pelo espectador e também do que ele já detectou de outras informações. Por isso, algumas vezes um espectador não percebe todas

as informações que ele está recebendo enquanto assiste a um produto midiático. As imagens assistidas acabam tornando-se representações reais para o indivíduo que as assimila, independente se essas estão corretas ou erradas.

Muitas vezes, as imagens se tornam elementos da realidade, por isso, há sempre mudanças no modo de ver o mundo que vai se modificando com as imagens mentais a respeito dele. Uma dessas imagens normalmente distorcida pelo cinema é o de cientista e do papel da mulher da sociedade, que normalmente não veicula a imagem de mulheres à produção do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, essa pesquisa traz um recorte de uma dissertação em andamento, que analisou entre outros aspectos, a imagem e o papel da mulher em dez filmes com a temática “Frankenstein”. A escolha de Frankenstein está diretamente relacionada a sua história que é um clássico do cinema, afinal, obras clássicas são aquelas capazes de ultrapassar a dimensão estética e também gerações, elas podem ser lidas e interpretadas de diferentes formas e, mesmo com o passar o tempo ela continua atualizada e é de domínio de toda população. Mesmo que muitos não conheçam a obra a fundo, ao mesmo já ouviram falar ou sabem da existência da mesma.

RESULTADOS

Os filmes sobre “Frankenstein” foram buscados em sítios da Internet, como <<http://www.adorocinema.com>>, <<https://filmow.com>> e <<http://cinema10.com.br>>. Foram organizados em uma tabela, na qual foi identificado o título em português, título original, ano de lançamento, o gênero, a origem, a direção, a duração, a classificação indicativa, o distribuidor e se o filme havia sido lançado no Brasil. Foram lançados um total de cento e dez filmes no período de 1910 (primeira exibição) a 2016.

Para essa pesquisa, traremos resultados de apenas dez filmes (quadro 01), que foram selecionados por meio das seguintes categorias: terem sido lançados no Brasil; apresentarem classificação indicativa de 14 anos; apresentarem relação direta com a história original.

Os filmes selecionados foram assistidos e analisados, de modo a observar quais personagens são mulheres e as suas relações com o enredo do meio fílmico. Segundo Vanoye (2008, p. 15), analisar um filme consiste em “[...] despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente ‘a olho nu’, uma vez que o filme é tomado pela totalidade”.

Quadro 1. Fichas técnicas dos filmes selecionados

Título em português: Frankenstein Título original: Frankenstein Ano de lançamento: 1931 Direção: James Whale Gênero: Terror Nacionalidade: EUA Distribuidor: Universal Pictures Duração: 70 minutos	Título em português: O Fantasma de Frankenstein Título original: The Ghost of Frankenstein Ano de lançamento: 1942 Direção: Earl C. Kenton Gênero: Drama/ Terror/ Ficção Científica Nacionalidade: EUA Distribuidor: Universal Pictures Duração: 67 minutos
Título em português: A Maldição de Frankenstein Título original: The Curse of Frankenstein Ano de lançamento: 1957 Direção: Terence Fisher Gênero: Terror Nacionalidade: Grã Bretanha Distribuidor: Hammer Film Production Duração: 82 minutos	Título em português: O Monstro de Frankenstein Título original: The Evil of Frankenstein Ano de lançamento: 1964 Direção: Freddie Francis Gênero: Terror Nacionalidade: Reino Unido Distribuidor: Hammer Film Production Duração: 86 minutos
Título em português: A Mulher de Frankenstein Título original: Lady Frankenstein Ano de lançamento: 1971 Direção: Mel Welles Gênero: Romance/Terror Nacionalidade: Itália Distribuidor: Wilder Production Duração: 82 minutos	Título em português: A Prometida Título original: The Bride Ano de lançamento: 1985 Direção: Franc Roddan Gênero: Fantasia/Ficção/Terror/Romance Nacionalidade: EUA Distribuidor: Columbia Pictures Duração: 118 minutos
Título em português: Frankenstein - O Monstro das Trevas Título original: Frankenstein Unbound Ano de lançamento: 1990 Direção: Roger Corman Gênero: Drama/Ficção Científica/Terror Nacionalidade: EUA Distribuidor: Duração: 92 minutos	Título em português: Frankenstein de Mary Shelley Título original: Frankenstein Ano de lançamento: 1994 Direção: Kenneth Branagh Gênero: Drama/Terror/Fantasia Nacionalidade: EUA Distribuidor: Duração: 123 minutos
Título em português: Frankenstein Título original: Frankenstein Syndrome Ano de lançamento: 2010 Direção: Sean Tretta Gênero: Ficção Científica/Terror Nacionalidade: EUA Distribuidor: Focus Duração: 87 minutos	Título em português: Frankenweenie Título original: Frankenweenie Ano de lançamento: 2012 Direção: Tim Burton Gênero: Animação/Terror/ Comédia Nacionalidade: EUA Distribuidor: Walt Disney Duração: 87 minutos

A obra cinematográfica é baseada em um romance intitulado “*Frankenstein: or the Modern Prometheus*”, com tradução “Frankenstein ou O Prometeu Moderno”, escrito por Mary Wollstonecraft Shelley, quando a autora tinha 19 anos e publicada em 1818 em três volumes. A primeira versão não continha os créditos para autora. Essa edição recebeu vários elogios, sendo considerado um suspense critico para com a Ciência associada ao ocultismo. A segunda edição revisada de dois volumes publicada em 1823 com a identidade de Mary Shelley divulgada, muitos críticos afirmaram que ela não passava de uma falsaria, imitadora do pai e totalmente influenciada pelo marido (SIQUEIRA, 2015).

A terceira edição de 1831, é considerada como a mais comercial e consta com apenas um volume e é a considerada como definitiva. Essa edição foi revisada por Mary Shelley e contém um longo prefácio escrito por ela, relatando a gênese da história.

Este livro traz como personagem principal Victor Frankenstein que é um jovem estudante de filosofia natural que, consegue encontrar o segredo de criar vida. Para Rodrigues (2007), no livro Frankenstein é um cientista com instinto prometeico que comete loucuras para revelar segredos e mistérios ocultos, mas que é duramente castigado, por ter conseguido descobrir o segredo de Deus, o ato da criação da vida.

O primeiro filme lançado foi em 1910, entretanto o filme que impulsionou com maior afinco a história lendária foi o de 1931, chamado apenas de “Frankenstein”. Já na época que foi lançado ele teve diferentes importâncias no cenário cinematográfico, foi o filme de maior sucesso na temporada de 1931 a 1932, mostrando aos executivos da distribuidora *Universal Studios* que o horror agradava ao público. O filme faz parte da galeria de imortais das obras principal e traz elementos fortes do cinema expressionista alemão do mesmo período. Outras características são os efeitos especiais incríveis para a década de 1931 e a maquiagem icônica da criatura.

É importante destacar que qualquer construção humana, seja uma produção literária ou cinematográfica é constituída de visões de mundo, está eivada posição políticas, sociais e culturais definidas. Essas posições podem ser observadas na forma como o texto (entende-se nesse caso o cinema como um texto) foi elaborado, descrito e como condicionam as representações existentes.

Desta forma, pelo fato do livro ter sido escrito por uma mulher, o meio científico e as outras representações presentes estão permeados das suas percepções de constituição do mundo. Assim como nesse caso, os filmes foram dirigidos por homens e portanto, apresentam a sua interpretação do romance e, não esquecendo que muitos dos filmes acabam tendo como ponto de partida os filmes lançados anteriormente.

Durante o livro, Mary Shelley traz de maneira sutil várias discussões a cerca da sociedade que estava inserida, um desses temas é o papel da mulher na sociedade, demonstrado nos papéis que a mulher desempenha no romance e ainda, traz a pouca existência da natureza feminina no campo científico, dominada por homens (ROCQUE; TEIXEIRA, 2001).

A discussão do papel da mulher proporcionada por Mary Shelley no seu romance, foi herdado de sua mãe, pois ela é filha de uma das primeiras feministas da história, autora da de-

claração dos Direitos da Mulher. Mary Shelley foi uma mulher inteligente, extremamente culta e que mesmo com problemas pessoais, sempre esteve consciente da responsabilidade da ambição que buscou, ser reconhecida pelos seus próprios méritos, na surdina, como convinha a uma mulher do seu tempo (GUIMARÃES et al, 2014).

Recentemente, a crítica feminista tem trazido questionamentos sobre o papel da mulher na Ciência Moderna, revelando que a Ciência nunca foi neutra do ponto de vista de gênero, classes, raça/etnia. É preciso compreender que a Ciência “[...] é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder, portanto, as construções científicas não são universais, e sim locais, contingentes e provisórias” (SILVA; RIBEIRO, 2011, p. 2).

Nas últimas décadas houveram avanços consideráveis no que tange a inserção e participação de mulher no campo científico. No entanto, esse aumento significativo é evidenciado que essa participação é dicotimizada e ainda está aquém da masculina. Essa participação da mulher na Ciência também é veiculada no cinema, entretanto, apenas a partir do século XX o cinema começou a representar a presença feminina na comunidade científica, trazendo a mulher como protagonista e presente em centros de pesquisas e em laboratórios (CUNHA; GIORDAN, 2009).

Em relação aos filmes sobre “Frankenstein”, a maioria deles sem compreender (ou não querer compreender) que se tratava de uma crítica a sociedade machista, mantém a visão da mulher voltada a determinados trabalhos, sendo muitas vezes esquecida principalmente quando está relacionada ao meio científico.

Uma constatação disso, é que em apenas dois filmes há a presença de cientistas mulheres, sendo eles: “A Mulher de Frankenstein” (1971) e “Frankenstein” (2010). Para Chassot (2003, p. 3) “[...] não é apenas a Ciência que é predominantemente masculina, mas a civilização, há alguns milênios.” Que acrescenta, que “[...] nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida [...] como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres” (CHASSOT, 2003, p. 23).

No filme “A Mulher de Frankenstein” (1971), a cientista é representada pela filha de Victor Frankenstein e se chama Tânia, que é formada em medicina e, na maioria das cenas é mostrada como uma moça educada, frágil, submissa e protegida pelo seu pai. Ela decide transplantar o cérebro de seu marido em um empregado de sua casa, que tem maiores aptidões físicas, a fim de que ele consiga proteger sua família do monstro criado por seu pai, que está solto nas ruas.

Já no filme “Frankenstein” (2010), as principais pesquisadoras são do gênero feminino, as quais são de confiança do financiador da pesquisa. Victoria está desde o início do projeto, enquanto a Elisabeth começa a fazer parte do projeto após alguns anos de pesquisa. Elisabeth é doutora em Biologia Molecular, mas não foi somente por esse motivo que ela foi escolhida para participar desse projeto. Na realidade, o fato de precisar pagar o tratamento de uma doença de sua mãe a fez aceitar a proposta sem maiores questionamentos.

Durante vários momentos, as duas apresentam diferenças de pensamento em relação ao andamento da pesquisa e buscam se autofirmar em relação aos demais colegas e principalmente

entre si. O principal confronto entre elas está relacionado a criatura, pois ela se rebela apenas contra Elisabeth, tomando Victoria como sua mãe que promete cuidar da criatura e fazer o que for necessário para a segurança dela.

Todas as cientistas representadas nesses filmes são mulheres bonitas, vaidosas e inteligentes. Essa representação não é exclusiva dos filmes de Frankenstein, pois:

[...] a ficção no cinema direciona o olhar distraído da audiência para uma mulher cientista inevitavelmente bonita, branca e burguesa, descendente de cientista. Altruísmo também é uma característica das mulheres cientistas no cinema, parte da representação mais geral de ciência, como empreendimento em prol do progresso e bem estar da civilização (CRUZ, 2007, p.181).

No filme “Frankenstein” (2010), as cientistas são respeitadas pelo seu conhecimento e até mesmo poder de decisões sobre os avanços nas pesquisas, mesmo que essas decisões dependam de ordens superiores do financiador da pesquisa. Enquanto que no filme “A Mulher de Frankenstein” (1971), o cientista principal do enredo do filme é Victor Frankenstein, e a personagem Tânia é apenas uma coadjuvante, pois em uma das cenas, ela não autoriza o “monstro” criado por ela, matar o “monstro” criado pelo seu pai, para que Victor Frankenstein tenha fama, dinheiro e reputação na comunidade científica.

Com isso, percebe-se que ainda hoje existe preconceito na área científica em relação ao gênero (masculino ou feminino). Essa representação feminina desproporcional nas áreas científicas apresentam problemas complexos e com múltiplas facetas, de ordem sócio-cultural, econômica ou cognitiva (SOARES, 2001).

A criatura é do sexo feminino em três filmes, “A Prometida” (1971), “Frankenstein - O Monstro das Trevas” (1990) e “Frankenstein de Mary Shelley” (1994). Elas foram criadas após o primeiro experimento, no qual foi criada uma criatura do sexo masculino. Isso nos remete ao ato da criação divina, na qual Deus criou Adão e partir de sua costela cria uma companheira, Eva. E é exatamente isso que Frankenstein faz nos três filmes citados.

Em “A Prometida” (1971), no qual Dr. Frankenstein cria a mulher perfeita, porém durante o filme ele não consegue “dominar” os instintos selvagens de sua criatura. Nos “Frankenstein - O Monstro das Trevas” (1990) e “Frankenstein de Mary Shelley” (1994), Frankenstein é obrigado por sua criatura a fazer uma companheira e, para isso, ele usa o corpo de sua noiva Elisabeth, que nos dois filmes é morta pela criatura. Ambas tem poucos momentos de vida e causam a sua morte, como se “negassem” terem voltado a vida pelas mãos de seu amado.

A maioria das mulheres presentes no enredo são submissas e seus personagens estão voltadas a criação dos filhos e para cuidarem da casa. No filme “O Fantasma de Frankenstein” (1942), a personagem do sexo feminino é neta de Frankenstein, que se preocupa com seu pai Ludwig Frankenstein, que está tentando reparar um erro de seu pai, que foi dar vida a criatura.

No filme “O Monstro de Frankenstein” (1964) há a participação expressiva de apenas duas personagens do sexo feminino. Uma delas é surda-muda e não recebe nenhuma intitulação

durante o filme. Essa personagem é importante no sentido de ser maternalista, isto porque é ela que oferece abrigo e comida para Frankenstein e seu ajudante Hans durante uma tempestade, acaricia o rosto da criatura após os primeiros experimentos de Frankenstein e realiza atividades básicas de casa, como limpar e cozinhar. A outra personagem é a esposa do prefeito, que também não recebe nenhum nome durante a trama e, é representada como uma mulher frágil e em alguns momentos como distraída e deslumbrada, como na cena que Frankenstein está fugindo dos guardas pelo quarto em que ela está e, ela nada faz, apenas observa.

No filme “Frankenweenie” (2010), as personagens do sexo feminino são coadjuvantes, como sua mãe que tem como função cuidar da casa e do filho, exercendo apenas serviços domésticos e, suas colegas de classe na escola. Ainda, é importante destacar que além de Victor existem personagens marcantes no enredo, como o professor que insista os alunos a realizarem uma atividade para a Feira de Ciências e, outros colegas que são do sexo masculino que desempenham projetos interessantes para a Feira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Frankenstein” é tanto uma literatura como um filme clássico, pois há quase duzentos anos vem sobrevivendo com louvor a novas histórias. Suas adaptações para o cinema trouxeram representações marcantes de Ciência, papel do cientista, relação de poder, estruturas de sociedade, entre outras. Neste trabalho foi escolhido analisar a representatividade da mulher, tanto no contexto científico como no desempenho de seu papel na sociedade.

Observou-se que em apenas um filme a mulher é a protagonista da história e que desempenha papel relevante no ambiente científico, que é no filme “Frankenstein” (2010) na qual duas pesquisadoras são as líderes da pesquisa sobre células-tronco, entretanto, é importante destacar que o financiador da pesquisa e aquele que dá ordens e exige resultados é um homem. Apesar de tímida a participação, a personagem Tânia do filme “A Mulher de Frankenstein” (1971) é filha de Frankenstein e para honrar seu pai mantém suas pesquisas.

Nos outros filmes, observa-se uma disparidade do papel da mulher na sociedade, sendo ela responsável por afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Essa imagem é tratada com naturalidade durante os enredos, que estão permeados de valores e ideologias enraizados cultural e socialmente, sendo esse um processo contínuo que diminuem o potencial e o papel fundamental da mulher tanto na sociedade quanto no meio científico.

Essa imagem transmitida na mídia cinematográfica contribui para a formação do imaginário científico da população, que tende a compor a Ciência como uma área específica para o gênero masculino. Ou que ainda é pior, a mulher é vista sempre relacionada a ser maternalista e propicia a afazeres domésticos, em consonância do que se espera de uma mulher na sociedade. Essa imagem estereotipada da mulher é uma construção social que é reforçada por diferentes mídias, inclusive a cinematográfica, que segue critérios preestabelecidos sócio-culturalmente.

Por isso, é importante olhar para além da imagem veiculada no cinema, isto é, olhar através dela e para ela. Observar, analisar e compreender as representações inerentes no meio fílmico a fim de se tornar um indivíduo crítico e capaz de compreender a ação das imagens midiáticas na compreensão de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHASSOT, A. I.; *A Ciência é masculina? É sim, senhora!* São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

CRUZ, J. O. *Mulher na Ciência: Representação ou Ficção*. Tese em Ciências da Comunicação do Programa de pós-graduação do Departamento de Cinema, Televisão e Rádio da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007, 242p.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. A imagem da ciência no cinema. *Revista Química Nova na Escola*, v. 31, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, B. J. Cinema e imaginário científico. *Revista História, Ciências, Saúde. Manguinhos* v. 13, 2006, p. 133-150

RAMOS, M. A. M. et al. *O Uso Pedagógico do Cinema na Escola e Suas Influências na Educação*. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/66f041e16a-60928b05a7e228a89c3799\(1\).pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/66f041e16a-60928b05a7e228a89c3799(1).pdf)>.

ROCQUE, L. de L.; TEIXEIRA, L. A. Frankenstein, de Mary Shelley e Drácula de Bram Stoker: gênero e ciência na literatura. *Revista História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, v. VIII(1), mar-jun, 2001, p. 10-34.

RODRIGUES, F. F. X. O cientista e a religião: refletindo sobre ciência a partir da obra literária “Frankenstein”, de Mary Shelley. *Revista Eletrônica Correlatio*, n. 11, 2007, p. 66-74.

SIQUEIRA, E. *Frankenstein*. Disponível em: <<https://leiamulheres.com.br/2015/07/mary-shelley/>>. Acesso em fev. 2017.

SOARES, T. A.; Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada. *Revista Química Nova*, v. 24, n. 2, 281-285, 2001.

VANOYE, F. *Ensaio sobre a análise fílmica*, 5 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: DO PLANO NACIONAL AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015)

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância¹

CAMPOI, Isabela Candeloro²

Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

A proposta desta comunicação é apresentar uma breve discussão sobre as políticas nacionais para a educação a partir dos anos 1980 até o mais recente Plano Nacional de Educação - PNE. A partir deste documento balizador, foram discutidas as diretrizes para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em todo Brasil no decorrer do ano de 2015. Apresenta-se uma reflexão acerca das questões de igualdade de gênero e orientação sexual, temas geradores de discussões acaloradas nas câmaras municipais naquele contexto. Como suporte, problematizou-se os casos dos legislativos municipais de Paranavaí e Nova Esperança, cidades do noroeste paranaense.

Palavras-chave: Planos Nacionais de Educação. Igualdade de gênero. Orientação sexual.

INTRODUÇÃO

Motivo de muitas discussões, o Plano Nacional de Educação já faz parte da história da educação brasileira há algumas décadas, talvez não com as mesmas influências, objetivos e finalidades, mas com certeza com a mesma ideia de um planejamento educacional. A engrenagem que deu início nesses ideais foi o Manifesto dos Pioneiros:

Pela leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país (SAVIANI, 1998, p. 75).

A ideia de uma educação para todos foi se consolidando no decorrer da década de 1990, principalmente após a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, originada em encon-

1 Licenciada em Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí/PR, Coordenadora de Curso – Formação de Docentes, Col. Est. São Vicente de Paula, e-mail: coordlilianfavaro@gmail.com.

2 Professora do Colegiado de História da UNESPAR, campus de Paranavaí e do PPIFOR, Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar; doutora em História pela UFF, Universidade Federal Fluminense; e-mail: isabela.campoi@unespar.edu.br.

tro ocorrido em Jontien na Tailândia, cujos organizadores foram a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Em 1993 o governo brasileiro apresentou no encontro em Nova Delhi, o Plano Decenal de Educação para todos, elaborado pelo Ministério da Educação. “O foco central desse plano foi o ensino fundamental acrescido da etapa da Educação Infantil em sua fase pré-escolar, correspondente à faixa dos 4 aos 6 anos” (SAVIANI, 2014, p.78), no entanto, esse plano ficou apenas no papel.

Finalmente em 2001, sancionado pela Lei nº 10.712 em conformidade com o Artigo 14 da Constituição Federal, institui-se o Plano Nacional de Educação. Como todos os outros Planos, o Governo FHC, “mutilou” o texto do PNE, consequentemente inviabilizando avanços que refletiriam nos financiamentos da educação pública, resultando em uma mera carta de intenções (SAVIANI, 2010 e 2014).

Assim, em 2010 a fim de considerar o princípio democrático, com a promoção de ampla participação da sociedade brasileira no processo de construção do próximo PNE, buscando considerar as realidades de necessidades das diferentes regiões brasileiras, foram organizadas as CONAE – Conferências Nacionais da Educação, um processo que resultou no Projeto de Lei nº 8.035, encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010.

Alguns pontos relevantes fizeram parte da discussão do Plano, tais como questões ligadas ao financiamento da educação e os debates a respeito da igualdade de gênero e orientação sexual, estes últimos, os mais polêmicos, os quais foram reverberados nos Planos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país.

Para compreender como se desenvolveu esse processo, faremos um breve histórico sobre os Planos Nacionais de Educação, considerando como ponto de partida a década de 1980 até os dias atuais. Na seção seguinte discutiremos como o Plano Nacional de Educação (2014/2024) serviu de norteador para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e, para finalizarmos, a última seção pautou na discussão de maior relevância nesse processo, as questões de gênero e diversidade sexual.

BREVE HISTÓRICO SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A década de 1980 foi um período demarcado por intensas mobilizações populares, o que resultou em grandes conquistas para a sociedade, embora do ponto de vista capitalista esta foi denominada de década perdida. No Brasil, uma das conquistas mais significativas desse período - denominado Nova República - foi a Constituição Federal de 1988, a qual buscava garantir maiores direitos para os trabalhadores, uma preocupação com as áreas da saúde e da educação. Sobre o último ponto, a “[...] organização da educação em sistemas de ensino, acrescentando o

ente federado município, todos com liberdade de organização, em regime de colaboração, obedecidas as diretrizes nacionais, de competência da União” (BORDIGNON, 2011, p. 18).

Com duração decenal, o primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010 do país começou a ser discutido a partir de um compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, já referenciada, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, quando houve a aprovação da “Declaração Mundial sobre a Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e de seu Plano de ação.”

Em 1993, “o MEC e a UNESCO formalizaram [...] o primeiro plano de trabalho visando à elaboração de um Plano Nacional de Educação para Todos” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 250)

O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; II) à universalização do atendimento escolar; III) à melhoria da qualidade do ensino; IV) à formação para o trabalho; e V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal (BRASIL, 2016).

E por fim, o plano aprovado em 2014 “contou com um amplo processo participativo” de toda a sociedade civil organizada, educadores, membros do governo, familiares, estudantes, representantes dos governos, etc. Pautados na premissa de que a “participação é um fator de qualificação e aprimoramento das políticas públicas” (GRINKRAUT; CARREIRA; CINTRA, 2013, p.10).

Assim, o documento passou por um longo processo de debates, discussões, que resultaram em alterações, inserções e retiradas de termos e estratégias. No dia 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação, como também deu outras providências, dentre as quais estabeleceu que os estados, o Distrito Federal e os municípios teriam o prazo de um ano para elaborarem seus respectivos planos. Para compreender melhor esse processo, ele será elucidado no tópico a seguir.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO BALIZADOR DOS PLANOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que o PNE é um plano de Estado, o qual ultrapassa as gestões de governos, entende-se que este tem continuidade. Saviani afirma que, “resultado de imposição constitucional reiterada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação emerge como principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira” (SAVIANI, 2014, p.6).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, este abordou em seu segundo artigo as diretrizes, destacando “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2016). Aqui podemos transferir a gestão democrática para elaboração dos planos por ser um documento que planejou e projetou a educação para os dez anos seguintes, e ainda no artigo oitavo, além de reforçar a participação “democrática”, também estabeleceu prazos para que os estados, distrito federal e municípios elaborassem seus respectivos planos, “em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2016).” Enfatizou que “[...] serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2016).

A partir de então, todos os estados e municípios movimentaram-se para a elaboração ou adequação de seus planos “O Brasil agora depende da elaboração ou adequação dos Planos dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios ao novo PNE” (BRASIL, 2014, p. 6), no discurso por sua vez retórico, afirmaram que “não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito” (BRASIL, 2014, p. 6).

Pode-se fazer uma leitura de que estes também vieram engessados, ao afirmarem que “os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE.” (BRASIL, 2014, p. 6). Tais afirmações fazem parte dos Cadernos de Orientações dos Planos Municipais de Educação.

Assim, a justificativa de elaborar um plano de educação, enquanto norteador da educação por uma década, deu-se por conta da busca constante pela educação com qualidade para todos. Para Bordignon (2009, p. 91), “o objetivo do planejamento educacional é o de refletir sobre a realidade educacional que temos para transformá-la e promover a educação cidadã que sonhamos”.

Considerando que estados e municípios tinham o prazo de um ano, ou seja, até 25 de junho de 2015 para elaborarem seus planos, iniciaram entre 2014 e 2015 a adequação e/ou elaboração de seus respectivos planos, com o propósito de um trabalho alinhado, coerente, integrado e em consonância com o PNE, objetivando garantir a todos uma educação de qualidade, sem discriminação de cor, raça, credo ou sexo, em busca da democratização do ensino.

Para entender esse processo, os estados e municípios receberam informações e orientações para realizarem seus trabalhos, dentre os quais deveriam passar por cinco etapas importantes, as quais elencamos a seguir:

Primeira – Definir e distribuir as responsabilidades (Instituir ou Reafirmar a Comissão Coordenadora, nomear Equipe Técnica, empoderar a Comissão Coordenadora e a Equipe Técnica, organizar o cronograma das atividades); Segundo – Elaborar o Documento Base; Terceiro – Promover um amplo debate (com participação das diferentes organizações representadas); Quarto – Redigir o projeto de Lei, e quinto - Acompanhar a tramitação na Câmara. Essas etapas

constam nos Cadernos de Orientações para Elaboração dos PME, bem como eram solicitadas as inserções de cada passo/etapa realizada pelos municípios desde a adesão até a lei sancionada.

Todo o processo foi alicerçado tendo como base uma construção democrática, a qual defendia, além da participação de todos, também a realização de conferências e audiências, meios que garantiriam tal participação.

Como se dá (se é que há) a autonomia dos estados e municípios? Em que momento se efetiva a democracia (pautada na discussão e decisão do coletivo), se para aprovação do documento passa-se pela Câmara e o Legislativo o aprovam transformando-o em lei, considerando suas ideologias (particulares), sem ao menos participar do processo de elaboração?

Argumentando o primeiro questionamento, acreditou-se que ao pensar uma construção democrática, considerou-se que mesmo partindo de um documento proveniente de uma hierarquia superior a que se trabalhou, este deveria ter suas particularidades, mas o que se percebeu na prática foram ações que vieram determinadas de cima para baixo, direcionando as metas dos planos estaduais e municipais, desmontando o belo discurso do processo democrático, com interesses preestabelecidos.

No que se refere ao segundo questionamento: como se dá (se é que há) a autonomia dos estados e municípios? Parafraseando Paro (2000, p. 11) a impotência e a falta de autonomia dos estados ou municípios, sintetizam a impotência e a falta de autonomia do próprio sistema. E se o estado ou município não têm autonomia, se o estado ou o município é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. As palavras do autor nos conduzem à conclusão de que o fato dos estados ou dos municípios não terem autonomia, reflete na sociedade, pois esta que perde.

Por fim, e não menos importante, tem-se o terceiro questionamento: em que momento se efetivou a democracia (pautada na discussão e decisão do coletivo), se a aprovação do documento final necessita da aprovação dos vereadores, no caso dos PME, e dos deputados estaduais, no caso dos estados, personagens quase sempre despreparados e incapazes de compreender os trâmites e necessidades educacionais. Houve um belíssimo discurso, pautado em legislações (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em materiais que nortearam as orientações para elaboração dos PNE, PEE e PME e referenciais bibliográficos que abordam a importância de um trabalho elaborado sobre os alicerces da democracia.

Para tanto, quando os projetos de leis (PNE, PEE e PME) foram encaminhados para as Câmaras (Congresso Nacional, câmara dos deputados e de vereadores), todo o discurso foi depreciado pelos membros do legislativo, momento em que, sustentados por ideologias próprias, desmontaram um trabalho realizado por estudiosos, educadores, membros da sociedade civil, estudantes, etc., sem ao menos terem participado do processo de elaboração (se não todos pelo menos a maioria).

Um exemplo emblemático e que tomamos aqui como debate, foi o tema que gerou polêmicas nos níveis nacional, estaduais e municipais: a tal “ideologia de gênero”, tema que abordaremos no tópico a seguir.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO X “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS DEBATES SOBRE OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em 2015 os planos municipais e estaduais de educação provocaram grande discussão em todo país no que diz respeito à temática diversidade sexual e de gênero. É sabido que naquele contexto, um forte movimento foi orquestrado por setores religiosos mais conservadores, no sentido de combater a chamada “ideologia de gênero.” Tal termo foi trazido à exaustão, estimulando o preconceito e preconizando ideias absurdas que extrapolaram os muros das igrejas.

No entanto, tal discussão apareceu já durante a elaboração do PNE, desde a apresentação do Projeto de Lei da Câmara nº 103 que tramitou desde o ano de 2010 e foi recebido pelo Senado Federal no dia 29/10/2012. Desde então foram realizadas muitas audiências, reuniões, discussões, debates, etc., resultando em acréscimos, ajustes e até mesmo retiradas de ações, termos e itens do documento, enfatizando que eram intervenções necessárias para a construção de um documento. Como exemplo, a força da bancada evangélica preconizou a retirada do termo gênero do PNE, que aparecia nos documentos iniciais, nas estratégias de combate à evasão escolar, pois os preconceitos ligados à diversidade sexual e de gênero, assim como as diversas formas de violência, contribuem para que essa população mais vulnerável não encontre na escola um espaço de acolhimento, contribuindo para sua evasão e a consequente marginalização dos que não se adequam à chamada heteronormatividade.

A temática elucidada no documento direcionou a discussão como questões objetivando a função social dos diferentes processos educativos, os quais resultam na produção e reprodução das relações sociais, considerando o sistema educacional a superestrutura capaz de promover tais ações. Assim, justificou-se a necessidade de tornar o documento público com objetivo de efetuar uma construção democrática, que segundo Brasil, 2004:

A democratização [...] implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal[...]

Mas, com os Planos Nacional, Estaduais e Municipais, o processo de construção coletiva, que deveria considerar a especificidade e a diversidade histórica e cultural do país, estados e municípios, não foi algo tão simples ou respeitado. O compromisso com a igualdade foi desconsiderado, e as críticas de setores conservadores tornou-se uma discussão polêmica, pois entendemos que a igualdade de gênero é tão relevante quanto à igualdade étnico-racial, por exemplo.

Verificou-se, pois, a tentativa de violar direitos, de tornar uma cultura única “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2014, p. 35), provocado pelo fenômeno de globalização e suas implicações “para a produção de subjetividade e identidade” (MCLAREN, 2000, p.23), foi algo efetivado pelos conservadores nos planos do país e em todo o país.

Na Lei nº 13.005 aprovada pelo congresso e sancionada pela então presidenta da República Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, ficou suprimida do artigo 2º a seguinte redação, “[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, e na garantia de acessibilidade.” A retirada dos termos gênero e orientação sexual ocorreu graças à mobilização quase alucinada da bancada conservadora/religiosa, que afirmava que essas expressões contribuíam para a valorização da chamada “ideologia de gênero”³.

Tal expressão foi usada à exaustão, principalmente com a ideia de que essa abordagem nas escolas resultaria na destruição do modelo tradicional de família preconizado pelo discurso das forças de direita. Considerando o “politicamente correto” e a busca pela sua manutenção, ou seja, “em suas, às vezes, admiráveis tentativas de defesa da liberdade de expressão, eles se limitam a entender a própria agenda ideológica” (McLAREN, 2000, p. 37).

Segundo este autor, há uma grande insegurança por parte da sociedade, uma vez que “os conservadores ideológicos que promovem uma amnésia diante da história de relações de raça e gênero [...] têm contribuído para o afastamento forçado de grupos oprimidos e marginalizados da alfabetização e do capital cultural necessário...” (MCLAREN, 2000, p.41), ou seja, há uma grande resistência em assumir sua identidade, causada pela massificação dos conservadores.

Portanto, na sociedade contemporânea sabe-se que erradicar todas as formas de discriminação ainda é algo distante, para tal seria necessário que a sociedade compreendesse e respeitasse a identidade de cada ser sem querer moldá-lo, segundo as suas crenças e ideologias. Para isso, Hall (1991 apud MCLAREN, 2000, p. 74-75) afirma que “[...]reconhecer as histórias escondidas a partir das quais... (as pessoas) ...vêm. Elas precisam entender as línguas que elas não foram ensinadas a falar. Elas precisam entender a reavaliar as tradições e heranças da expressão e criatividade cultural.” Contudo, isso vai muito além do discurso liberal que busca negar as contradições existentes na igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual assim como na garantia de acessibilidade.

Considerou-se que a problemática de maior relevância segundo os conservadores que “analisaram e discutiram” os Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais) foi a designada “ideologia de gênero”. Meyer (2010, p. 16), define o conceito de gênero como

[...] todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

3 A *Ideologia de Gênero*, ou melhor dizendo, a *Ideologia da Ausência de Sexo*, é uma crença segundo a qual os dois sexos — masculino e feminino — são considerados *construções culturais e sociais*, e que por isso os chamados “*papéis de gênero*” (que incluem a maternidade, na mulher), que decorrem das diferenças de sexos alegadamente “construídas” — e que por isso, não existem —, são também “construções sociais e culturais”. Disponível em: <<http://sofos.wikidot.com/ideologia-de-genero>>.

Foi justamente por essa gama de significados que o termo gênero gerou tanta polêmica, “[...]exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos[...]” (MEYER, 2010, p. 17).

Percorrendo a história, para compreender a configuração do termo gênero, verifica-se que nos anos 1990, com a professora Judith Butler em sua obra “O problema do Gênero – tradução: Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity”, irá posicionar sua defesa para os movimentos minoritários. Alós (2016) afirma que para Judith Butler:

O gênero é visto como categoria problemática, a qual deve ser criteriosamente analisada. A filósofa desmascara a naturalização da categoria *sexo* como a contraparte “real” ou “natural” do gênero, ressaltando que as políticas pautadas em identidades confundem *causas e efeitos*, ao sustentarem suas agendas políticas nas gramáticas das próprias instituições que questionam:

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma forma específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de “genealogia”. A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como *origem* e *causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se - e descentrar-se - nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, apud ALÓS, 2016, *grifos do autor*).

O termo gênero apareceu no documento apresentado pela Conferência sobre a Mulher, promovida pela ONU em Pequim no ano de 1995, quando se referiu- à discriminação de gênero e não sexual. Porém, em 2006 ocorre em Yogyakarta na Indonésia uma Conferência para tratar dos princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, para este evento foram convocados 29 especialistas de 25 países, sendo introduzida a redação, com a definição de orientação sexual e a identidade de gênero, garantindo a todos os direitos humanos:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual¹ e a identidade gênero² são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso.

- 1). Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.
- 2). Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por

livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIO DE YOGYAKARTA, 2006, p. 7).

Portanto, observa-se que esses princípios têm por objetivo assegurar os direitos humanos e a liberdade, para todas as pessoas independentemente de orientação sexual, identidade de gênero, assim como reconhecido em leis de caráter nacional quanto internacional.

Quando, analisados a luz do PNE, verificou-se também que não foi somente o texto do artigo 2º que retiraram as alusões da “ideologia de gênero”, mas de todo documento base do PNE. Tais temáticas geraram tantas discussões que reverberaram um ano mais tarde nos Planos Estaduais e nos Planos Municipais de Educação.

As discussões acaloradas nas câmaras municipais não transmitiram somente a mera divergência de ideias em relação ao público escolar ou à abordagem de temas concernentes à sexualidade na grade curricular, refletiu o poder das forças conservadoras que se organizaram no minucioso preparo de uma massa de manobra que foi angariada através de abaixo assinados solicitados às portas das igrejas cristãs de toda ordem, cujos fieis foram convencidos por seus líderes religiosos dos mais diversos templos.

Nas cidades de Nova Esperança e Paranavaí, no noroeste do Paraná, esse debate não foi diferente da maioria dos municípios do país. Em Paranavaí, houve uma audiência pública na Câmara municipal em que, convocados por padres e pastores, além de membros da maçonaria, muitas pessoas tomaram a palavra e destilaram, em público, sua ignorância e desconhecimento. O debate tomou a rede televisiva e de rádios da cidade, além de debates na universidade, onde grupos organizados em defesa da população LGBTTT convidaram entidades e público em geral para os esclarecimentos.

Em Nova Esperança as propagações das discussões não atingiram as mídias locais, mas foram suficientes para que vereadores, de formação educacional e intelectual muitas vezes inconsistente, em consonância com o PNE, votassem pela retirada de termos como “educação de gênero”, “sexualidade”, “diversidade” e “diversidade escolar”. Tal panorama foi baseado em notícias e interpretações propagadas erroneamente, tais como: “haverá somente um banheiro na escola”, “o professor irá falar de sexo na escola”, “a escola vai manipular os alunos para mudar de sexo”, etc.

Considerando a escola enquanto espaço de “aprendizagem formal, científica e organizada historicamente” (BRAGA, 2010, p.206), torna-se indispensável a discussão da temática no espaço escolar, o que não significa que seriam disseminadas ideologias que contradizem a “moral e bons costumes das famílias”, pois, sendo gerador da discussão o antagonismo, seria possível compreender que a formação na temática conseguiria reverter esse cenário.

No entanto, tivemos ainda outro ponto possível desse debate, que podendo este ser gerado por preconceito. Soou estranho, supor que em pleno século XXI ainda exista uma sociedade preconceituosa, a ponto de causar a exclusão de pessoas, termos e comportamentos. Abordar tal temática no ambiente escolar, conforme enfatiza Braga (2010, p. 213):

Trata-se de um processo, que como tudo o que concerne à edificação da cidadania (que é também a construção de identidades, das relações, dos saberes, do conhecimento sobre os corpos e os sentidos, etc.) é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado.

Como vimos no decorrer do processo de elaboração dos planos, as discussões geraram um retrocesso quando nos referimos à diversidade sexual e de gênero. Para ter-se uma sociedade que não seja preconceituosa a ponto de excluir, faz-se necessário que a escola deixe de ser opressora, repressora e excludente na questão da sexualidade. Assim, nossos estudantes, poderiam participar de uma sociedade mais igualitária, conforme resguarda a Constituição Federal de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história do Brasil, os Planos até a contemporaneidade não obtiveram muito sucesso, talvez por não ser entendido como uma política de estado e sim uma política dos governos, que na maioria das vezes buscam atender a uma demanda do capital, mas os Planos – Nacional, Estaduais e Municipais foram elaborados e aprovados, ou seja, a proposta está pronta, mas para colocá-la em prática depende de uma tomada de consciência e lutas constantes em todos os níveis, partindo de profissionais que são comprometidos com a educação e objetiva uma sociedade mais justa, igualitária, liberta das forças opressoras e cidadã.

Contudo, entender com clareza o processo de construção, discussão dos planos, contribui para compreender como a discriminação e o preconceito ainda é forte em nossa sociedade, principalmente quando a temática abordada é igualdade de gênero e orientação sexual. Embora tais termos tenham sido retirados dos documentos elaborados, isso não pode ser considerado a reta final, mas sim, o ponto de partida para superar as dificuldades, os problemas e as deficiências encontradas em nossa sociedade. Afinal, ninguém se torna melhor ou pior do que o outro por sua orientação sexual, o que o tornará melhor ou pior será o seu caráter diante da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Rev. Estud. Fem.* vol.19 no.2 Florianópolis May/Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200007>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no município? Sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p.

BRAGA, Eliane Rose Maio et al. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes a pedagogia. In: Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de; Faustino, Rosângela Célia (Orgs). **Educação e diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. 254 p.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação - Histórico**. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993 – versão acrescida 136p.

FILOSÓFICAS, Sofos - Expressões. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://sofos.wiki-dot.com/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GRINKRAUT, Ananda. CARREIRA, Denise. CINTRA, Juliane. **A Construção e a Revisão Participativas dos Planos de Educação**. 1. Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 39 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. 64 p. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. Prefácio: Paulo Freire. Apresentação: Moacir Gadotti. Tradução de: Bebel Orofino Schaefer.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. 17

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. 117 p.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014. 270 p.



PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/genero>>. Acesso em: 26/07/2016.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKE-wjon6uP__7OAhWDh5AKHYjaANMQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.maxwell.vrac.pucrio.br%2F16664%2F16664_8.PDF&usg=AFQjCNGI7TJadffg3h6Nn5oqD5YUtI-xkAw&sig2=XWoPXeZKDJC78sy3ydxLuQ>. Acesso em: 22 jul. 2016

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. 117p.

_____, Dermeval. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024**. Suplemento ao livro: **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. 117p.

_____, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. 169p.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. ver. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação) 475p.

SILVEIRA, Adriana Dragone (Org.). **Gestão Democrática, participação popular e controle social: Livro 5/ CONAE**. Curitiba: Appris, 20

EDUCAÇÃO FORMAL E ETNOCÍDIO: APONTAMENTOS SOBRE A ESCOLA ENTRE OS KAINGANG

BANDEIRA, Toni Juliano ¹
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir, brevemente, de que modo a escola, enquanto instituição, interfere na cultura e língua do povo Kaingang. Traçamos, primeiramente, um breve histórico do genocídio sofrido pelos povos indígenas do Brasil a partir da conquista europeia para, na sequência, refletirmos sobre a ação do Serviço de Proteção aos Índios em relação aos povos indígenas, de modo especial, os Kaingang de Rio das Cobras, Nova Laranjeiras - Pr. Nos dedicamos, em seguida, a demonstrar os interesses que fizeram surgir, nos anos 60, uma escrita para a língua Kaingang, interesses esses que se pautavam num proselitismo religioso, ou seja, linguistas que estudaram a língua com intenção de traduzir textos religiosos para o idioma, o que, de fato, se concretizou. Por fim, procuramos mostrar como o modelo de ensino imposto pelo chamado Bilinguismo de Substituição ou Transição é extremamente prejudicial à língua indígena.

Palavras-chave: Educação Indígena. Terra Indígena Rio das Cobras. Etnocídio.

1. QUEM SÃO OS KAINGANG

O povo indígena Kaingang é o terceiro em número de população no Brasil, sendo que no ano de 2010 o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística contabilizou sua população em 37.470 indivíduos (IBGE, 2010). Seus integrantes vivem nos três estados da região Sul do país e também no oeste de São Paulo. O contato com a sociedade nacional foi levado a cabo, de maneira mais intensa, na segunda metade do século XIX e início do século XX, quando vigorava a política de pacificação dos povos indígenas em território nacional, contato que gerou consequências drásticas como a expropriação territorial, conflitos internos, doenças e mortes. Este saldo negativo, no entanto, não significou a morte do povo, pelo contrário, os Kaingang² se orgulham de seus costumes e modo de vida, mantêm a língua materna e recriam continuamente suas táticas de manutenção cultural frente ao modelo hegemônico de organização social da sociedade nacional.

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente é professor da Educação Básica na Terra Indígena Rio das Cobras. E-mail: tonibandeira3@gmail.com.

2 Sobre a grafia dos nomes tribais, seguimos, neste artigo, a utilização aprovada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953. Na ocasião, decidiu-se que os nomes tribais não teriam flexão de gênero e de número, tanto em função substantiva quanto adjetiva, a não ser que fossem de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados.

Os Kaingang são falantes da língua que dá nome à etnia, língua esta identificada geneticamente à família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê. Conforme D'Angelis (2002, p. 23), importante pesquisador do Kaingang, “a família linguística Jê está mais ou menos bem estabelecida há várias décadas, fundamentalmente com base em estudos comparativos de cognatos lexicais”. A língua Kaingang é falada em cerca de 30 terras indígenas e junto à língua Xokleng são os únicos idiomas representantes do tronco Macro-Jê na região Sul do país. Dados do IBGE, do ano de 2010, apontavam como falantes do idioma Kaingang 22.027 indígenas, número que não considerava crianças com menos de 5 anos. D'Angelis elaborou o seguinte mapa, mostrando o espaço geográfico ocupado pelos Kaingang:



Figura 1: Terras indígenas Kaingang

Disponível em: <www.portalkaingang.org/Lgua_Kaingang.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

2. ENTRE DOENÇAS, CRUZES E ESPADAS: O EXTERMÍNIO DE POVOS E LÍNGUAS NA CONQUISTA DO BRASIL

Dos povos indígenas do Brasil, não há registros de que algum deles tenha tido um sistema de escrita. Por isso, as histórias, lendas, mitos e conhecimentos são transmitidos, tradicionalmente, por meio da oralidade. Fuentes registra que nessas sociedades da América “*los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que se muere un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos*” (1992, p. 378).

As línguas indígenas brasileiras são, antes de tudo, patrimônio cultural da nação. Não existem “índios”, mas sim povos indígenas que habitavam esse território antes da chegada dos europeus, e que constituíam sociedades distintas com organizações sociais muito complexas. Esses povos são mais de 250 no Brasil, tendo-se, neste contexto, aproximadamente 180 línguas vivas. Na realidade, não há como precisar este número devido ao fato de que muitas dessas línguas são muito pouco conhecidas, existindo, além disso, povos que vivem isolados na floresta amazônica, não se sabendo que idiomas falam. Além disso, outras centenas de línguas desapareceram sem que fossem registradas, no entanto, apesar de toda essa diversidade, ainda hoje se tem a impressão de que o Brasil é um país monolíngue.

Segundo Aryon Rodrigues (1993), um dos mais importantes pesquisadores das línguas indígenas brasileiras, cerca de 1.175 línguas eram faladas no Brasil no ano de 1500. Grande parte dessas línguas foram extintas devido ao desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das guerras para a ocupação de suas terras, na tentativa de escravizá-los ou em decorrência de uma série de doenças trazidas pelos europeus para as quais os povos indígenas não possuíam imunidade. Ribeiro (1995, p. 145) estima que a população indígena no Brasil, em 1.500, era de aproximadamente 5 milhões de indivíduos, população que no início do século XX estava reduzida a singelas 100 mil pessoas. Nos primeiros anos do século XVI, as doenças que desembarcaram na costa brasileira junto com os europeus foram responsáveis pela morte de milhares de indígenas. Assim,

[...] Aquele desencontro de gente índia que enchia as praias, encantada de ver as velas enfunadas, e que era vista com fascínio pelos barbudos navegantes recém-chegados, era, também, o enfrentamento biótico mortal da higidez e da morbidade. [...] A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. De um lado, povos peneirados, nos séculos e milênios, por pestes a que sobreviveram e para as quais desenvolveram resistência. Do outro lado, povos indenes, indefesos, que começavam a morrer aos magotes. Assim é que a civilização se impõe, primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização. Entretanto, esses eram tão-só os passos iniciais do calvário das dores inenarráveis do extermínio genocida e etnocida. (RIBEIRO, 1995, p. 47).

Os registros da primeira epidemia que atingiu a Bahia provam a magnitude desse fator, as enfermidades assolaram um enorme contingente indígena. Segundo Ribeiro:

Cerca de 40 mil índios reunidos insensatamente pelos jesuítas nas aldeias do Recôncavo, em meados do século XVI, atacados de varíola, morreram quase todos, deixando os 3 mil sobreviventes tão enfraquecidos que foi impossível reconstituir a missão. Os próprios sacerdotes operavam muitas vezes como contaminadores involuntários, como testemunham suas próprias cartas. Em algumas delas comentam o alívio que lhes trazia o “mal do peito” os bons ares da terra nova; em outras, relatam como os índios morriam feito moscas, escarrando sangue, podendo ser salvas apenas suas almas. (1995, p. 52).

Salvar a alma do índio era a justificativa para tamanha hecatombe. A qualquer custo, o salvacionismo dos religiosos europeus deveria ser posto em prática, mesmo que para isso aldeias inteiras fossem dizimadas, era o preço que o índio teria de pagar para aprender os “bons modos” da fé cristã. O padre Antônio Vieira, em carta de 1.626 dirigida ao Geral da Companhia de Jesus, registra como uma série de doenças tomou os índios Paranaubis. Segundo relata esta carta de Vieira (1970), estes indígenas viviam a cento e trinta léguas “metidos pelo sertão”, por isso pouco deles se conhecia. A história dos Paranaubi seria transformada quando um padre chegou a suas aldeias, insistindo para que se juntassem a uma missão religiosa. Depois de muitas tentativas, os índios consentiram em deslocar-se para a missão, construindo canoas e reunindo os mantimentos necessários para a viagem. Apesar de todas as dificuldades do sertão, o padre Antônio Vieira diz que Deus “queria a salvação daquelas pobres almas.” (1970, p. 45), por isso trabalhava em favor de todos que estavam envolvidos com o projeto. No entanto, Vieira narra que não demorou muito para que as pestes se manifestassem mortalmente nos indígenas:

Enquanto nos aparelhávamos, foi a aldeia molestada de muitas doenças, que particularmente davam nas crianças, e tais que muitas morreram, as mais delas baptizadas, e outras chegaram ao último, e, quando estavam nestes termos, as traziam as piedosas mães aos padres, para que eles lhes dessem saúde. E, o que é mais para dar graças à Divina Bondade, não se arreponderem com isto, nem lhes vir ao pensamento que aquele mal se lhes pegava dos nossos, como é provável se pegou, antes daqui tomavam ocasião para terem suas terras por muito doentias, e as deixarem mais depressa. (1970, p. 46).

Parece, porém, que as mortes indígenas não preocupavam os sacerdotes, visto que, como apontou o padre Vieira, a maior parte das crianças já estava batizada. Deste modo, continuaram-se os preparativos para a viagem à aldeia dos Reis Magos, a qual ficava na então capitania do Espírito Santo, até que, enfim, ali chegaram todos “com saúde e alegria”, na expressão de Antônio Vieira. No entanto, para a desdita final dos indígenas, “acharam esta aldeia infestada de bexigas, ateou-se a peste dela nos novamente vindos, e pouco a pouco começaram a morrer.” (VIEIRA, 1995, p. 48). Contudo, outra vez, Antônio Vieira destaca que todos já haviam sido batizados, de modo que “muito poucas horas antes da morte, com certa probabilidade que o Senhor, o qual por tantos trabalhos os trouxera à sua Igreja, lhes daria a glória mais depressa do que eles puderam imaginar.” (1995, p. 48).

Deste modo, é preciso notar que muitas línguas indígenas desapareceram já no século XVI, isso porque os povos que as falavam foram exterminados.

Para se ter uma ideia do extermínio dessas populações indígenas, basta notar os atos praticados por Mem de Sá na costa brasileira no século XVI, o qual “levou o desespero e a destruição a cerca de trezentas aldeias indígenas” (RIBEIRO, 1995, p. 51). A ação genocida levada a cabo por Mem de Sá cumpria o projeto de colonização, de 1558, do padre Manuel da Nóbrega, para o qual essas ações eram justificadas pela necessidade de por fim à antropofagia, sendo conveniente, ainda, que os indígenas fossem logo escravizados, para que isso não viesse a ser feito ilegalmente. Ribeiro (1995) cita uma carta de José de Anchieta do ano de 1.587 em que este escreve:

A gente que de vinte anos a esta parte é gastada nesta Bahia, parece cousa que não se pode crer, porque nunca ninguém cuidou que tanta gente se gastasse nunca. Vão ver agora os engenhos e fazendas da Bahia, achá-los-ão cheios de negros da Guiné e muito poucos da terra e se perguntarem por tanta gente, dirão que morreu. (RIBEIRO, 1995, p. 51-52).

Nota-se, portanto, que a política de colonização jesuítico-lusitana explica a depopulação indígena na costa brasileira, de modo que muitos povos foram exterminados no século XVI, sendo provável que muitos deles desapareceram sem que sua existência fosse registrada. Afinal, como escreveu o frei Casimiro de Orleans, “[...] é quase impossível dominar e escravizar uma Nação, e destruir uma Pátria, sem aniquilar por completo os seus membros.” (ORLEANS, 1957, p. 24).

3. TUTELA, ESCOLA E ETNOCÍDIO: O CASO KAINGANG

Apesar do genocídio sofrido pelos povos indígenas brasileiros a partir da conquista europeia, puderam sobreviver até o início do século XXI cerca de 250 etnias, falantes de aproximadamente 180 línguas. Nesse sentido, nossa reflexão, neste tópico, será sobre as transformações linguísticas e culturais vividas pelo povo Kaingang no decorrer do contato com a sociedade nacional, abordando de que modo a educação formal nas terras indígenas interferiu nos processos de transformação da cultura desse povo indígena. Estamos certos de que toda cultura se modifica no correr do tempo, aliás, as culturas só sobrevivem porque se transformam, se recriam, se adaptam ao mundo que as cerca, e isso é mais notável ainda no caso das sociedades indígenas, porque estão sob o domínio de um Estado Nacional hegemônico.

No entanto, é preciso diferenciar as transformações autônomas dessas sociedades das transformações impostas pela sociedade externa, que, sem dúvida, fizeram com que esses povos trilhassem caminhos nunca pensados por seus ancestrais. Metaforicamente, podemos dizer que o destino dessas nações é como o leito de um rio interrompido por uma barragem. As águas deste rio continuarão a correr, mas serão derramadas por lugares desconhecidos, terão de rasgar

terras novas para poder seguir seu destino e nunca mais voltarão a correr pelo leito original. É essa a história de todos os povos indígenas do Brasil depois do contato com a sociedade nacional.

Nesse sentido, é interessante observar de que modo a língua materna indígena vem sendo trabalhada nas escolas, considerando que a língua Kaingang não teve uma escrita oficial antes dos anos 70 do século XX. Sobre essa relação entre oralidade e escrita, Melià escreve: “Que a escrita chegue a uma língua não é algo inevitável nem fatídico. Há línguas que viveram – e morreram – sem ter conhecido esse recurso. Porém o certo é que, quando chega, sua entrada e implantação não poderão já prescindir do fenômeno histórico que a traz pela mão” (MELIÀ, 1997, p. 93). No caso da língua Kaingang, o processo de criação de uma escrita para a mesma resultou de interesses bastante palpáveis, processo sobre o qual voltaremos a tratar mais adiante.

Ao se falar da língua Kaingang não há como não se pensar na relação dela com a língua portuguesa, tendo em conta viverem eles em um país onde a sua língua não é a oficial. No centro da questão está a necessidade que os povos indígenas passaram a ter, a partir do momento em que a colonização chegou a seus territórios, de comunicar-se com a sociedade nacional. Para os Kaingang, como aconteceu com várias outras sociedades indígenas, aprender o português tornou-se fundamental para o estabelecimento de relações com vários segmentos da sociedade envolvente, seja no comércio, com vizinhos das áreas indígenas, órgãos públicos e até mesmo na escola. Ademais, os indígenas têm claro que saber falar bem o português é condição fundamental na busca por uma série de direitos que lhes são garantidos legalmente, mas que, de fato, não estão sendo praticados.

Essa relação com a sociedade nacional torna-se um problema para a língua indígena quando esta, em decorrência de uma série de fatores, passa a ser substituída pela língua da sociedade envolvente. Essa situação é preocupante ao se ler os trabalhos de D’Angelis, por exemplo, o qual aponta em texto publicado no ano de 2002 que uma estimativa naquele momento ainda não confirmada por meio de pesquisa sistemática, mostrava que nos últimos 20 anos havia diminuído muito rapidamente o percentual dos Kaingang que falavam a língua indígena, de maneira quase proporcional ao aumento da população (D’ANGELIS, 2002, p. 106). Nas palavras do autor, “há poucos anos estimávamos em 70% o número dos Kaingáng falantes da sua língua. Atualmente tememos que esse percentual não ultrapasse 50% na média das áreas.” (D’ANGELIS, 2002, p. 106). Ora, nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de 2010, já apresentados anteriormente, dos 37470 indivíduos recenseados apenas 22027 declararam falar a língua indígena (IBGE, 2010). Ainda que não foram contabilizados os falantes com menos de 5 anos, o caso não deixa de preocupar a população Kaingang.

O processo de mudança linguística entre os Kaingang está relacionado a uma série de fatores históricos e políticos. Até a segunda década do século XX, quando quase todas as reservas indígenas Kaingang já estavam mais ou menos estabelecidas, esses territórios viviam em relativo isolamento, ainda que o cerco de fazendeiros a suas áreas já fosse comum. O domínio da língua portuguesa, até então, era uma necessidade grupal, mas não individual, caso que se resolvia com a função dos chamados “linguarás”, sendo muito comum que cada aldeia tivesse apenas um “linguará”, muitas vezes tratava-se de um sertanejo acolhido pelos índios (D’ANGELIS, 2002,

p. 107). O “linguará”, portanto, era o indivíduo responsável por transmitir os anseios do grupo indígena em todas as ocasiões em que fosse necessário o domínio da língua portuguesa.

Nos dois períodos pós-guerra houve um aumento do fluxo migratório, tanto externo como interno, na região Sul do Brasil. Aos poucos, as áreas indígenas foram sendo cercadas por populações não-indígenas. Como consequência da ocupação legitimada por títulos de terras, a população cabocla ou sertaneja foi sendo expulsa de suas terras, restando a ela avançar na direção das terras menos valorizadas, não raro sobre terras indígenas, o que acontecia, muitas vezes, por incentivo de madeireiros, fazendeiros ou outros empresários regionais (D'ANGELIS, 2002, p. 107).

Nesse contexto, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), fundado em 1910, também teve importância crucial, pois, conforme seus princípios ideológicos, as populações indígenas brasileiras deveriam ser integradas à sociedade nacional, o que fez com que muitas reservas indígenas se tornassem verdadeiras “fazendas estatais”, como escreve D'angelis (2002). Mais tarde, o SPI inaugurou a prática de vender madeiras nobres das terras indígenas, sob o pretexto de que se fazia necessária a construção de casas “dignas” para os indígenas. Além disso, o órgão do governo também passou a arrendar terras para fazendeiros e colonos que cercavam as reservas. D'Angelis afirma que houve um momento em que muitas famílias não-indígenas foram instaladas dentro dos limites territoriais destinados aos índios, “entre meados da década de 50 e meados da década de 60, cerca de mil famílias de ‘brancos’ somente na área de Nonoai (RS), outras 650 na área do Xapencó (SC) e assim por diante” (2002, p. 108). Esses fatores tiveram importantes consequências para os indígenas:

[...] aos poucos os próprios índios ficaram sem terras disponíveis para plantar, passando à condição de peões dos invasores de suas terras, diaristas em busca de trabalho temporário fora de sua área (desde os Kaingang bóias-frias do norte-paranaense aos Kaingang cortadores de erva-mate de Santa Catarina), ou buscando alternativa de subsistência na fabricação e venda de artesanato, dando origem, muitas vezes, a verdadeiras ‘aldeias’ na periferia de cidades como Chapecó, Iraí, São Miguel do Oeste e Porto Alegre. Essa situação criou o contexto em que o domínio da língua portuguesa passou a ser uma exigência fundamental de sobrevivência para **todo** Kaingang (D'ANGELIS, 2002, p. 108 - grifo do autor).

No dia 20 de junho de 1910, através do Decreto 8.072, foi criado o “Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais”. O órgão a partir daí responsável por formular e executar a política referente aos povos indígenas deveria, primordialmente, resgatar essas populações do extermínio que estavam sofrendo em decorrência das frentes de expansão de colonização. Baseado no espírito positivista, o SPI buscava a integração do índio à sociedade nacional, o que se daria por meio do acesso à educação, bens e ao trabalho da sociedade nacional. Em relação à questão do trabalho, Gagliardi (1989, p. 226) afirma que “o objetivo do órgão era selecionar aqueles que tivessem qualidades morais e disposição para o trabalho, e reuni-los nos locais em que o imigrante não se adaptava, como pequenos agricultores”. Seriam fundadas povoações indígenas, as quais teriam a função de:

[...] substituir o antigo sistema de aldeamento. Nesses núcleos haveria escolas de ensino primário e agrícola, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas destinados a beneficiar os produtos cultivados. Ali, o índio poderia optar livremente pela ocupação de sua preferência e abandoná-la também quando quisesse (art. 15). O produto do trabalho pertenceria ao índio (art. 21). A função desses núcleos era servir de mediação entre o indígena que mantinha a sua integridade tribal e o que havia sido absorvido pelos padrões de cultura ocidentais. Essa concepção de integração era oriunda da filosofia positivista, que acreditava que os homens evoluíam através de estágios sucessivos. (GAGLIARDI, 1989, p. 230).

Se por um lado o SPI cumpriu o papel de proteger as populações indígenas do extermínio que vinham sofrendo, por outra parte, sua prática se constituiu, muitas vezes, no que conhecemos como etnocídio. Acerca da definição do termo, escreve Clastres:

Se o termo genocídio remete à idéia de “raça” e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito (CLASTRES, 1974, p. 78-79).

Nesse sentido, a criação da escola pelo SPI nas aldeias indígenas tinha objetivos bem definidos, esperava-se que o ensino formal impusesse a essas populações a ideia de pertencimento à nação brasileira, do dever de obediência ao Estado. Em Rio das Cobras, por exemplo, o Posto Indígena foi criado nos anos 40. Em 1942, foi construída a primeira escola, ano no qual foram matriculados 41 alunos indígenas. Em uma fotografia do ano de 1943, por exemplo, pode-se ver os alunos indígenas em uma cerimônia cívica, na qual seguram a bandeira nacional e um quadro do então presidente Getúlio Vargas. Veja-se:



Figura 2: Alunos Kaingang de Rio das Cobras – 1943

Fonte: Acervo do Museu do Índio/FUNAI.

No acervo do Museu do Índio existem cerca de 70 fotografias do Posto Indígena Rio das Cobras, referentes aos anos de 1942 e 1943. Tais fotografias retratam, em sua maioria, a escola, as construções do Posto e o trabalho dos índios com os animais (bovinos, suínos e equinos). No relatório anual de 1942, o encarregado do Posto Indígena, Francisco Krassuski, faz questão de dedicar algumas linhas na prestação de contas sobre o funcionamento da escola. Escreve ele que os alunos “[...] geralmente não falavam em português, agora já estão compreendendo e desenvolvendo, todos conhecem a fotografia do Chefe da Nação, Dr. Getulio Vargas, e pronunciam claramente o seu nome”³. Dessa forma, a escola indígena, sob a tutela do SPI, buscava a incorporação do indígena à sociedade não-índia, um dos meios utilizados para isso foi a imposição linguística.

Além disso, a ideia de tornar o indígena um “braço útil” à nação foi levada bastante a sério pelo SPI. Na documentação referente aos anos de 1942 e 1943 temos diversas informações sobre os trabalhos realizados pelos índios em Rio das Cobras, seja no cultivo das lavouras ou na criação de animais. Sob pretexto de que era necessário renda para a manutenção do Posto Indígena, os Kaingang, como vários outros povos, foram largamente explorados em seu trabalho. Na fotografia abaixo, é possível observar a criação de suínos:



Figura 3: Animais do Posto Indígena Rio das Cobras – 1943

Fonte: Acervo do Museu do Índio/FUNAI.

Na memória dos velhos Kaingang de Rio das Cobras encontramos relatos sobre o modo de vida implantado pelo SPI. No ano de 2016, pudemos documentar em vídeo a seguinte fala de seu João Maria Gojkag Capanema, indígena Kaingang de Rio das Cobras, hoje com 96

³ RELATÓRIO, Posto Indígena Rio das Cobras, 1942. Microfilme 62. Documento 753. Acervo do Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.

anos de idade: “Nós fazíamos lavoura, mas nós, todo mundo trabalhava, obrigado, todo mundo trabalhava na força. A pessoa que chegava atrasada uma meia hora, depois que a turma estava trabalhando, ele não ia trabalhar no serviço, ele ia direto pra cadeia” (JOÃO MARIA GOJKAG CAPANEMA, 2016)⁴.

No Relatório Figueiredo, resultado de uma investigação que apurou irregularidades praticadas pelo SPI nos anos de 1962 e 1963, podemos ler:

O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana. [...] Venderam-se crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumanos. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar justiça. Para mascarar a hediondez desses atos invocava-se a sentença de um capitão ou de uma polícia indígena, um e outro constituídos e manobrados pelos funcionários, que seguiam religiosamente a orientação e cumpriam cegamente as ordens. (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1968, p. 4912).

Um dos castigos mais cruéis implantados pelo SPI entre os indígenas foi o chamado “tronco”. O tronco tritura o tornozelo da vítima, que era colocado entre duas estacas enterradas juntas em ângulo agudo, cujas extremidades, ligadas por roldanas, eram lenta e continuamente aproximadas. Seu João Maria conta como o castigo do tronco foi extinto em Rio das Cobras:

Um dia eles se reuniram e mandaram avisar eu também. Então eles disseram: “vamos proibir a tal cachaça e vamos proibir o tronco também, que o castigo está sendo demais. Se alguém merecer nós colocamos na casa, na cadeia como diz né, e o tronco vamos terminar com isso”. Todos eles resolveram, eu quieto. Aí eu me levantei, digo: “Agora dá pra mim conversar um pouco?” Ele disse: “pode conversar, o senhor tem direito também de conversar alguma coisa pra nós por causa que o senhor é primeiro tenente, trabalhou muito e ainda está trabalhando pra nós. Aí falei: “então o tronco, que é um castigo muito pesado, não tem castigo como o tronco, na minha vez, vai ficar assim: vocês estão proibindo e nunca mais nós vamos ver esse castigo, que é o tronco. E se algum chefe, outro major quiser trabalhar com esse castigo de novo, ele vai no tronco primeiro, e se aguentar cinco horas e não morrer então vamos dizer que pode liberar de novo”. Mas não aguenta meia hora. Então foi assim. (JOÃO MARIA GOJKAG CAPANEMA, 2016)⁵

A ideologia do SPI, portanto, provocou significativas mudanças na organização social dos povos indígenas. No relatório n° 4 do ano de 1942, datado em 20 de novembro, escreve o Encarregado do Posto de Rio das Cobras: “Tenho aconselhado os índios que para se casarem é preciso ter mais de 20 anos e roças, paiol, e a mulher mais de 16 anos. Os índios estão aceitando

4 Entrevista ao autor em 15 de julho de 2016.

5 Entrevista ao autor em 15 de julho de 2015.

meu conselho e acham que é para bem d'eles"⁶. Nota-se, assim, a ação do SPI tentando proibir o costume dos Kaingang de se casarem bastante jovens, conforme sua tradição cultural. Essa interferência no modo de vida é apenas um exemplo dentre tantos outros que poderiam ser citados, mas que não o faremos aqui devido ao espaço que temos.

O contato cada vez mais intenso com a população dos arredores das áreas indígenas obrigou os Kaingang a aprender a língua portuguesa. Não havia mais como fugir do cerco decorrente da colonização e das frentes de expansão agropecuária que de tempos em tempos iam aumentando seu poder de ação. Tendo em conta estes apontamentos históricos, voltemos a refletir sobre a escola e sua relação com a língua materna.

Pelos números do IBGE já apresentados anteriormente, verifica-se que, atualmente, cerca de 40% dos indígenas Kaingang não são falantes de sua língua⁷. Esse panorama, no entanto, é bastante diverso, variando em cada aldeia, havendo casos de comunidades onde o português é predominante, como na reserva de Mangueirinha - Pr, e situações em que o Kaingang é a língua materna de praticamente todos os indígenas, como pudemos verificar na Terra Indígena Rio das Cobras - Pr. Aliás, em Rio das Cobras, já pudemos ouvir de várias pessoas que "falar o idioma", como dizem, é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado indígena. Aquele que não fala a língua materna é chamado de *fóg sî*, *fóg* designa o não-índio e *sî* é partícula diminutiva, de modo que a expressão mostra o desagrado do Kaingang que fala a língua materna em relação ao indígena que por uma razão ou outra se exprime em português, demonstrando com isso que este está se tornando um "branco".

Caso interessante é citado por D'Angelis (2002), mostrando como os indígenas Bakairi, do Mato Grosso, repreendem seus companheiros quando estes se expressam em português para outro Bakairi.

Entre os Bakairi do Mato Grosso – conforme ouvi um professor deles contar –, quando um índio dirige-se a outro da sua comunidade falando em Português, o outro costuma responder com uma brincadeira, que é na verdade uma crítica. Ele diz: "*Ô, fazendeiro! Cadê o meu café?*" ou "*Ô, fazendeiro! Me arruma um café!*". Acontece que, na região deles, o "branco" é principalmente o fazendeiro paulista, que chegou lá prá tomar terra indígena. Esses são a maioria dos não-índios que conhecem. E como esses fazendeiros são de São Paulo, têm o costume de tomar café (e oferecer aos outros). Assim, chamar o outro índio, que falou em Português, de "fazendeiro", é o mesmo que dizer: "*Você é branco. Branco é que fala em Português. Bakairi fala em Bakairi*" (D'ANGELIS, 2002, p. 108 - grifos do autor).

Nos dois casos, portanto, tanto dos Bakairi como dos Kaingang de Rio das Cobras, a língua é fator de identidade. Acontece, porém, que em algumas aldeias Kaingang a língua in-

6 RELATÓRIO n° 4, Posto Indígena Rio das Cobras, 1942. Microfilme 62. Documento 744. Acervo do Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.

7 Importante lembrar que o IBGE baseou-se na auto-declaração das pessoas, e falar a língua indígena, comumente, é cobrado como sinal de "indianidade".

dígena está perdendo espaço para a língua portuguesa. Nesse contexto, o papel das escolas tem sido determinante, e é precisamente sobre essa função que queremos refletir.

Um dos trabalhos linguísticos em relação à língua Kaingang que mais teve impacto sobre os próprios indígenas, foi desenvolvido pela linguista alemã Úrsula Wiesemann, a qual era ligada ao Summer Institute of Linguistic – SIL (hoje Sociedade Internacional de Linguística), que iniciou seus estudos sobre esta língua em 1958, no Posto Indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras, estado do Paraná. O SIL fazia parte da empresa norte-americana Wycliffe Bible Translations, que mantinha equipes de missionários na África, Ásia, América Central e América do Norte, e tinha como finalidade principal traduzir a Bíblia para as línguas indígenas, tal como aconteceu com o Kaingang. O instituto entrou no Brasil quando, em 1958, o Departamento de Antropologia do Museu Nacional criou o Setor de Linguística, o qual tinha em seu regulamento o compromisso com a pesquisa e estudos das línguas indígenas e dos falares regionais brasileiros. Leite e Franchetto, ao refletirem sobre a ação do SIL no Brasil, apontam que:

Acoplado ao projeto de descrição lingüística, havia um programa de educação bilíngüe, em que a alfabetização em língua materna servia de ponte para a escolarização em português. Nesse programa, eram selecionados os monitores que seriam levados posteriormente para a sede do SIL, a fim de auxiliarem na tradução dos textos sagrados. O objetivo da escolarização era tornar possível a leitura diária e individual da Bíblia, que seria mais eficiente se feita e introjetada em língua materna. (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 36).

De fato, o objetivo da tradução dos textos religiosos foi cumprido, na segunda metade da década de 70, Wiesemann publicou o Novo Testamento na língua Kaingang. Nesse período, o SIL possuía um convênio com o Museu Nacional, pelo qual assessorou a FUNAI em um programa de formação de monitores bilíngües, cujo centro de capacitação se localizava na área de Guarita - RS. (D'ANGELIS, 2004, p. 207). Os estudos que definiram a escrita oficial do Kaingang, no entanto, já haviam começado, como afirmamos, no final da década de 50, a partir de uma missão religiosa do Cristianismo Decidido, missão esta que continua até hoje instalada na divisa da Terra Indígena Rio das Cobras.

Considerando estes aspectos, percebe-se quais eram os interesses na criação de uma escrita Kaingang e na consequente alfabetização da população indígena. É preciso chamar a atenção para o fato de que tanto o SPI, de 1910 a 1967, quanto a FUNAI, de 1967 em diante, não desenvolveram políticas que coibissem a entrada de seitas ou missões religiosas nas Terras Indígenas. A inércia dos órgãos executores da política indigenista oficial permitiu que o proselitismo religioso causasse uma profunda desintegração na organização social tradicional de inúmeros povos, cada qual, obviamente, respondendo de maneira particular a essa imposição. Existe, atualmente, em algumas comunidades, até certa “divisão” entre a população indígena devido ao interesse dos indivíduos por uma ou outra religião. Muitos rituais foram abandonados ou ocultados ao máximo devido à pressão exercida por esses supostos religiosos.

D'Angelis (2002) chama de “bilinguismo de substituição ou transição” a prática do implantada pelo SIL na qual a língua indígena é utilizada no processo de alfabetização apenas por razões de eficiência de ensino, pois a maioria das crianças, ao chegar à escola, fala apenas a língua indígena ou sabe muito pouco do português. “A metodologia prevê, no entanto, que a língua indígena vá cedendo espaço cada vez maior ao português nas atividades escolares, culminando com a total substituição da língua indígena nesse contexto até o final da 4ª série” (D'ANGELIS, 2002, p. 109). Atualmente, nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras, por exemplo, é exatamente isso que acontece, a língua materna é apenas uma ponte para que o restante do processo de ensino seja feito em Língua Portuguesa, na grande maioria, por professores não-indígenas que pouco ou nada conhecem sobre a história e língua Kaingang.

D'Angelis coloca como uma opção para as comunidades indígenas, os Programas Bilíngües de Manutenção ou Vitalização Lingüística:

São programas primordialmente comprometidos com a defesa da língua minoritária (a língua indígena), mas também comprometidos com o ensino da 2ª língua. Pode-se dizer, em outras palavras, que se trata de um programa comprometido em desenvolver a competência da criança em duas línguas: a língua da comunidade (indígena) e a língua da maioria em volta (o Português). Destaque-se, nisso, que num programa como esse, a escola não pode simplesmente alfabetizar na língua indígena; a língua indígena tem que ser, de fato, **língua de instrução**, isto é, de **ensino**. Por isso, em tais programas a língua indígena ocupará seu lugar de honra em todas as séries. (D'ANGELIS)⁸

Nesse sentido, é fundamental que os professores indígenas e lideranças da comunidade pensem juntos os caminhos possíveis para a manutenção e valorização da língua Kaingang, a qual é falada por praticamente todos os indígenas de Rio das Cobras. Uma escola coordenada por não-indígenas e pela política linguística não-indígena dificilmente proporcionará aos alunos os instrumentos necessários para o conhecimento e valorização da cultura e língua Kaingang. É a própria comunidade que deve refletir sobre as ações, projetos e programas que podem ser implantados na escola a fim de que a mesma seja um espaço de autoconhecimento e afirmação identitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Relatório Figueiredo de 1968. 30 volumes. Acervo Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.

CAPANEMA, João Maria Gojkág. Entrevista ao autor em 15 de julho de 2016.

8 Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência** – pesquisas de antropologia política. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: Questões de Língua e identidade. **Liames**, Campinas, v. 2, p. 105-128, 2002.

_____. O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão por tradução. In: RIGHT, Robin (org.) **Transformando os deuses** – igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas do Brasil. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

_____. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>>. Acesso: 22 jun. 2015.

FUENTES, Carlos. **El espejo enterrado**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

LEITE, Yonne; FRANCHETTO, Bruna. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Orgs) **Quinhentos anos de história lingüística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

MELIÀ, Bartomeu. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Jura-cilda (Orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas – SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

ORLEANS, Casimiro Maria de. **Pai dos Coroados**. Curitiba: Imprimitur, 1957.

RELATÓRIO n° 4, Posto Indígena Rio das Cobras, 1942. Microfilme 62. Documento 744. Acervo do Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.

RELATÓRIO, Posto Indígena Rio das Cobras, 1942. Microfilme 62. Documento 753. Acervo do Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.



RIBERO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, vol. 9, n. 1, p. 83-103. São Paulo: PUC-SP, 1993.

VIEIRA, Antônio. **Cartas**. São Paulo: Editora Brasileira, 1970.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

ÉTICA E PRUDÊNCIA: O QUE PODEM INFLUENCIAR PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO CIENTÍFICO

CIOFFI, Fabiana Roberta de Souza¹
Eixo temático: História da Educação

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a importância das virtudes sociais como aspectos inerentes e vitais à pesquisa e à construção de identidades no campo da história da educação e a relevância da ética e da prudência como princípio norteador da formação. Para tanto, examinaremos as obras que nos remetem as virtudes sociais enfatizando a ética e a prudência. Buscaremos compreender qual a influência desta temática em relação ao fato de pesquisar a história, principalmente no campo da História da Educação. Para isso, nossos estudos serão influenciados pela história social.

Palavras-chave: Virtudes. Ética. Prudência. História da Educação.

INTRODUÇÃO

O Objetivo deste artigo é analisar inicialmente os aspectos inerentes às virtudes sociais em relação à pesquisa científica, sobretudo a ética na pesquisa, ressaltando quais as nossas responsabilidades em relação à pesquisa no campo da História da Educação. Em seguida, serão analisadas as obras de Tomás de Aquino² e Josef Pieper³ para um melhor entendimento da virtude da prudência. Para tanto, no decorrer do trabalho, utilizaremos de outros autores que poderão destacar a temática deste trabalho⁴.

1. A ÉTICA COMO PRINCÍPIO DAS VIRTUDES SOCIAIS

A ética é uma virtude, logo adquirimos as virtudes por meio de exercícios, por meio das relações entre os homens. Ademais a moral também é feita por exercícios que nos tornam moralmente virtuosos por meio das regras éticas estabelecidas, podendo torná-los hábito para o comportamento.

1 Cursando Mestrado em Educação, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: byanas_souza@hotmail.com.

2 AQUINO, Tomás de. *A Prudência: A virtude da decisão certa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

3 PIEPER, Josef. *Abertura para o todo: A chance da Universidade*. Trad.: Gilda N. M. de Barros e L. Jean Lauand. Offenheitfur das Ganze - Die Chance der Universitat, 1963.

4 Aristóteles; Hannah Arendt e Terezinha Oliveira, na qual constam na referência deste artigo.

A virtude é uma disposição de caráter relacionada com a escolha. Cada um tem a sua liberdade, e, por conseguinte as escolhas que acham adequadas a serem tomadas para se chegar ao conhecimento ou ao que o indivíduo considera como uma verdade ou algo a ser seguido.

O que se percebe em relação as pesquisas no âmbito geral é que há atualmente a tendência de preservar o que está posto, assim, as produções se tornam repetitivas e não produtivas. Há uma fuga do pensamento, e assim, a falta de ética na pesquisa, como o plágio, por exemplo, acaba se sustentando por não produzirmos nada de novo.

Temos uma necessidade de melhorar nosso entorno, porém só produzimos quando realmente aprendemos. Um primeiro passo é não separar teoria e prática, pois ambas são imprescindíveis para o conhecimento, porquanto, deve haver uma integralidade entre o conhecimento e a ação do homem.

A teoria é a parte fundamental das pesquisas, porém, não estamos produzindo melhorias na nossa sociedade, achamos que não temos autoridade para pensar, então reproduzimos o que já está 'pronto'. Se não há pensamento não há desenvolvimento.

No texto de Hannah Arendt⁵ a autora nos apresenta uma relação entre qualificação e autoridade do professor. Entende-se por qualificação o conhecer para instruir e a autoridade que determina a responsabilidade do seu papel, sendo que, ambas não se desvinculam por terem como objetivo o comprometimento com sua instrução e de seus alunos. "A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo" (ARENDR, 2011, p. 239).

A matéria-prima somos nós mesmos e as nossas fontes, a ética é o nosso produto final. Devemos nos questionar o que estamos trazendo de novo. O intelecto é nosso, mas se reproduzimos acabamos por não usá-lo. "A grande maioria dos homens se assemelha a escravos, preferindo uma vida comparável à dos animais" (ARISTÓTELES, 2001, p. 21).

No livro I de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, o autor enfatiza que, se fazemos algo para um determinado fim e se desejamos esse fim, tal fim deve ser o bem, caso contrário se torna vazio o nosso intuito de chegar a algo. "[1094 a] Toda arte e toda investigação, bem como toda ação e toda escolha, visam a um bem qualquer; e por isso foi dito, não sem razão, que o bem é aquilo a que as coisas tendem [...]" (ARISTÓTELES, 2001, p. 17).

Há duas espécies de virtudes: a intelectual e a moral. A primeira se desenvolve por meio do ensino, por isso requer experiência e tempo; a segunda é resultado do hábito.

Assim, no aspecto moral deve-se haver um comprometimento e responsabilidade. O que fazemos hoje não é fazer pesquisas e sim apresentarmos resultados, nós inovamos muito pouco tanto moral quanto intelectualmente. Nós homens temos intelecto, porém precisamos ter habilidade para alcançar o hábito da inteligência e para isso precisamos estudar, para que dessa forma o conhecimento seja natural a nós.

5 ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Ao analisar o Artigo 15⁶, entendemos que a prudência sendo uma virtude intelectual, não nascemos com ela; contudo provém do ensino e da experiência. Tanto a teoria quanto a prática se dão com o tempo, com a aprendizagem.

O ato principal da prudência é aplicar o conhecimento adquirido à ação. No Artigo 16⁷ o autor diz que “O esquecimento, porém, pode tornar-se um impedimento para a prudência, já que ela, para comandar, precisa de alguns conhecimentos, que, pelo esquecimento, podem desaparecer” (AQUINO, p. 27, 2005). Portanto, eu só sou humano quando eu lembro, quando eu tenho memória.

A ética abrange três tipos de conhecimento: o moral, que depende de onde/como o aluno vive; o conhecimento intelectual, que depende do professor; e o conhecimento sensitivo, que advém de nós, que nasce como condição de algo. Sendo que todas são provenientes do hábito.

O desenvolvimento da pesquisa pode ser para o bem e para o mal. Onde houver pesquisas poderá ou não acontecer atitudes anti-éticas. São os atos que determinam a natureza dos estados de caráter que daí surge. “A virtude é [...] consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática.” (ARISTÓTELES, 1984, p. 49).

No texto da Terezinha Oliveira *Produção/publicação científica: algumas reflexões sobre ética*⁸, a autora apresenta o conhecimento como condição de liberdade. Para isso a autora discorre sobre o autor *La Boétie*no seu escrito *Discurso da Servidão Voluntária* salientando que aqueles que conhecem lutam pela liberdade, além do mais, “aqueles que conhecem o passado são prudentes em relação às ações do presente e, pela sabedoria, podem planejar as ações futuras” (OLIVEIRA, 2015, p. 117).

Nesse interim, a autora ressalta quão “[...] os homens precisam ser educados para criar hábitos éticos, pois será a prática contínua de ações éticas que possibilitará a produção de uma ciência também ética” (OLIVEIRA, 2015, p. 128).

1.1. A prudência como uma das virtudes essenciais para a pesquisa científica

A obra *A Prudência* de Tomás de Aquino é a tradução *De Prudentia* contido na Suma Teológica constituindo as questões 47 a 56. A mesma traz como tema quatro virtudes cardeais, sendo: a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança, porém, a virtude da prudência é a principal, considerada a mãe das virtudes.

Para Tomás de Aquino, a prudência:

[...] é a arte de decidir corretamente, isto é, com base não em interesses oportunistas, não em sentimento piegas, não em impulsos, não em temores, não em preconceitos,

6 A prudência não se dá naturalmente em nós.

7 Se se pode perder a prudência por esquecimento.

8 Livro: A produção científica brasileira na contemporaneidade: exigências e interlocuções. In: Cristiane Porto; Cristiano Ferronato; Ronaldo Linhares (Org.), Salvador: Edufba, Editora Universitária Tiradentes, 2015.

mas unicamente, com base na *realidade*, em virtude do límpido conhecimento do ser. É esse conhecimento do ser que é significado pela palavra *ratio* na definição de *prudentia*: *rectratioagibilium*, “reta razão aplicada ao agir” [...] (AQUINO, p. X, 2005).

A prudência é a virtude de saber decidir com base na realidade, logo, por meio do conhecimento tomar a decisão certa. Sem esse referencial, repetimos comportamentos baseados em: preconceitos; com opiniões coletivas, havendo a preocupação do que as pessoas podem achar ou não; por impulsos, ou seja, não pensar antes de tomar uma decisão, de agir; por inveja e tantos outros exemplos.

Só somos humanos quando somos prudentes, quando pensamos antes de agir. Não existe um passado, um presente, um futuro – existem nossas ações, o que fazemos, a escolha que fazemos, que acaba de certo modo interferindo na vida do outro. Quando remetemos a estudar o passado, o intuito é entender de onde nós viemos, pois se entende que o homem é um ser contínuo, que está sempre em transformação com o decorrer do tempo. Porém, para que haja a transformação, a mudança, o homem precisa conhecer e entender a história, pois nossas raízes do passado nos ajudam a enfrentar os problemas presentes. Portanto, o conhecimento é necessário para que o contínuo seja nosso primeiro motor.

O Tratado da prudência nos remete a dizer que somos responsáveis por nossos atos, ou seja, de que a direção da vida é competência do homem, sendo que nossas decisões, nossas ações vão determinar um fim. Porém, “de nada adianta saber o que é bom se não há a decisão de realizar esse bem [...]” (AQUINO, p. XI, 2005). Por exemplo: Um pedestre para numa faixa, o motorista finge que não o vê e por isso não para o veículo, simplesmente vira o rosto. Com este exemplo, entendemos que nós temos a liberdade de escolher e a liberdade de discernir entre o bem e o mal.

Aquino enfatiza que:

[...] para a boa decisão moral, precisamos das (frágeis e incertas) luzes da *prudentia*: ter a memória do passado, examinar as circunstâncias (e as circunstâncias como fonte de moralidade detonam qualquer tentativa de espartilhar a conduta em manuais de escoteiro morais), recorrer ao conselho (não por acaso, com a supressão da *prudentia* na pregação da Igreja contemporânea, “conselho” deixou de significar aconselhar-se a si mesmo e passou só a significar conselho dado por outro) etc (AQUINO, p. XXI, 2005).

Novamente Aquino vem afirmar que cada pessoa é responsável pela sua vida, pelas suas escolhas, pelas suas decisões de como agir, e por meio destes atingir um fim, ou seja, a sua realização. Aquele que é incapaz de decidir acaba passando a outro a responsabilidade de decidir por ele, pois havendo o medo de enfrentar o peso da decisão acaba por fazer uma renúncia de enfrentar a realidade.

Na Questão 47⁹ do Tratado da Prudência em seu Artigo 1¹⁰, Tomás de Aquino enfatiza que a vontade é que move todas as faculdades para se concretizar em atos. É a vontade que faz com que as outras potências se movam em razão de um fim. A partir daí, entendemos que o homem pode decidir em querer ou não querer, em agir ou não agir, ou seja, ele é dotado de livre-arbítrio, e, portanto, deve seguir escolher um fim determinado ou não.

No Artigo 10¹¹, Tomás de Aquino diz que:

[...] a prudência diz respeito não só ao bem privado de um homem, mas também ao bem comum da coletividade.

[...] quem busca o bem comum, coletivo, busca também, consequentemente, seu próprio bem, por duas razões. A primeira, porque não se pode dar o bem próprio sem o bem comum: da família, da cidade ou do reino [...] (AQUINO, p. 16, 2005).

Ao estudarmos um objeto em seu particular, devemos associá-lo ao todo. A contextualização é o lócus do meu objeto, pois, quando aprendemos com os exemplos, passamos a entender a utilidade do hoje.

Josef Pieper enfatiza como a prudência e a memória podem influenciar para a construção do objeto científico na Universidade.

Por mais que estejamos em épocas diferentes da Idade Média, percebe-se que a Universidade mantém a ideia de ser uma instituição que está relacionada com a totalidade do real com o mundo todo, ou seja, o conhecimento para o todo e um conhecimento útil. Nós homens, não temos essa totalidade de entender o todo, por isso a busca dessa instituição como forma de entender o real, de fazer essa abertura para o todo, ou seja, analisar os fatos para um melhor entendimento do que está sendo posto. E para isso devemos fazer uso do conhecimento, fazer uso da memória.

A Universidade é a produção do homem, é a instituição para debates, ideias, por isso, quando estudamos um objeto ele deve estar associado ao todo. A Universidade deve produzir o saber, a verdade associada ao conduto para o bem. Se repetirmos o que está pronto, ou seja, se consideramos o que está sendo posto como uma verdade imutável, eu não penso, pois a verdade está cristalizada como certa.

Para Pieper não precisamos saber de tudo, mas precisamos saber do homem como um todo. Porquanto só o homem é o que pensa, só o homem é a memória. E a memória só se efetiva de fato quando aprendemos.

Constituímo-nos seres pensantes se tivermos dúvidas, assim, se temos dúvidas entendemos que conhecemos e não devemos estabelecer como verdade o que está posto. Devemos criticar o método repetitivo vazio e distante da realidade, perguntar-nos o que há de novo, é essa tarefa fundamental a ser feita, uma investigação sobre o conhecimento da natureza que

9 A prudência em si mesma considerada.

10 A prudência é uma virtude da faculdade de conhecer e não do apetite.

11 A prudência diz respeito não só ao governo de si mesmo, mas também ao governo da coletividade.

tem reflexo na vida prática. Porém, para investigar é preciso ter conhecimento para conduzir e utilizar-se da história. São nossas mudanças de atitudes que produzem novos saberes, novos instrumentos e novos fazeres; somos responsáveis pelo futuro.

As Universidades são o espaço do agir, onde ocorre o ensino e a aprendizagem. É o local onde se busca a totalidade do conhecimento científico e humano. Por meio da sua memória poderemos nos aconselhar sobre o seu futuro. Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e nosso agir. Ela continua fazendo parte da história e construindo a identidade dos homens.

O texto *A memória como elemento constitutivo da virtude da prudência: Uma questão Tomásiana*¹² da autora Terezinha Oliveira, vem nos trazer algumas reflexões que nos remetem a importância da memória como elemento formativo. Para isso, a autora discorre sobre a obra de Jacques Le Goff¹³ e Tomás de Aquino¹⁴.

De antemão, o texto nos traz a ideia de que ao perdemos de vista a ideia de continuação, de preservação do conhecimento, não nos incomodamos de manter vivo o conhecimento. A preservação do conhecimento, da identidade se dá com a memória, por isso devemos mudar em nosso entorno, não devemos tornar nosso espaço como único conhecimento, pois acabaremos por 'destruir a vida', devemos preservar o passado como conhecimento. A inovação só pode aparecer em uma sociedade sob a forma de um regresso ao passado.

A autora ao tratar de Le Goff destaca a memória medievla nos trazendo a informação de que na Idade Média a memória era vinculada a religião. Além de uma memória vivida pelos homens, também havia uma memória escrita, sendo que, a escolástica seria a expressão dessas duas memórias.

Assim, durante a Idade Média, a memória oral e a escrita estiveram presentes na vida dos homens, independentemente do seu lugar social. A memória foi um dos elementos constitutivos do intelecto medieval, seja por meio das novelas e das canções de gestas, seja pela memorização dos textos sagrados ou teóricos que os escolares medievais precisavam reter para construírem seus saberes (OLIVEIRA, 2015, p. 361).

Ao tratar de Tomás de Aquino, a autora nos remete a memória e a identidade do sujeito histórico. Nesse sentido, o esquecimento pode intervir na prudência, ou seja, como os homens se esquecem de agir e assim acabam por prejudicar a sociedade. Entende-se, portanto, que a memória é imprescindível para a sociedade e é a partir daí que a mesma indica o conhecimento que possui da sua história, das leis e do seu passado.

Na Questão 49¹⁵, no Artigo 1¹⁶, Aquino mostra quatro modelos de como devemos aperfeiçoar a memória:

12 Este texto consta no livro: História Antiga e Medieval – sonhos, mitos e heróis: memória e identidade. São Luís: UEMA, 2015.

13 História e Memória. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. V. I.

14 Questões 47, 48 e 49 que tratam da prudência (Obra: A prudência. A virtude da decisão certa de Tomás de Aquino) já consta na referência deste trabalho.

15 As partes (quasi) integrais da prudência.

16 A memória é parte da prudência.

- 1) Estabelecer associações por semelhanças adequadas para o que se quer recordar [...].
- 2) É necessário organizar e dispor em ordem aquilo que se quer lembrar, de tal modo que haja uma associação de lembranças por encadeamento [...].
- 3) É necessário que o homem tenha solicitude e afeto para com aquilo que quer recordar; pois quanto mais gravadas fiquem as impressões em nós, menos se esvaem [...].
- 4) É necessário meditar frequentemente sobre o que queremos guardar na memória [...] (AQUINO, p. 37-38-39, 2005).

Ao conhecer o passado, teremos argumentos para refletir e examinar nossas ações futuras, e, a partir daí, saber agir. Esse processo decorre da inteligência. É importante que o homem considere os ensinamentos que outras pessoas podem lhe transmitir. Conforme Aquino (2005, p. 42) “Ora, o que é próprio da docilidade é a abertura para aprender [...]”.

O que constatamos atualmente, é que não há prudência no sentido do comedimento, ou seja, até onde posso e até onde não posso. Para isso, o homem deve se prevenir, acolhendo o que é bom e evitando o que pode prejudicá-lo, porém, para que isso aconteça, o homem deve conhecer. Ou seja, “[...] a prudência ou a eubulia, tanto a adquirida como a infusa, dirige o homem na investigação do conselho seguindo os dados que a razão pode conhecer; por isso o homem, pela prudência – pela eubulia –, é bom conselheiro para si mesmo ou para os demais” [...] (AQUINO, p. 68, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância desta temática que envolve as virtudes sociais em relação a ética e a prudência são de relevância importante na elaboração de qualquer objeto de pesquisa.

Nesse interim, Tomás de Aquino ao estudar a acídia, um dos sete pecados capitais, revela como uma possibilidade de reflexão sobre a vontade, por conseguinte, percebemos que somos responsáveis pelas ações que praticamos por termos a liberdade de escolha. Ainda mais quando tratamos da educação, pois a forma como lidamos com o conhecimento se relacionam aos resultados que obtemos com o ensino. Se nós professores possuímos a arte do conhecimento, por que não estamos ensinando? Será que nossas ações condizem com a ética e a prudência de fato? A vontade pode ser concebida como ato ou potência nas escolhas que o homem poderá efetivar-se (livre-arbítrio), isso nos faz pensar e refletir as questões acima.

Assim, entendemos que o homem possui suas escolhas, sendo ele dotado de livre-arbítrio, senhor dos seus atos e, portanto, deve seguir escolher um fim determinado ou não. “[...] o homem age com julgamento livre, podendo se orientar para diversos objetos [...]” (AQUINO, p. 487, 2002).

Em conclusão, a ética e a prudência nos revela sua amplitude nos nossos atos, no nosso agir, a fim de que, ao realizarmos uma pesquisa e/ou ao escrever um trabalho ou artigo científico devemos nos vigiar para não repetir o que outros autores já colocaram e pensar de que maneira

posso produzir algo novo, um conhecimento que possa modificar o meu entorno, de modo que devo primeiramente modificar a mim mesmo e em seguida aqueles que estão ao meu redor, no meu ver isso deve ser o trabalho de um pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Tomás de. **A prudência**. A virtude da decisão certa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Suma Teológica**. Trad. Pe. Gabriel C. Galache, SJ & Pe. Fidel García Rodríguez, SJ (Dir.). São Paulo: Edições Loyola, 2002. (v. II).

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Livros I e II. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

OLIVEIRA, Terezinha. A memória como elemento constitutivo da virtude da prudência: uma questão tomista. In: Adriana Zierer; Ana Livia B. Vieira; Elizabeth S. Abrantes. (Org.) **História Antiga e Medieval** – sonhos, mitos e heróis: memória e identidade. 1ed. São Luís: UEMA, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. Produção/publicação científica: algumas reflexões sobre ética. In: Cristiane Porto; Cristiano Ferronato; Ronaldo Linhares (Org.). **A produção científica brasileira na contemporaneidade: exigências e interlocuções**. 1ed. Salvador: Edufba, Editora Universitária Tiradentes, v. 1, 2015.

PIEPER, Josef. **Abertura para o todo**. A chance da Universidade. Trad.: Gilda N. M. de Barros e L. Jean Lauand. Offenheitfur das Ganze - Die Chance der Universitat, 1963. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/mirand9/abertu.htm>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO RESULTADO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ASTRONOMIA

TROGELLO, Anderson Giovani¹

LANGHI, Rodolfo²

VILAÇA, Janer³

PEREIRA, Ana Maria⁴

Eixo temático: Processos Formativos e Formação de Professores

RESUMO

O presente trabalho descreve e avalia o curso de formação continuada desenvolvido pelo Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, intitulado *Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino-Aprendizagem em Astronomia: Formação de Educadores*. Neste sentido, esta investigação levantou que desde seu início em 2010 esta formação atendeu 55 turmas e 1435 mil professores da região oeste paranaense. Além disso, neste trabalho houve a abordagem dos conteúdos trabalhados no curso e uma investigação sobre os resultados deferidos pelos professores que participaram do curso em relação se suas práticas docentes envolviam o uso de modelos didáticos. O uso de modelos didáticos ressalta que os professores repensaram sua prática docente. Os resultados iniciais apontam para a direção correta do curso ao ter retorno de trabalhos de conclusão que utilizaram uma grande variedade de metodologias didáticas.

Palavras-chave: Ensino de Astronomia; Formação continuada; Modelos didáticos.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências desempenha papel fundamental no processo educativo, pois permite ao aluno, futuro cidadão, participar ativamente de assuntos correlatos ao seu meio ambiente (PARANÁ, 2008). O estudo das diversas doenças, da alimentação, do corpo, dos astros, do solo, dos seres vivos, entre outros, são assuntos abordados pela ciência, a qual sofre influências e é influenciada pelas questões sociais, tecnológicas, culturais, éticas e políticas (KNELLER, 1980; ANDERY et al., 2004).

1 Licenciado em Ciências Biológicas, professor da Secretaria de Educação do Paraná e pesquisador do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, SEED/PR e FPTI/PR, trogello@hotmail.com.

2 Licenciado em Física, Professor do departamento de Física, UNESP/SP, proflanghi@gmail.com.

3 Licenciado em Geografia, Diretor do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, FPTI/PR, janer@pti.org.br.

4 Licenciada em Pedagogia, Pesquisadora do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, FPTI/PR, anamariapoloastronomicofpti@gmail.com.

Entretanto, o debate atual carece de sujeitos alfabetizados cientificamente (CHASSOT, 2003) devido à uma agravante crise no ensino de ciências. As aulas de ciências, em sua maioria expositivas, estão pautadas em um ambiente tradicional o qual se caracteriza como um processo livresco e de memorização (FOUREZ, 2003; KRASILCHIK, 2004).

Dentre o processo de ensino de ciências, surge a demanda do ensino de conceitos astronômicos. Os conteúdos relativos ao ensino de astronomia são hodiernamente aguardados pelos alunos da educação básica, pois, como salienta Filho e Saraiva (2004), mesmo com tanta poluição luminosa e um cotidiano atrelado aos preceitos da globalização, as pessoas geralmente se encantam com a observação dos astros celestes. Também, os trabalhos de Langhi e Nardi (2005), Pedrochi e Danhoni Neves (2005) e Pereira, Fusinato e Danhoni Neves (2009) destacam que o ensino de astronomia cativa e fascina o aluno, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem de seus conceitos.

No entanto, no sistema educacional, os conteúdos de astronomia encontram-se desorganizados e exilados nos cursos de ciências. Esse fato torna a alfabetização em astronomia superficial e desconexa com a realidade. Provavelmente, isso se dá porque o ensino dessa ciência não é uma tarefa simples, uma vez que é necessário que o educador considere: I) o seu aspecto multidisciplinar (MEURER, STEFFANI, 2009; PARANÁ, 2008); II) as concepções prévias dos alunos (LANGHI, NARDI, 2005; PEDROCHI, DANHONINEVES, 2005); III) o seu processo histórico de desenvolvimento científico (BRASIL, 1998) e IV) a superação de suas próprias concepções alternativas (LANGHI; NARDI, 2005).

O ensino de Astronomia está cercado de vários problemas. Para Langhi e Nardi (2007), um dos graves problemas que cercam tal abordagem é a má qualidade dos livros didáticos da disciplina de ciências. Os quais possuem vários erros conceituais referentes aos conceitos astronômicos e não fomentam a realização de atividades observacionais e experimentais. Outro empecilho está na urbanização e sua procedente poluição luminosa, além da falta de equipamentos astronômicos acessíveis (BARROS, 1997). Já Krasilchik (2005) apontam como um dos principais problemas (se não o principal) no ensino de ciências e logo no de Astronomia, a utilização demasiada da metodologia de aulas expositivas e de um ensino mecanicista. Neste modelo o conhecimento prévio e ou alternativo do aluno não é considerado e o processo de ensino e aprendizagem é centrado na autoridade e conhecimento do docente. Esta situação está diretamente ligada à uma formação docente ineficaz que não prepara o professor para o uso das diferentes metodologias de ensino para as aulas da ciência astronômica (BARROS, 1997; BRETONES, 1999; LANGHI, NARDI (2009).

Outro grave problema que inibe melhoras no ensino de astronomia é a formação continuada de professores. Langhi e Nardi (2005) concluem que as formações continuadas na área de ensino de astronomia são inexpressivas em número e de baixa qualidade. As quais fomentam uma concepção fragmentada do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos relacionados à astronomia.

Para Pinto et al (2007) a formação continuada de professores é importante para buscar suprir as lacunas das formações acadêmicas. Tais autores salientam ainda que as primeiras ten-

tativas de formação continuadas em astronomia objetivavam munir os docentes de conteúdos para reduzirem seu desconhecimento em relação à astronomia e logo melhorar a qualidade de ensino de conceitos celestes.

A formação de professores acadêmica e continuada é apoiada em relação ao ensino de astronomia, pois o mesmo faz parte dos conteúdos curriculares (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) e serão objetos de sua atuação didática. É necessário que a formação docente vá além daquilo que será trabalhado, pois uma vez que o conteúdo assume papel central no desenvolvimento de habilidades (LANGHI, NARDI, 2005).

Como salienta Cunha e Krasilchik (2005) a formação acadêmica é insatisfatória e necessita de constantes atualizações. Conforme complementa Caldeira (1993) há uma necessidade contínua de cursos pós a formação acadêmica, os quais podem ocorrer por meio de cursos, conferências, seminários na escola onde o professor trabalha ou mesmo conectados com instituições acadêmicas.

A constante formação continuada está diretamente relacionada ao fato de os professores terem dificuldades em modificar suas concepções científicas e suas ideias e prática de ensino (PACCA, 1994). Neste sentido, almeja-se que os cursos de formação continuada extrapolem a simplicidade quanto aos conteúdos científicos trabalhados e ofereçam metodologias diferenciadas para a prática dos docentes. Tal reflexão trazida para a questão do ensino de astronomia é essencial, pois as aulas de conceitos astronômicos são por vezes ignoradas (PEDROCHI, NEVES, 2005) e apresentam concepções alternativas tanto pelos alunos como pelos professores (LANGHI, NARDI, 2005). Quanto as metodologias utilizadas no ensino de astronomia, fica evidente o uso demasiado de aulas expositivas (KRASILCHIK, 2005).

Neste sentido, o presente artigo vem examinar formação continuada ofertada pelo Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho de Foz do Iguaçu (Paraná) sobre conceitos astronômicos quanto a sua proposta na utilização de metodologias de ensino embasadas na abordagem de modelos didáticos (objetos de aprendizagem; material didático).

Averiguar se os cursos de formação continuada fomentam o uso de diferentes metodologias de ensino durante as aulas de astronomia é importante pois os fenômenos astronômicos intrincados na natureza e observados pelos estudantes são de difícil assimilação. Para o aluno perceber que o planeta Terra é esférico e revoluciona em torno do Sol, ou ainda, está em rotação é uma tarefa complicada, uma vez que não visualiza fatos concretos destes fenômenos.

Desta forma, é necessário que o professor extrapole a mera verbalização de tais conceitos e busque metodologias de ensino, como as que utilizam modelos didáticos, para favorecer a aproximação da explicação com a assimilação do fenômeno exposto (PEDROCHI, NEVES, 2005).

Os objetos de aprendizagem, ou ainda modelos didáticos, são caracterizados como ferramentas que apresentam características do fenômeno sistematizado. Além disso, tem a característica de ser reutilizado (TAVARES, 2010) e podem ser categorizadas como atividades práticas demonstrativas, empregados em atividades investigativas, em experimentos simples ou mesmo simulações (KRASILCHIK, 2005).

Simular os movimentos celestes com esferas de isopor; registrar o movimento dos astros com um gnômon; demonstrar os eclipses com bolas e uma lâmpada ou representar o sistema solar em escala, ou ainda utilizar materiais mais elaborados, são propostas potencialmente significativas ao ensino de Astronomia e que devem ser empregadas na formação continuada de professores. “Modelos com esferas e pequena fonte de luz, simulando o sistema Terra-Sol-Lua, podem ser feitos da maneira como grupos de alunos os conceberem, ajudando-os a explicar suas próprias ideias” (BRASIL, 1998, p.64).

A produção de objetos de aprendizagem que auxiliem o trabalho docente no ensino de Astronomia é incentivada em algumas pesquisas. Como o trabalho de Caniato (1973), o qual é apontado como precursor da utilização desses recursos em aulas de Astronomia, ao desenvolver vários objetos como a denominada Esfera de Pobre e o trabalho de Canalle (1999) ao utilizar bolas de isopor para esquematizar os movimentos da Terra, Lua e Sol entre outros trabalhos.

Já a utilização de modelos didáticos na formação continuada e para fomentar o uso de tais objetos em sala de aula são observados em trabalhos como os de Bernardes, Iachel e Scalvi (2008), por fomentarem a construção de telescópios na formação de professores de física e o trabalho de Longhini (2009), ao recriar um universo com base no sistema solar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada junto ao Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho (PACMF), o qual forneceu dados necessários à conclusão desta investigação. Embora aqui seja descrito os resultados iniciais, este empreendimento deseja verificar os trabalhos realizados pelos docentes ao final do curso de formação continuada em astronomia oferecido pelo PACMF. Tal curso exige dos participantes a devolutiva de um trabalho realizado em sala de aula como exigência para a certificação. Tais trabalhos serão um dos alvos da coleta de dados desta pesquisa. A se caracteriza por uma abordagem qualitativa, pois diferentemente da quantitativa, preza pela posição reflexiva do pesquisador. A pesquisa qualitativa tem ainda características como abordagem de diferentes enfoques metodológicos e diferentes perspectivas dos participantes e suas diversidades (FLICK, 2008).

Quanto aos objetivos, esta investigação permeará pela abordagem descritiva e exploratória (GIL, 2007). Já quanto aos procedimentos este trabalho se embasa na pesquisa de campo e na pesquisa ação, pois utilizará pesquisa bibliográfica, documental, coleta de dados junto a pessoas e terá a participação ativa dos pesquisadores durante o curso investigado (FONSECA, 2002).

A fonte de dados está caracterizada por diversas vias, tais como: levantamento do histórico do (via fontes documentais da entidade pesquisada) e do currículo programático do curso; entrevista com professores sobre os resultados parciais do curso e análise dos trabalhos publicados no Informativo do Observatório Didático de Astronomia. As primeiras fontes pretendem

traçar um panorama geral do curso sobre conceitos astronômicos ofertados pelo PACMF, já a análise da revista digital, a qual trimestralmente publica trabalhos desenvolvidos por professores que fizeram o curso no PACMF, pretende analisar se os trabalhos produzidos e publicados demonstram o uso de modelos didáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira análise deste trabalho se encontra no levantamento do histórico e dos resultados iniciais do curso ofertado pelo PACMF aos professores da educação básica. Por meio de entrevistas com os responsáveis pelo curso e por análise documental, chegou-se aos seguintes dados.

Inaugurado no ano de 2009 o PACMF está localizado na área da Fundação Parque Tecnológica de Itaipu na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná (PLANETÁRIO, 2009) e atende diariamente visitantes do complexo turístico de Itaipu e desenvolve o processo de educação não formal com alunos da educação básica e superior que realizam o agendamento. Além disso, o PACMF oferta semestralmente o curso intitulado *Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino-Aprendizagem em Astronomia: Formação de Educadores (Fundamentação em Astronomia)* voltado para professores da educação básica da região oeste paranaense.

Segundo informações repassadas pela coordenação do PACMF o curso de Fundamentação e Astronomia iniciou os trabalhos no ano de 2010. Até o final de 2016 foram 55 (cinquenta e cinco) turmas e 1435 (mil quatrocentos e trinta e cinco) professores atendidos pelo curso. Inicialmente o curso oferecia apenas um currículo com 20 (vinte) horas de formação, atualmente esta carga horária passou para 72 (setenta e duas) horas, das quais:

- 50 (cinquenta) horas para os 16 (dezesseis) encontros presenciais;
- 10 (dez) horas para atividades extraclasse de observação e estudo de textos, artigos e vídeos previamente orientados;
- 12 (doze) horas referentes à elaboração e aplicação do trabalho final em sala de aula e o envio conforme as normas do curso.

Tal formação acontece em convênio com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) a qual emite a certificação para os professores que é utilizada como forma de avanços nos planos de carreira.

Desde o início, o curso atendeu professores cadastrados em 15 municípios da região oeste e sudoeste do Paraná, bem como professores de do sistema de educação do Paraguai. Estes atendimentos foram possíveis devido à colaboração das Secretarias municipais de educação e dos Núcleos Regionais de Educação de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.

Outro ponto abordado desta pesquisa concentrou-se na análise do conteúdo programático do curso (Tabela 1):

Tabela 1: A relação dos conteúdos e conceitos trabalhados durante os 16 (dezesesseis) encontros presenciais no PACMF

Conteúdo	Conceitos trabalhados
Taxonomia do Universo	- Características gerais dos astros celestes e as características gerais do universo; - Cosmologia;
Astronomia nas Culturas	- Como as diversas culturas utilizaram a astronomia para lidar com diversos fenômenos naturais; - História da Astronomia;
Evolução Estelar	- Características das estrelas, nebulosas, constelações, aglomerados e principalmente são abordadas questões sobre a estrela solar;
Astronomia do Invisível	- Radioastronomia e o estudo das ondas proveniente dos astros celestes;
Lendo o Céu	- Estudo das constelações e métodos de leitura do céu e seus referenciais;
Introdução à Gravitação Universal	- Gravitação universal;
Movimentos do Planeta Terra	- Os movimentos do planeta Terra e suas relações com ambiente terrestre;
Relógio do Sol	Movimento do planeta Terra e a contextualização com a construção de relógio do Sol;
Sistema Solar	- Características dos astros do sistema solar; - Sistema solar em escala;
Formação do Planeta Terra	- Origem do planeta Terra; - Características da estrutura da Terra;
Lua	- Características e formação da lua; - Fases lunares e sua relação com o meio ambiente terrestre;
Astronáutica e Ciências espaciais	- Corrida espacial; - Astronáutica;
Noções de Planejamento Pedagógico e Metodologia de Investigação em Ensino	- Método Científico; - Escrita de trabalho acadêmico;

Fonte: Estudo feito com base nos documentos disponibilizados por Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho.

Os conteúdos abordados no curso ofertado pelo PACMF vão de encontro aos exigidos nos currículos estadual (PARANÁ, 2008) e federal (BRASIL, 1998). A abordagem do sistema solar, da lua, dos movimentos do planeta Terra, dos astros celestes que compõem o universo e logo o sistema solar, do Sol, entre outros, são conceitos que podem embasar o trabalho do pro-

fessor da educação básica. Especialmente para aqueles que não tiveram na formação acadêmica a abordagem de tais conteúdos. Pois como afirma Pinto et al (2007) a formação acadêmica é deficitária e necessita de constantes aprimoramentos.

Entretanto o curso em questão defende a abordagem de conceitos científicos que ultrapolem a simplicidade dos currículos básicos. Rotineiramente durante as aulas foi exposto aos participantes que tais conceitos embora não trabalhados em sala de aula (dado a complexidade do mesmo) seria ali abordado para enriquecer o conhecimento do professor e logo sua prática docente. Tal pressuposto concorda com Langhi e Nardi (2005), pois os mesmos defendem o conteúdo assume papel central no desenvolvimento de habilidades.

Durante as aulas do curso *Fundamentação em Astronomia* ocorreu em diversos momentos o incentivo ao uso de modelos didáticos. Embora as aulas concentrassem a exposição de conteúdos de forma dialogada, em diversos momentos os participantes presenciaram simulações, demonstrações e construíram e manipularam alguns modelos didáticos. Tais como:

- Demonstração de estruturas presentes no PACMF: naves espaciais; meteoritos; esfera celeste; esfera armilar;
- Atividades interativas no PACMF: relógio do Sol interativo; boliche no espaço; esfera celeste interativa; observatório solar indígena;
- Demonstração durante as aulas: Estrutura do Sol; Objeto simulador do sistema geocêntrico e heliocêntrico; Heliodom; Globo Terrestre; Astrolábio; maquetes de constelações; Esfera celeste de pobre.
- Construção e manipulação de modelos didáticos: Relógios de Sol; Investigação do movimento do Sol para as diferentes datas do ano para a latitude local; Simulador do movimento aparente do Sol para o hemisfério sul; Maquete do sistema e relação Terra e Sol; Estruturas dos planetas; Spectroscópio; Medidor de elevação e azimute; Mecanismo para relacionar a gravitação e o movimento dos astros; Bobina de papel usada para contextualizar o sistema solar em escala e o modelo didático para demonstrar as proporções volumétricas do sistema solar.

As utilizações de tais recursos permitiram ao longo do curso o maior envolvimento dos participantes durante as aulas, como defende Krasilchik (2005) ao argumentar que o uso de materiais simuladores e atividades investigativas podem tirar o aluno da apatia e encorajá-lo a questionar e participar da aula. Além disso, durante as aulas a utilização de tais objetos, em sua maioria de fácil aquisição e confeccionados com materiais de baixo custo, pretende incentivar o uso pelos participantes em suas aulas de ciências.

Já análise dos trabalhos publicados no IODA trouxe os seguintes resultados. Foram publicados 25 (vinte e cinco) números da revista eletrônica. Nestes foram publicados 29 (vinte e nove) trabalhos de conclusão do curso dos professores.

Após análise dos trabalhos foi verificado que todos os trabalhos divergiam do apenas aulas expositivas. As aulas descritas pelos professores foram enriquecidas com observações, investigações e uma gama enorme de modelos didáticos. Apenas 3 (três) trabalhos não usaram modelos didáticos em suas aulas, embora apresentaram aulas riquíssimas, com diversas atividades.

Dentre os trabalhos analisados diversos modelos didáticos que foram apresentados no curso foram readaptados para as aulas de ciências dos professores. Dentre eles destacam-se os relógios de Sol, esfera celeste, modelos estruturais dos astros celestes, mecanismo para relacionar a gravitação e o movimento dos astros, planetário, o modelo de escalas do sistema solar (Figura 1) e representações de do sistema terra-sol. Conforme apresentado por Folletto et al (2013) o qual usou algumas investigações da sombra fora da sala de aula e modelos didáticos, como é destacado em seu texto: “Um globo ou uma esfera de isopor iluminada por uma lâmpada numa sala escura pode ilustrar a rotação da Terra, relacionando este movimento com a observação efetuada” (p. 6).



Figura 1: Maquete de escala volumétrica do sistema solar (fonte: Silva et al (2013)).

Dentre os trabalhos analisados foram encontrados professores que realizaram novas incursões, desenvolvendo seus próprios materiais didáticos. É o caso dos professores que desenvolveram: um disco de newton; um sistema solar usando forma de pizza; uma maquete de Terra tátil, um móbile do sistema solar ou ainda um sistema solar esquematizado em um guarda chuva (Figura 2A) ou o caso das professoras que trabalhando com a educação infantil desenvolveram uma barraca para representar o céu noturno (Figura 2B)



A



B

Figura 2: Trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes do curso.

A) Sistema solar em um guarda chuva; B) Uma barraca adaptada para simular o céu noturno.

Tais análise permitem inferir que o curso desenvolvido em forma de formação continuada pelo PACMF está conseguindo atender vários de seus objetivos, em especial preparar os alunos/professores para a abordagem de conceitos astronômicos utilizando variadas metodologias de ensino. Entretanto os resultados merecem ser estendidos para todos os trabalhos desenvolvidos pelos professores do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso oferecido pelo PACMF, denominado *Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino-Aprendizagem em Astronomia: Formação de Educadores* atingiu um grande número de professores da região oeste e sudoeste paranaense e até mesmo do país Paraguai. É válido lembrar que anterior a instalação deste estabelecimento não havia na região formas de formação continuada em astronomia, ressaltando assim o importante trabalho desenvolvido.

Com relação ao curso, embora muitas aulas se embasem na exposição de conteúdo, inúmeras são incursões que utilizam variadas metodologias de ensino e vários são os modelos didáticos utilizados de forma demonstrativa, simulatória e investigativa. Tal panorama está propiciando diversas mudanças de paradigmas, principalmente no que tange a ação docente dos educadores que realizam o curso. Esta afirmação é realizada com base nos resultados demonstrados e publicados na revista eletrônica IODA e que trazem a descrição das experiências dos professores recheadas com atividades que utilizam experimentos, demonstrações e muitos objetos didáticos. Muitos dos quais recriados com base no curso e outros desenvolvidos pelos próprios professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

BARROS, S. G. La Astronomía en textos escolares de educación primaria. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v.15, n.2, p.225-232, 1997.

BERNARDES, Tamara de O.; IACHEL, Gustavo; SCALVI, Rosa Maria Fernandes. Metodologias para o ensino de astronomia e Física através da construção de telescópios. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 103-117, 2008.

BRASIL, Parâmetros Curriculares. **Ciências Naturais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. 1998.

BRETONES, Paulo Sergio. **Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. Tese (Doutorado) Universidade de Barcelona, 1993. 347 p.

CANALLE, João Batista Garcia. Explicando astronomia básica com uma bola de isopor. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 3, p. 314-331, 1999.

CANIATO, R. **Um Projeto Brasileiro para o Ensino de Física**. 1973. 586 p. Tese (Doutorado) UNESP, Rio Claro. 1973.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, ano 09, 2003, p. 89 a 100.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Ata da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_06.pdf>. Acesso em 07 de fev. 2017.

FILHO, K. S. O.; SARAIVA, M. F. O. **Astronomia e Astrofísica**. São Paulo: Livraria da Física, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa-3**. Artmed Editora, 2008.

FOLLETTTO, et al. Movimento aparente do Sol. **IODA**, Bauru, SP, a.1, n.1, 2016.

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

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências?. **Investigações em ensino de ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, p. 61, 2002.

KAWAMURA, M. R. D.; HOSOUME, Y. A contribuição da Física para um novo Ensino Médio. **Física na Escola**, Porto Alegre, v.4, n. 2, p.22-27, 2003.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. EDUSP, São Paulo: 1980.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. EDUSP, São Paulo, 2004.

LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino da Astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, Limeira, n. 2, p. 75-92, 2005.

LONGHINI, M. D. O Universo representado em uma caixa: introdução ao estudo da Astronomia na formação inicial de professores de Física. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 7, p. 31-42, 2009.

MEURER, Z. H.; STEFFANI, M. H. Objeto educacional astronomia: ferramenta de ensino em espaços de aprendizagem formais e informais. **Simpósio nacional de ensino de física – SNEF**, 18, Vitória, 2009.

MUNHOZ, D. P., STEIN-BARANA, A. C. M. LEME, C. S. Localizando pedacinhos do céu: constelações em caixas de suco. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**. V.29, n. 1, 2012, p. 130-14.

PACCA, J. L. A. **A Atualização do Professor de Física do Segundo Grau: uma proposta**. Tese (livre docência) Universidade de São Paulo, 1994. 124 p.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação – **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ciências**. Curitiba: SEED, 2008.

PEDROCHI, F.; DANHONI NEVES, M. C. Concepções astronômicas de estudantes no ensino superior. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, Espanha, v. 4, n.2, 2005.

PEREIRA, R.; FUSINATO, P. A.; DANHONI NEVES, M. C. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de Física. **Anais do VII ENPEC**, p. 1-12, 2009.

PINTO, S. P.; et. al. Formação continuada de professores: estratégia para o ensino de astronomia nas séries iniciais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 71-87, 2007.

PLANETÁRIO. **Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho**. Disponível em <<http://planetarios.org.br/planetarios/planetario-do-polo-astronomico-casimiro-montenegro-filho/>> Acesso em 12 de fev. de 2017.

SILVA, C. A. P. Dimensões dos astros do sistema solar. **IODA**, v.1, n.2, 2013.



SILVA, F. S., CATELLI, F., GIOVANNINI, O. Um modelo para o movimento anual aparente do Sol a partir de uma perspectiva geocêntrica. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2010, p. 7-25.

SOBREIRA, P. H. A. Aplicação de modelos tridimensionais para o ensino de fusos horários. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, Limeira, SP, n. 13, 2012, p. 7-30.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 4-16, 2010.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

VIOLÊNCIA ESCOLAR NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

GOLDONI, Jakeline¹

RECHIA, Tânia Maria²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A sociedade atual vem apresentando significativas metamorfoses que tem chamado a atenção de pensadores de diversos campos do conhecimento os quais constatarem mudanças nos valores modernos para valores pós-modernos. Para além de questões morais que julgam o uso da internet como bom ou ruim, objetivamos nessa pesquisa refletir sobre algumas manifestações de violência por meio da internet, conhecida como *ciberbullying*, focalizando suas formas de expressão e os sujeitos que praticam ou sofrem as violências, destacando suas repercussões na vida de estudantes do Ensino Médio de instituições públicas da cidade de Cascavel.

Palavras-chave: Violência escolar; Pós-modernidade; *Ciberbullying*.

INTRODUÇÃO

A temática central deste estudo é a reflexão acerca da violência escolar na sociedade pós-moderna, expressa especificamente a partir do fenômeno *Ciberbullying*³. Buscou-se compreender o uso do ciberespaço em manifestações de violência, intuindo analisar as possíveis consequências advindas do *ciberbullying* na vida de educandos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Cascavel.

As estratégias utilizadas pretenderam, por desígnio, apreender noções, atitudes, experiências, reações e sentimentos acerca da temática, -mesmo não sendo o cerne desta pesquisa a compreensão do imaginário dos adolescentes envolvidos em situações desta modulação de violência- não podemos desconsiderá-los, pois se constituem elementos inerentes ao imaginário dos sujeitos quanto à violência que, conforme aponta Maffesoli (1987), em acordo com a época, molda-se adapta-se, (re)significa-se.

As modulações da violência permeiam a sociedade em aspectos condizentes ao vivenciado pelos sujeitos da pós-modernidade: transpassam viveres da realidade transpondo-se em am-

1 Graduada em Pedagogia. Aluna regular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Cascavel, Brasil – 2017. E-mail: jakepedagoga@hotmail.com.

2 Doutora em Educação – Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Campus Cascavel, Brasil – 2012. E-mail: tania.rechia@hotmail.com.

3 Optamos pela grafia *ciberbullying* no corpo do texto, porém, a grafia *cyberbullying* pode ocorrer quando da citação direta ou indireta de texto de outros autores. Ambas as grafias são reconhecidas com o mesmo teor de significado.

bientes virtuais, legitimando práticas anteriormente veladas, fortalecidas com as possibilidades relacionais do ciberespaço.

Diante da vertiginosa expansão das tecnologias, o diálogo ao vivo foi substituído por mensagens de voz ou de texto, enviadas instantaneamente via celulares, *tablets* ou similares. Percebe-se uma (re) significação na maneira de crianças, adolescentes e jovens expressarem seus sentimentos ambíguos.

As ofensas entre alunos/alunas que outrora eram redigidas em paredes, tampões de carteiras e comumente encontradas nas portas dos sanitários, atualmente também são enviadas em mensagens privadas ou públicas, anônimas ou não, via redes sociais em sites de relacionamentos ou mensagens de celular.

Neste universo tecnológico inexistente um padrão de referência ou de códigos sociais ou culturais que possam reger os indivíduos. A individualidade, a insegurança da transitoriedade, a fluidez e momentaneidade são acalentadas no indivíduo com sua inserção em comunidade, onde encontra apoio em semelhantes que compartilham de mesmos anseios, interesses e, desta forma, interagem. Maffesoli (2014) compreende a socialidade pós-moderna inserida neste contexto “*cyber*” pelo olhar apreciativo do vitalismo, pois importa valorar afirmativamente o “querer viver societal, que mesmo de maneira relativista serve de suporte à vida quotidiana vista de perto” (MAFFESOLI, 2014, p.57).

Embasados na dicotomia societal, apoiamo-nos “nos fatos menores da vida quotidiana, que são vividos por eles mesmos e não em função de uma finalidade qualquer” (MAFFESOLI, 2014, p.57). Esta mesma “estranheza” manifesta-se também nas relações sociais constituídas no *ciberespaço*, onde os “videoclipes, a publicidade, os jogos de informática, as diversas formas de “*ciberespaço*” o mostram de sobra” (MAFFESOLI, 2003, p.14).

Pierre Lévy (1999) define *ciberespaço* enquanto espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Tal conceito inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

A expansão das tecnologias e a facilidade de acesso à Rede Mundial de Computadores (RMC) têm influenciado diretamente nas relações sociais de todos os que se rendem a esse mundo fascinante de conhecimentos, notícias e entretenimentos que, muitas vezes, ocupa grande parte do tempo e consome uma considerável quantidade de energia do ser humano em atividades de qualidade variável. De forma crescente, observa-se um aumento significativo da incidência de um fenômeno de violência entre os educandos que se utilizam das tecnologias e a rede Mundial de Computadores para disseminá-lo: o *ciberbullying*.

Dentre as práticas sociais, a violência é um fenômeno que sempre esteve presente na história. Tal prática permeia os ambientes virtuais e legitima condutas que antes eram veladas e que, atualmente, tem se fortalecido com novas e antigas roupagens.

Nesse viés, surgem inquietações que necessitam ser desveladas, no tocante a contrapontos pertinentes às reflexões que pautam este estudo: A delimitação de espaço, a busca por

reconhecimento social (do grupo), a necessidade de autoafirmação e demonstração de força/poder associadas à ausência de olhares de orientação quanto ao uso das redes sociais e a sensação de impunidade que o distanciamento virtual proporciona, faz com que adolescentes utilizem recursos da RMC para prática do fenômeno *ciberbullying*?

As inquietações ora expressas, remontam necessidades apriorísticas de depreender o fenômeno de violência. No entanto, definir conceitualmente violência constitui-se ato extremamente complexo, conforme expressa Maffesoli (1987), pois, trata-se de um fenômeno ambíguo, que tanto pode aparecer no aspecto destrutivo como no aspecto construtivo, ou seja, transita simultaneamente entre sua utilidade e sua destrutividade.

Michel Maffesoli compreende que a violência é resultado de lutas sociais⁴; da precariedade; do sentimento de inutilidade, mas também possui característica utilitária, criadora, renovadora, a qual estrutura a sociedade a partir da institucionalização da violência (Estado), de sua repressão (prisão-justiça), de sua utilização (Trabalho Social), de sua parcelarização (meio). Assim, de acordo com o autor, “[...] só podemos apreciar a violência nos limites de seu contexto social”. (MAFFESOLI, 1987, p. 41).

Sendo as modulações de violência passíveis de serem apreciadas nos limites de seu contexto social, é possível vislumbrá-las na atualidade – inclusive por sujeitos que não dominam as técnicas relativas ao convívio virtual- nas relações sociais estruturadas real ou virtualmente na sociedade pós-moderna, via “sites comunitários” onde vínculos afetivos, emoções e fantasias são entrelaçados numa grande e complexa “teia”, conforme explicita Maffesoli (2010), pois “graças à internet, instala-se uma nova ordem da comunicação (...) criando assim uma nova maneira de estar junto” (MAFFESOLI, 2010, p. 41).

1. VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUAS MODULAÇÕES

O espaço escolar é uma mostra contundente da socialidade polissêmica, característica da pós-modernidade, dispondo de antagonismos numa proporcionalidade “de harmonia e divergência; união e rivalidade; concordantes e discordantes” (RECHIA, 2005, p 06), numa dinâmica constante de “desordem fecunda” (MAFFESOLI, 1987, p.13).

Ambivalente, o fenômeno da violência transita entre a ordem e a desordem, figurando elemento fundante da estruturação societal e, sendo a escola uma estrutura da socialidade, nela a violência também se apresenta anômica, contestando a ordenação formalizada, mostrando-se de maneira contundente “como forma de confronto, de denúncia e de resistência para a construção de ordenamentos sociais mais justos (RECHIA, 2005, p 06).

Diante de sua natureza multifacetada, antagônica e bivalente, a violência não pode ser compreendida enquanto definição. Maffesoli rechaça o pensamento limitador de definições e

4 Maffesoli (1987, p 14) considera a violência como motor principal do dinamismo das sociedades, sendo impossível eliminar a luta social, pois ela é o “fundamento de qualquer relação social”.

conceitos, pois considera que tais termos impossibilitam abarcar a riqueza dos fenômenos sociais, utilizando-se então de noções ou mini-conceitos.

A noção de violência que Maffesoli apresenta é desvelada sob a perspectiva de dinamicidade societal, resultante da polissemia que configura o imaginário dos atores que a constituem. A força e a potência manifestam-se sob diversas formas, portanto, os confrontos e conflitos, estão presentes em todas as relações humanas, sendo a luta professa nas discordâncias anômicas, evasivas, instáveis, espontâneas, discordantes e múltiplas, numa organicidade onde

a violência pode aparecer em sua forma anômica para contradizer uma ordem estabelecida em sociedades que não aceitam diferentes valores e comportamentos; nesse caso, ela pode surgir como forma de confronto, de denúncia e de resistência para a construção de ordenamentos sociais mais justos. (RECHIA, 2005)

Rechia (2005) referenciando-se em Maffesoli (1987), ressalta o surgimento de alguns episódios de violência como resistências, como confrontos que relacionam-se aos contextos históricos e aos valores sociais vigentes.

Para Maffesoli (1987) a violência é um componente do dado social, responsável pelo dinamismo da socialidade humana, e que apresenta-se na estrutura societal em três aspectos distintos: violência anômica, violência banal e violência totalitária.

A primeira, a violência anômica, diz respeito à violência de caráter construtivo; A violência banal configura-se na resistência da massa, imbuída nas paixões sociais e, por último, a violência totalitária é a que se apresenta por via dos poderes instituídos, órgãos burocráticos a serviço do Estado.

Ampliando a noção acerca da violência anômica, é possível compreendê-la enquanto “violência fundadora, que mostra a capacidade que uma sociedade tem de identificar-se consigo própria, de estruturar-se coletivamente quando assume e controla sua própria violência” (GUIMARÃES, 1996, p. 11).

Paradoxalmente, a ideia que Maffesoli desenvolve concernente ao fenômeno violência, desvela que ela (a violência) “é uma forma envolvente que tem suas modulações paroxísticas e suas manifestações minúsculas” (MAFFESOLI, 1987, p. 09). Recorrendo a elementos da narrativa fantástica, Maffesoli faz alusão ao enigma envolto no fenômeno, postulando-a como “misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões” (MAFFESOLI, 1987, p. 09).

O entendimento de Maffesoli (2001, p. 46) acerca da violência é percorrida sob a ótica de seu dinamismo interno, “herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional” constituindo-se em força e potência, expedida explicitamente ao confronto e ao conflito. Evoca ainda o autor que a monopolização do controle das modulações de violência pelos poderes instituídos, envoltos em roupagens que enaltecem a racionalidade e a neutralidade, que em essência, tendem a estabelecer domesticações de agressividades e paixões, emolduram uma ilusória tentativa de fomentar assepticamente uma normalidade societal questionável, pois “a racionalização do ritual acarreta uma monopolização da violência” (MAFFESOLI, 1987: p.18).

Guimarães (2005) assinala que a escola, enquanto instituição formal onde se manifestam as mais diversas maneiras de se viver a socialidade, na sua ambiguidade,

tanto controla pela imposição das normas como protege dos excessos de tensão e violência. Mas, se a escola não ponderar e pretender uma homogeneização apaziguadora ou uma liberação total, ela deixa de controlar a violência que, exacerbada ou reprimida, transforma-a numa força unicamente destruidora. (GUIMARÃES, 2005, p.106)

A escola, neste contexto, se mostra enquanto espaço não somente de embates ou confrontos, mas lugar de resistência, uma vez que se possibilita lançar olhares para as particularidades de cada sujeito e ao mesmo tempo, sua relação com os demais, sua transitoriedade coletiva em aspectos da ordem uno e multi, concomitantemente.

A pluralidade que a violência apresenta no cotidiano pode ser depreendida à luz da Sociologia do Cotidiano, importante contribuição ao debate intelectual pós-moderno. Destarte, importa compreender que a violência é fenômeno fundante do sujeito e da socialidade e, paradoxalmente, trata-se de constância e pluralidade, de caráter ambivalente, pois a violência abarcada “como uma das formas que move as relações humanas, não deixa de levar em conta a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tenta ordená-los”. (GUIMARÃES, 2005, p.07)

Neste contexto dicotômico, a instituição escolar é reflexo da socialidade e num movimento cíclico de ir e vir permanente, constitui-se resultante e (re) produtora de fenômenos de violência nas suas mais diversas modulações, pois paradoxalmente à razão, a violência é permeada de irracionalidade e neste universo, sua institucionalização tende a planificar, imobilizar as diferenças, ofuscando a riqueza da pluralidade social.

1.1. *Cyberbullying*

Convivemos com uma geração de nativos digitais cujos pais/responsáveis, tutores e professores muitas vezes são analógicos.

Desta forma, a naturalização das tecnologias pelos nativos digitais se contrapõe com a ausência de experiências, conhecimento e olhares de cuidados dos adultos quanto a riscos e desafios que as atratividades tecnológicas proporcionam.

A internet configura-se atualmente o principal agente facilitador e formador das redes de comunicação da informação e tecnologia. Ela aproxima, reagrupa, (re)estrutura a vivencialidade dos sujeitos pós-moderno. Estar desconectado ao mundo virtual é estar excluído da economia, da política, da cultura, da vida, pois

A influência das redes baseadas na Internet vai além do número de seus usuários: diz respeito também à qualidade do uso. Atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno

dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura. (CASTELLS, 2003, p. 08).

Na rede, os sujeitos (independentemente da idade), se envolvem de maneira bastante peculiar com o universo paralelo que se apresenta. Há uma linguagem própria, envolta em gírias, termos e abreviaturas usuais na comunicação entre os pares. Inegavelmente a internet reconfigurou de maneira intensa e expansiva o uso de terminologias, expressões e linguagem.

Assim, vislumbramos o reencantamento do mundo que se descortina e reinventa-se. A virtualidade se torna presente e real. Vivenciamos a era do *cyber* e nela reconfigura-se espaços (*ciberespaço*) e culturas (*cibercultura*), realidades virtualizadas que se apresentam sob a égide do presenteísmo, advindo da evolução tecnológica.

A ambivalência intrínseca no ciberespaço emoldura relações dicotômicas, numa constante “espaço onde tudo isso se conjuga, se multiplica e se demultiplica formando figuras caleidoscópicas de contornos cambiantes e diversificados” (MAFFESOLI, 2014, p. 267). Não há neutralidade neste espaço, sequer a garantia de segredos resguardados ou individualidades preservadas. A falsa sensação de impunidade associada à possibilidade do anonimato assegura um desvelar, um desmascarar-se frente à tela.

No universo paralelo das relações virtuais, o tempo se (con)funde com o espaço e firma-se fortemente o paradigma efêmero que reconfigura-se numa nova roupagem o mito da comunidade. Neste cenário, paradoxalmente a existência de laços tênues podem ou não solidificar-se em duradouros e permanentes, uma vez que o *ciberespaço* tem modificado acentuadamente a dinâmica das relações de poder, de convívio, de interação social, ao passo que, ao aproximar os distantes, distancia os próximos.

Este movimento ambivalente se fortalece no ambiente virtual, instituindo relações ambíguas de amor e ódio, de amizades e desavenças, de polidez e hostilidade, apresentando nas relações as diversas modulações sociais que a pós-modernidade, no uso do ciberespaço possibilita.

A ambivalência também é característica contundente da Rede Mundial de Computadores (RMC), pois a sua amplitude abarca positividade e negatividade, construções e destruições, saúde e doenças, proximidades e distanciamentos. Vivencializamos a era digital e os nativos digitais estão cada vez mais envolvidos nesta socialidade da virtualidade, inseridos no paralelismo paradoxal, porquanto, “aquilo que delimita pode, na verdade, ser um espaço concreto, mas também pode ser uma *cosa mentale*, pode ser território simbólico, qualquer que seja sua ordem, mas que nem por isso é menos real” (MAFFESOLI, 2014, p. 251).

Neste universo paralelo, no entanto, o fenômeno de violência também se expressa de diversas maneiras, mas em específico uma modalidade tem acendido alertas preocupantes de pais e responsáveis, de educadores e de toda a sociedade. Trata-se do *ciberbullying*, que em termos gerais, configura-se violência pela conduta repetitiva e intensa de exposição indevida, intimidação, ofensas, humilhações, ameaças, dentre outras posturas, utilizando-se das tecnologias e mídias sociais para sua ação e divulgação.

O *ciberbullying* pode ser considerado uma expressão do *bullying*, com uma nova conotação: o uso das tecnologias para sua disseminação. O referido autor pontua que o *ciberbullying* é uma expressão de violência que ocorre de maneira intencional, por parte de um sujeito ou de um grupo, utilizando os meios tecnológicos de acesso à internet, de maneira repetitiva e intencional, onde a vítima é exposta, hostilizada, ameaçada e ridicularizada de maneiras inimagináveis. Amado (2010), apresenta pensamento consonante, ao afirmar que

O *cyberbullying* constitui uma nova expressão do *bullying*, enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, premeditadas e repetidas, realizadas com recurso a dispositivos tecnológicos de comunicação, tais como o *e-mail*, o *chat*, o *blogue*, o telemóvel etc., contra uma vítima de estatuto semelhante mas que tem dificuldade em defender-se. (AMADO, 2010, p.303).

Os autênticos protagonistas de *ciberbullying* são adolescentes familiarizados com as Tecnologias da Informação (TICS), uma geração caracterizada por vivenciar as facilidades tecnológicas e fazer delas extensões de seus corpos, de seus pensamentos e sentimentos; são sujeitos que experienciam a vida em rede virtual, pertencentes a comunidades em acordo com seus interesses, os quais passam horas conectados em conversas virtuais, jogos on-line, busca de filmes e músicas. Criam e recriam seus próprios espaços na rede, onde muitas vezes, não existem limitações, regras ou proibições. Barreto (2014) aponta a necessidade de se refletir acerca da “geração Y”, ou também conhecidos “como nativos digitais, geração net, geração Google ou *millenials*” (BARRETO, 2014, p.02).

Importante pontuar que, para a maioria dos sujeitos que praticam o *ciberbullying* e para aqueles que colocam-se como expectadores desta modulação de violência, a atitude é considerada meramente uma piada, uma brincadeira. No entanto, para as vítimas desta violência, as consequências são imensuráveis tanto físicas, mentais, psicológicas, sociais e, um fator agravante que merece muita atenção é em relação ao exposto por Willard (2007), que apresenta em seus estudos o indicativo de que “o aluno que sofre *bullying* escolar direto tem tendência, tal como as vítimas *online*, a tornar-se um agressor no ciberespaço, como forma de retaliação” (WILLARD, 2007, p.03)

Relativo ao *ciberbullying*, Amado (2010) postula alguns fatores apresentados por vítimas e agressores, dentre destaca três: fatores biopsicogênico, fatores sociogênico/familiares e fatores escolares relacionados com as vivências pessoais, conforme segue

- Fatores biopsicogênicos, tendo em conta o indivíduo e a sua personalidade, tais como: perturbações mentais e emocionais, déficit de atenção, baixo nível de auto-conceito, auto-estima, dificuldades e perturbações de aprendizagem, falta de competências pessoais tais como a empatia, etc.
- Fatores sociogênicos e familiares, tais como condições sociais, econômicas e culturais degradadas, e, muito especialmente, falta de supervisão parental.
- Fatores escolares, relacionados com as vivências pessoais (frustrantes, ameaçadoras, concorrenciais, etc.) e interpessoais (falta de regras – destacando-se a falta de regras quanto ao uso das novas tecnologias da comunicação dentro da escola -, mau clima afetivo, fraca supervisão por parte dos professores e de outros agentes educativos, mau

ambiente físico e humano, falta de incentivos a práticas saudáveis (desporto, cultura, voluntariado etc). (AMADO, 2010, p.12)

Reiteramos que o cerne da questão relativa ao *ciberbullying* não está na Internet por ela própria, mas na intencionalidade para a qual é utilizada, uma vez que o ciberespaço não torna o sujeito bom ou mau, o que ocorre é a transposição de atitudes vivenciais reais para o universo paralelo da virtualidade.

As consequências do *ciberbullying* são inúmeras e apresentam-se desde o desejo de isolamento social, perturbação e alteração do sono e de alimentação aos pensamentos e intencionalidades de suicídio.

O indicativo de índices de ideação de pensamentos suicidas entre vítimas de *ciberbullying* demonstra a gravidade do problema que esta modulação de violência pode sugerir.

É pertinente valorar que na dimensão que perpassa o *ciberbullying* (ciberespaço), a empatia pode ficar prejudicada, pois protegidos por inúmeros recursos tecnológicos, os agressores potencializam suas ações contra outra pessoa e, diferentemente das interações face a face onde a identificação é possível, as formas de agressão *online* disseminam-se de maneira estrondosamente ágil, com desencadeamento de consequências inimagináveis.

Fundamentalmente, pais e educadores precisam estar atentos a desvios de personalidade ou comportamentais. É fundamental que pais e responsáveis compreendam as implicações do fenômeno *ciberbullying*: há sempre dois lados da história. Uma versão é dos que sofrem desta modalidade de violência; outra versão é daqueles que se utilizam deste fenômeno. Ambos merecem atenção e precisam de apoio e auxílio, pois à sua maneira, expressam sentimentos através de atos. Para ambos, significa pedido de auxílio.

O alerta que se faz aos pais e responsáveis é que observem se seus filhos estão envolvidos em prática de violência na RMC, indicando que estejam atentos aos seguintes indicadores de que uma criança esteja vitimando outras: “1) Esconder dos pais a utilização das mídias; 2) Expressões negativas/hostis durante/após utilizar as mídias sociais; 3) Entrar em conflito ou brigas com os colegas e culpar os outros; 4) Ser amigo de colegas que vitimizam outros”⁵.

O olhar atento de pais/responsáveis, educadores e pessoas próximas aos adolescentes, proporcionará uma intervenção imediata na situação conflituosa que, quanto antes verificada e mediada, incidirá em menores danos às vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet virtualizou as relações, estabelecendo uma nova ordem comunicativa, estreitando espaços, aproximando distâncias geograficamente reais, dissolvendo isolamentos, favo-

5 Disponível em: <<http://miudossegurosnet.blogs.sapo.pt/tag/cyberbullying>>. Acesso em 27 de abr. 2016, 20h13min.

recendo encontros, estabelecendo canais de diálogo, reflexões e debates acerca dos mais diversos assuntos, temas, interesses. A internet possibilitou uma nova maneira de estar junto, fundamentada na noção criativa da partilha.

O *ciberespaço* ampliou as possibilidades vivenciais, remodelando atitudes, noções e relacionamentos. A ambivalência, característica fundante de todo relacionamento social da pós-modernidade, apresenta-se também no fenômeno da violência. No universo tecnológico, a modulação se expressa via *ciberbullying* e compreender sua intensidade é imprescindível para minimizar seus danos.

No contexto escolar, seguindo a constante da socialidade, a internet se faz presente com intensidade considerável. Seu uso ultrapassa os limites do pedagógico, incidindo fortemente nas relações sociais estabelecidas, remodelando formas antigas de expressões do fenômeno de violência. O *bullying* (atitudes intencionais e repetitivas de ofensas, humilhações, exposição e agressões físicas) intensifica-se no ambiente virtual, expresso em postagens, compartilhamentos e *likes* onde o sujeito é exposto na rede mundial de computadores, de maneira anônima ou não, recebendo ofensas, ameaças, humilhações de diversas ordens.

As agressões ocorrem através das ferramentas tecnológicas (celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos). A propagação das ofensas ocorre instantaneamente, intensificado pela condição multiplicadora da rede, o que transforma o sofrimento das vítimas em algo imensurável, uma vez que cada sujeito reage à sua maneira, sendo a intensidade dos sentimentos vivenciados particularmente. Tanto o sofrimento quanto a reação da vítima, é imprevisível e imensurável.

O *ciberbullying* extrapola em muito os espaços geográficos, expondo as vítimas ao escárnio público da forma mais vil possível, evidenciado pela perversidade dos praticantes que se valem muitas vezes do anonimato.

É possível perceber que as agressões remontam comportamentos agressivos, sentidos provocatórios, atitudes de represália, palavras notoriamente depreciativas, intimidações, injúrias e/ou críticas. As justificativas (injustificáveis) são das mais diversas ordens, pois toda história tem dois lados: a versão daqueles que se utilizaram desta modulação de violência e a versão dos que sofreram desta modulação de violência. É importante ressaltar, que ambos merecem atenção e necessitam de auxílio e apoio, uma vez que as atitudes demonstram pedido de auxílio.

Há agravantes quanto às incidências da modulação de violência no contexto ciber, uma vez que a extensão, a dinâmica e a rapidez com que as agressões se expressam são inimagináveis. As agressões resultam em feridas não visíveis, ainda mais dolorosas, com cicatrizes profundas, pois não marcam fisicamente a pele, mas imprimem cicatrizes profundas no emocional, causando danos psicológicos incontáveis e, por vezes, incuráveis.

Os dados expressos na coleta realizada por meio de entrevistas nos demonstraram o que diversas pesquisas apontavam como conseqüências deste fenômeno, dentre eles, pontuamos: a violência sofrida via rede mundial de computadores acarretou em danos psicológicos pontuais, pois os entrevistados apresentaram a depressão como decorrência da situação vivenciada.

A ausência de conhecimento acerca da modulação *ciberbullying* por parte de profissionais da educação é outro fator pontual expresso nos dados coletados. Muitos adolescentes procuram apoio e auxílio em profissionais em quem depositam confiança, e diante da fragilidade vivenciada, se não receberem o correto direcionamento, acabam por não resolverem de maneira assertiva sua questão, acumulando e exponencializando ainda mais a violência sofrida. Neste contexto, a atuação de profissionais atentos aos sinais de que algo está em desacordo é imprescindível. O tato, a habilidade, o conhecimento acerca da temática é fundamental para a abordagem correta no sentido de oportunizar auxílio aos envolvidos.

A depressão e o agravamento de seus sintomas foram dados apresentados pelos entrevistados, os quais corroboram com o pesquisado em diversas fontes no percurso deste trabalho. O ideário de pensamentos suicidas foram apontados por três dos entrevistados, os quais pontuaram que não concretizaram seu intento por intermédio de seus familiares, evidenciando a importância de olhares de cuidado e acolhimento de pessoas próximas das vítimas, para auxiliarem no processo doloroso de superação dos traumas decorrentes das agressões sofridas.

São incontestáveis as contribuições que o avanço tecnológico e o recurso da internet trouxeram à sociedade pós-moderna. No entanto, é imprescindível compreender sua ambivalência, sua polissemia, características fundantes desta socialidade de natureza multifacetada e antagônica.

A violência, como fenômeno expresso pelos sujeitos desta socialidade, não difere em sua essência, apenas em suas modulações. Compreendê-la em sua dinâmica permite-nos assimilá-la enquanto manifestação humana e, a partir de tal percepção, refletir acerca de atitudes que promovam minimização dos danos causados pelo fenômeno. Tal noção nos move a conhecer, reconhecer e compreender o humano em suas diversas manifestações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João. *Da indisciplina escolar ao cyberbullying*. Coimbra: Portal do Ensino à Distância da Universidade de Coimbra, 2010.

BARRETO, Maria Cristina Rocha. *Juventude em rede: A questão da amizade na geração “Y”*. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, 2014.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

GUIMARÃES, A. M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.



LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

_____. **A barbárie em face do humano: as tribos pós-moderna**. **Revista FAME-COS**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 5-10. janeiro/abril, 2010.

_____. **A violência totalitária, ensaio de antropologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998/2014.

_____. **Dinâmica da violência**. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

_____. **O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

RECHIA, Tânia Maria. **O Imaginário da Violência em Minha Vida Cor-de-Rosa**. 2005. Tese. (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2005.

WILLARD, Nancy. **Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats**. 2007.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR: PROJETO DE PESQUISA

PAULA, Ana Carolina de¹
NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães²
Eixo temático: Políticas Sociais e Educacionais

RESUMO

Este texto trata da apresentação inicial do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pela mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel/PR. A pesquisa tem por objetivo analisar a concepção de educação rural do município de Toledo/PR, a partir das escolas que se auto intitulam Escolas Rurais. E para responder a este objetivo geral delineou-se os seguintes objetivos específicos: historicizar as legislações da educação rural no Brasil identificando sua concepção; apresentar o conceito territorial de rural e urbano; apresentar a emergência das escolas rurais no município de Toledo-PR; e demonstrar a concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo-PR. Para o desenvolvimento da pesquisa já foram levantados os referenciais teóricos-metodológicos, legislações oficiais e observações de campo serão realizadas, no próximo passo da investigação. Neste sentido a pesquisa será bibliográfica e documental; com relação a análise dos dados será realizada a abordagem qualitativa de caráter indutiva e dedutiva.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação do Campo; Escolas Rurais e Projeto de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar as aproximações iniciais do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – PPGE Unioeste campus Cascavel/PR, iniciado em 2016.

O referido projeto se propõe analisar a concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR, buscando identificar os elementos determinantes que incidem na de-

1 Mestranda/Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE Unioeste campus Cascavel/PR (turma 2016/2017). Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste campus Toledo/PR no ano de 2014. E-mail: anacdp6@gmail.com.

2 Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE campus Cascavel/PR. Email: guimanog@terra.com.br

finição da identidade das escolas rurais, uma vez que, apenas quatro, das onze escolas localizadas na zona rural se auto intitulam como Escolas Rurais no município de Toledo-Pr.

Além disso, a pesquisa terá como base a Constituição Brasileira e outras normativas consolidadas a partir do processo de redemocratização do país, em especial, a partir dos anos de 1990, constituindo no conjunto de leis, resoluções, decretos, deliberações, diretrizes, pareceres, planos, atas, ementas, instruções. Utilizaremos ainda os cadernos temáticos, coletâneas entre outras bibliografias ou fontes secundárias que instituem, orientam, subsidiam e estabeleçam uma padronização do atendimento e funcionamento da educação nas escolas rurais em âmbito nacional, estadual e municipal.

Para isso, será necessário percorrer um caminho teórico-metodológico onde busca-se expressar dialeticamente na relação teoria e prática a realidade das escolas rurais do referido município. A fundamentação conceitual de algumas categorias analíticas como “educação rural” e “educação do campo” serão de fundamental importância para compreensão e apreensão desta realidade constituída de múltiplas determinações.

Considerando a complexidade e relevância que essa temática teve ao longo da história e tem no cenário atual, ressalta-se que a presente pesquisa, com os limites e possibilidades, visa contribuir e ampliar na discussão e na construção do conhecimento direcionada a defesa de uma educação que seja condizente com as necessidades e realidade da população que vive e trabalha no campo.

1. BREVE EXPOSIÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

A proposta do projeto de pesquisa foi elaborada a partir das inquietações advindas de experiências vivenciadas pela pesquisadora no período da graduação em Serviço Social. Por meio de algumas experiências como: participação em grupo de pesquisa, discussões em eventos e do processo de investigação realizada para construção da monografia intitulada: “As mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola no município de Toledo/PR: o processo de educação permanente no campo” defendida e aprovada em 2014, possibilitaram-me aproximações com diversas temáticas, entre elas, a Educação do Campo.

Diante destas contribuições, a pergunta central se refere a ‘*Qual a concepção de educação que orienta as escolas que se auto intitulam Escolas Rurais no município de Toledo-PR?*’ Dessa forma, tem-se como objetivo geral: *Analisar a concepção de educação rural do município de Toledo-PR*, considerando os termos e conteúdos dispostos nas legislações sobre educação rural brasileira. Para responder a este objetivo geral delineou-se os seguintes objetivos específicos: historicizar as legislações da educação rural no Brasil, identificando sua concepção; apresentar o conceito territorial de rural e urbano; apresentar a emergência das escolas rurais no município de Toledo-PR; e demonstrar a concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo-PR.

Perseguindo os objetivos da pesquisa, no primeiro momento, serão abordadas as categorias teóricas necessárias para a compreensão da temática, uma vez que, o objeto e os sujeitos

não se encontram isolados, mas inseridos em um contexto histórico, político, econômico e social determinados. Por considerar essa relação recíproca entre sujeito e objeto e os determinantes que os constituem, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa utilizando-se da lógica indutiva e dedutiva ao qual permite partir da particularidade para a compreensão da totalidade do objeto. Assim, o particular expressa a totalidade.

A elaboração do referencial teórico se utilizará de fontes primárias, tratando-se de documentos oficiais como as legislações referentes a educação rural e do campo, bem como, de fontes secundárias mediante o levantamento das referências bibliográficas como livros, artigos, dissertações, teses, legislações comentadas entre outras fontes de pesquisa que possam servir como embasamento para a realização da análise, constituindo-se assim, em uma pesquisa bibliográfica e documental. Destacando que essa etapa não se esgota no primeiro momento, mas perpassa todas as etapas da pesquisa.

A partir da seleção e discussão das principais legislações e normativas se destacará não somente a passagem da apropriação da terminologia de educação rural para educação do campo, induzida por normativa do Conselho Estadual de Educação do Pr., mas também, evidenciar o movimento de luta e resistência dos movimentos sociais no decorrer deste processo vinculado a uma defesa mais ampla por uma educação do campo e no campo que seja integral e emancipatória, pois como afirma Pires (2012) é preciso entender,

[...] a importância da educação como parte de um projeto e emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores [...], vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade. (PIRES, 2012, P.93).

Isto perpassa pela discussão da concepção de educação rural e educação do campo. Considerando os limites deste trabalho, cabe aqui apenas iniciar a apresentação desses dois conceitos para compreendê-los na sua diferenciação e singularidade, ao mesmo tempo que estão inseridos na mesma lógica de (re) produção da sociedade.

Com relação a educação rural, segundo Pires (2012), “[...] foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizado, sem que houvesse discussões sobre sua finalidade.” (p.89), em outras palavras, a educação ofertada nas escolas rurais seguiu os mesmos moldes da política educacional nacional com grandes influências de organizações internacionais que formulam, implementam e avaliam o desenvolvimento educacional brasileiro ignorando as necessidades da população rural. Sendo assim, é preciso compreender a escola no espaço em que está localizada com suas potencialidades e fragilidades e dos sujeitos que acessam esse direito.

Ao contextualizar a educação do campo a autora assevera, que de forma diferenciada “[...] a Educação do Campo se fundamenta na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída nesse espaço.” (PIRES, 2012, p. 89). Na qual, configura-se na principal diferenciação da

educação rural e da educação do campo, uma vez que, a educação do campo preconiza os valores e princípios que valorizam os povos que vivem no campo, respeitando a sua diversidade objetivando e fortalecendo a educação como parte de um projeto emancipatório de sociabilidade.

Como trata Marlene Ribeiro (2012),

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (MARLENE RIBEIRO, 2012. p.298).

Por isso que o movimento de luta por uma educação do campo se faz tão importante no decorrer da história, porque vai muito além de uma política a ser efetivada, constitui-se, portanto, como resultado das reivindicações dos movimentos sociais do campo visando a garantia de uma educação que expresse e atue em consonância com a realidade vivenciada considerando as particularidades e modo de vida e de trabalho.

Conforme apresenta Ghedin (2012), o conceito de educação do campo surge no século XX, como já mencionada acima, devido ao processo de mundialização, o qual significou a inserção em larga escala da tecnologia nas propriedades rurais buscando acelerar o processo de produção e entre outros fatores. O autor também afirma que,

[...] a concepção de uma educação do campo como uma educação para a emancipação social, para isso o seu processo pedagógico deve assumir-se como ação política. [...] Dessa forma, a escola não pode ser um lugar de conhecimentos teóricos descontextualizados da realidade. (GHEDIN, 2012, p.219).

Em suma, para finalizar essa discussão, cabe ressaltar que,

A Educação do e no Campo vai além da educação formal e da escola, na medida em que possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesmo, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica. Para tanto, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo. (CALDART, 2004 apud PIRES, 2012, p.110).

1.1 Educação rural e as normativas

Dos levantamentos iniciais realizados até aqui, verificou-se que a Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB's dos anos de 1961 e 1996, teve diante da conjuntura nacional o grande desafio de universalizar o acesso à educação tanto

para quem residia na cidade quanto no campo, e especialmente, possibilitar o direito daqueles que até o momento lhes foram negados de acessar a educação. Por outro lado, ao mesmo tempo, com o processo de desenvolvimento urbano, industrial e tecnológico em grande aceleração, desde os anos de 1990 (aliado aos processos de mundialização e globalização que forçou a modernização da agricultura objetivando o aumento e aceleração da produção agrícola) fizeram com que a discussão e a necessidade de lutar por uma educação de qualidade e própria para o campo fossem ficando cada vez mais gritante.

Por meio de mobilizações dos movimentos que lutam pelo direito à terra no campo foram organizados espaços de debate para avançar na consolidação da educação do campo. Como a realização do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) realizada em 1997; da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorrida em 1998 e principalmente do Seminário Nacional de Educação do Campo em 2002, o qual elaborou a Resolução Nº1 de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Esta resolução, representa um primeiro aparato legal expressivo da educação do campo de abrangência nacional resultante de um movimento de resistência dos povos do campo advindas das discussões e princípios definidos nos espaços em comum fortalecendo ainda mais a legitimação de outras resoluções posteriores conquistadas. Em outras palavras, “[...] a criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo representa a materialidade de reivindicações no Brasil, evidenciando o movimento dialético da história.” (MURARIM; TAMANINI; HARDT, 2009, p.55).

Dentre as legislações que serão detalhadas no decorrer da pesquisa, cabe destacar em nível estadual, o Parecer Normativo do Conselho Estadual de Educação – CEE e Câmara de Educação Básica – CEB Nº1011/10 aprovado em 06/10/2010 que trata sobre o processo de definição da identidade das escolas do campo como um direito a ser concretizado por meio das políticas públicas. Conforme menciona o parecer, para alguns pensadores existem três situações que devem ser consideradas, a primeira é que a Educação Rural possui,

[...] princípios e diretrizes que articulam com a lógica mercadológica de produção do agronegócio, negando a existência de um campo de vida, culturas e saberes. A segunda situação se refere ao momento em que movimentos sociais de base popular passam a questionar as políticas públicas educacionais praticadas pelo Estado na concepção da Educação Rural, propondo um rompimento com essa concepção, fazendo surgir a concepção da Educação do Campo. E a terceira situação, já num momento histórico mais atual, refere-se à concepção da Educação do Campo como proposta contrária à Educação Rural, sendo absorvida, em algumas realidades, pelo Estado à Gestão de Políticas Públicas Educacionais.” (CEE/CEB; 2010, p.1-2).

Considerando esse Parecer articulado à outras Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Básica – CEB, a Secretaria de Estado da Educação – SEED publica a Resolução 4783 de 28/10/2010 que institui a Educação do Campo como uma

Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

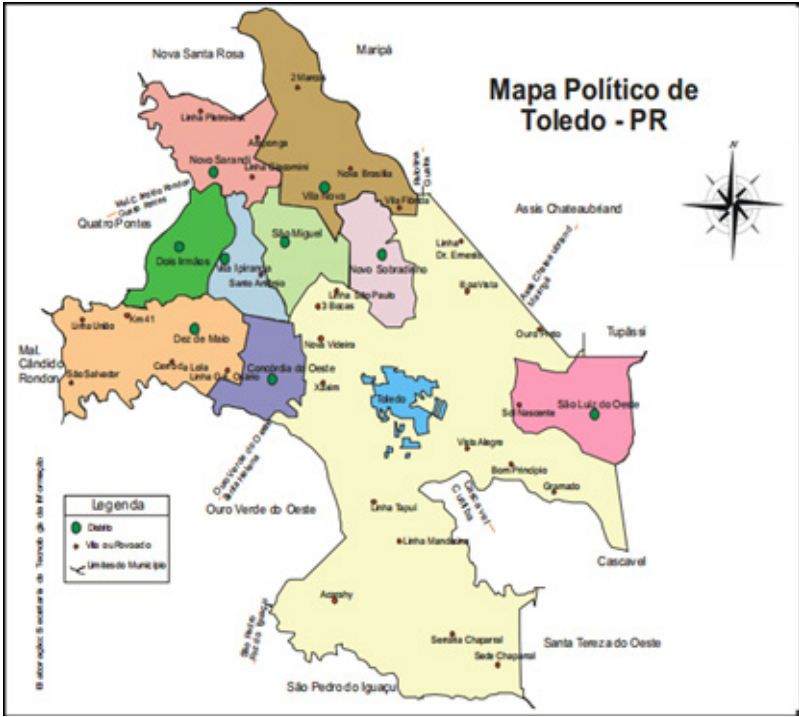
Nesta resolução no Art.5º. inciso IV, cabe à SEED desenvolver um “Projeto Pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno.” (SEED, 2010, p.1). O que expressa a responsabilidade do estado do Paraná em criar as condições necessárias para que se possa concretizar a educação do campo como política pública que atenda às demandas das comunidades locais, ao mesmo tempo em que permite acessar informações para além dela.

Quando trata dos sujeitos do campo, a resolução considera população rural: “[...] agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra independente de sua localização.”. (SEED, 2010, p.1).

A respeito dos sujeitos da pesquisa, o município é geograficamente formado pela sede Toledo e mais nove distritos sendo: Dez de Maio; Dois Irmãos; Novo Sarandi; Novo Sobradinho; São Miguel; Vila Nova; Concórdia do Oeste; São Luiz do Oeste e Vila Ipiranga. Essas comunidades rurais, em grande maioria, foram se constituindo com a chegada dos descendentes de alemães e italianos vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e outros que posteriormente estabeleceram-se devido as consequências causadas pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu em que muitas famílias foram obrigadas a reorganizar suas vidas em outras localidades a preço do desenvolvimento econômico da região. Por estas e outras características do município, neste estudo se adotará como sujeitos da política educacional ofertada nas escolas rurais os/as agricultores/as familiares e pequenos proprietários de terras.

O universo da pesquisa será constituído por 11 (onze) escolas municipais localizadas em áreas rurais, distribuídas da seguinte forma: 8 (oito) escolas estão localizadas em 7 (sete) distritos diferentes, sendo duas delas em um mesmo distrito. E 3 (três) escolas estão localizadas na sede de Toledo/PR. No entanto, a amostra será a partir daquelas que se auto intitulam como *Escolas Rurais* totalizando em 4 (quatro) escolas, sendo elas: Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças localizada em Ouro Preto – sede de Toledo-PR; Escola Rural Municipal Santo Antônio localizada em Boa Vista – sede de Toledo-PR; Escola Rural Municipal São Dimas localizada em Bom Princípio – sede de Toledo-PR ; e Escola Rural Municipal São Pedro localizada na comunidade de Cerro da Lola – distrito de Dez de Maio.

Para visualizar territorialmente onde se localiza cada escola na distribuição espacial do município apresenta-se o mapa abaixo:



Fonte: Secretaria de Tecnologia da Informação, Toledo/PR, 2009.

As legislações, do âmbito municipal que são fontes primárias centrais diz respeito à Lei Orgânica do Município que determina como deve ser o funcionamento dos serviços públicos do município; o Plano Diretor Participativo Toledo 2050, no qual apresenta aspectos do desenvolvimento econômico, político, social, educacional, demográfico e administrativo que serão importantes relacioná-los com as demais legislações e a futura análise.

Tratando-se das normatizações educacionais do município considera-se que o Plano Municipal da Educação – PME vigente de 2015 a 2024, que expõe diretrizes para a gestão e atendimento da educação; o Plano Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação ano de 2012, que organiza o sistema municipal de ensino e apresenta a concepção de educação adotada, também é um “[...] um instrumento de compreensão, interpretação, explicação e desvelamento da história; um instrumento de apropriação, de produção e socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade.” (PPP-SME, 2012, p.40). Bem como, entender a escola,

[...] enquanto instituição responsável pela formação sistemática do sujeito necessita, obrigatoriamente, levar em conta as necessidades e as características dos diferentes grupos sociais, bem como as condições individuais do aluno, de modo a impulsionar a conquista da cidadania, cumprindo seu papel de agente transformador. (SME,2012, p.40).

Outra fonte significativa é o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que foi elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP que busca estabelecer uma concepção de educação orientadora para todos os municípios,

É importante ressaltar que o ensino, a linguagem, a pesquisa, os conteúdos e a forma de trabalho devem ser adequados ao nível e à etapa de desenvolvimento dos educandos, ao momento histórico e suas exigências sociais, aos locais de origem dos agentes do processo educativo (perspectiva da *educação do campo* e educação indígenas) e das condições de aprendizagem [...]. (grifo nosso, AMOP, 2015, p.136).

Além disso, serão analisados também os Decretos nº 145/2002 e 409/2010 que dispõe sobre o funcionamento dos estabelecimentos da rede pública municipal de ensino; Atas do Conselho Municipal de Educação – CME do período entre 2014 a 2016 que destacam especialmente a discussão da educação do campo e da nomenclatura das escolas rurais; o Parecer002/2015 que aprova o PME e o Parecer 030/2016 que autoriza a renovação do funcionamento da Escola Rural Municipal São Pedro, sendo esta uma das escolas a serem abordadas neste estudo.

Cabe aqui destacar, que as legislações e os conceitos explicitados acima serão aprofundados na medida em que a investigação for sendo desenvolvida articuladas as dimensões manifestadas pela dinâmica da realidade apreendida, mediante as aproximações sucessivas com as escolas selecionadas.

Com relação a interpretação e análise dos dados, será realizado a partir da organização e/ou sistematização das informações coletadas das fontes primárias e secundárias conforme citado anteriormente, como também, de anotações das observações de campo.

Portanto, cabe ressaltar que o projeto foi elaborado a partir de um conjunto de conhecimentos e discussões obtidas até um determinado momento, no entanto, caso seja necessário, serão inseridos outros referenciais e categorias, pois assim como as manifestações que se apresentam na dinâmica da realidade o conhecimento é elaborado e reelaborado constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os limites desta apresentação até então, pode-se observar que o percurso a ser realizado não será tranquilo e harmonioso, pelo contrário, necessita-se de muito esforço e comprometimento para expressar o movimento dialético e complexo da realidade vivenciada pela população rural. No entanto, com a fundamentação teórica-metodológica escolhida capta-se a manifestação da realidade, para além da sua aparência, sempre na tentativa de explicação mais próxima da realidade, do objeto investigado.

Neste estudo, parte-se do pressuposto em que os direitos são conquistados por meio das pressões e tensões entre as classes, e na política educacional não é diferente. Muitos fatores inci-

dem direta e indiretamente na oferta da educação nas escolas rurais, uma vez que, o Estado cada vez mais, minimiza e fragmenta as políticas sociais em prol dos interesses da classe dominante buscando a manutenção desse modelo desigual de sociedade.

Assim como todas ações do Estado destinadas a maioria da população são formuladas, organizadas e efetivadas de forma focalizadas e pontuais com o objetivo restrito de responder a determinada situação emergencial ou imediata manifestada pelas expressões da “questão social”³ gerada pelo capital. Tais medidas são necessárias na medida em que regulam a ordem social e preservam a centralização e concentração da propriedade privada e da riqueza socialmente produzida.

Ao abordar a educação de forma ampla considera-se os grandes desafios a serem enfrentados diante das rápidas transformações que acontecem na sociedade em que impõe uma educação verticalizada e direcionada para atender estritamente as demandas de mercado que é apenas a restrita qualificação ou tecnificação da mão de obra.

Dessa forma, a discussão tanto da concepção de educação rural e de educação do campo não pode ser desvinculada do contexto global e nacional, da organização do Estado, do modo de produção e reprodução da sociedade. Em contrapartida, deve-se considerar as constantes reivindicações e mobilizações realizadas pelos povos do campo, a qual, lutam por uma educação que valorizem a sua história, cultura, princípios e valores e que apresentem uma proposta de educação que seja do e no campo vinculada a uma concepção de educação transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais.** Cascavel: AMOP, 2014

CEE/CEB. Conselho Estadual de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CEE/CEB Nº 1011/10 de 06/10/2010.** Consulta sobre as normas e princípios para implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo. 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 15/12/2016.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: **Educação do Campo: epistemologia e práticas.** Evandro Ghedin (Org). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

3 Para maior aprofundamento ver: IAMAMOTO, Marilda Vilela. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Transformações do capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



MARLENE, Ribeiro. **Dicionário da Educação do Campo**. Organização por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antônio; TAMANINI, Elizabete; HARDT, Lúcia Schneider, et all. Política Pública de educação do campo: a articulação entre Estado e a sociedade. In: **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Bernardete Wrublewski Aued e Célia Regina Vendramini (Orgs). Florianópolis: Insular, 2009.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Nº 4783 de 28/10/2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Toledo: 2010. Publicado no Diário Oficial nº8345 de 18/11/2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 15/12/2016.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Político Pedagógico**. Prefeitura do Município de Toledo. Toledo/PR: 2012.

PIRES, Angela Monteiro. A educação do campo e no campo: uma conquista dos povos do campo. In: **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v.4). p.81-111.

TOLEDO. Mapa político do município de Toledo 2009. In: **Plano do Cca**. Secretaria de Tecnologia da Informação, 2010. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/Plano%20da%20Cca.pdf>>. Acesso em: 10/2010.

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO CURTA-METRAGEM “O CIRCO DAS BORBOLETAS”

DALGALO, Vanderlize Simone¹

ZINI, Rodrigo²

ALMEIDA, Luis Fernando³

ROSSETTO, Elisabeth

Eixo temático: Educação Especial

RESUMO

A oficina tem como temática principal a Educação Especial, atendendo aos seguintes objetivos: 1) refletir sobre as concepções históricas relacionadas às pessoas com deficiência, 2) discutir o processo de exclusão e inclusão desses sujeitos na sociedade e no meio escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Como metodologia optou-se pela exibição do curta metragem “O Circo das Borboletas”, seguido da exposição oral dos conteúdos propostos e apresentação de questões para discussão com os participantes. Os conteúdos precedidos das reflexões foram elaborados com base na articulação com o roteiro do curta metragem. Assim, pretende-se, a partir da realização da oficina, disseminar conhecimentos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, bem como da Educação Especial e de quem são os sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial, Pessoas com Deficiência, Inclusão.

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas do convívio social, porque não se encaixavam nos padrões estabelecidos pela sociedade ou por um grupo minoritário, e por muito tempo foram considerados inferiores e incapazes, mantidas escondidas pelas mais diversas razões: por serem consideradas de certa forma, uma vergonha, um estigma para a família, pela sociedade que age por ignorância, por medo de contágio ou ainda por serem consideradas amaldiçoadas, como foi constituído historicamente desde a Idade Média.

1 Mestranda em Educação pela Unioeste – Campus de Cascavel, Bióloga, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, Técnica de Assuntos Universitários-Transcritora/Ledora da UNIOESTE - campus de Cascavel, membro do PEE, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial – GEPEE, vanderlizedalgalo@gmail.com.

2 Mestrando em Educação pela Unioeste – Campus de Cascavel, Especialista em Educação Especial, Educação Psicomotora, profissional de Educação Física, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial – GEPEE, r_zini@hotmail.com.

3 Mestre em Educação pela Unioeste - campus de Cascavel, Licenciado em Educação Física pela Unioeste - campus de MCR, Especialista em Educação Especial pela FAPI/Pinhais, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial - GEPEE, nando77_garcia@hotmail.com.

Com o passar do tempo, pesquisadores e pessoas inspiradas em princípios mais humanos passaram a aprofundar as causas das limitações físicas, cognitivas e sensoriais com as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos acometidos por essas limitações; e passaram a lutar pela criação de leis que assegurem seus direitos, como ocorre para as demais pessoas sem deficiência. Com essas transformações se fez necessário mudanças na medicina, na psicologia e também em outras áreas como na educação, gerando também mudança na mentalidade e concepções das pessoas, bem como, maior conscientização e acesso ao mundo do trabalho, à cultura e ao conhecimento.

Mais precisamente a partir da década de 90, leis para assegurar o direito à inclusão foram criadas, mas a efetivação vai ocorrendo de forma lenta, e carece sempre que os beneficiados pelos dispositivos legais constantemente lutem para a conquista de seus direitos e, para assegurar e efetivar os direitos já conquistados. Principalmente ao se tratar da inclusão escolar, o sistema educacional não oferece as condições para que a inserção desses alunos se faça de forma plena e com qualidade.

Assim, é necessário que as questões referentes à Educação Especial sejam, amplamente debatidas e disseminadas no âmbito acadêmico, por isso a oficina proposta, tem como objetivos: 1) refletir sobre as concepções históricas do tratamento relacionado às pessoas com deficiência, 2) discutir o processo de exclusão e inclusão desses sujeitos na sociedade e no meio escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

1. DISCUTINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO CURTA-METRAGEM “O CIRCO DAS BORBOLETAS”

Com base nos objetivos da oficina, que são discutir as concepções históricas relacionadas às pessoas com deficiência, bem como, o processo de exclusão e inclusão desses sujeitos na sociedade e no ambiente escolar, optou-se pela utilização do instrumento didático, a exibição do curta-metragem americano “O Circo das Borboletas”⁴, por ser um recurso áudio visual de fácil acesso, que permite a partir do seu roteiro contextualizar questões referentes a educação dos sujeitos com deficiência.

O curta-metragem narra à história de Will, uma pessoa com deficiência física, que por não possuir os quatro membros completos, é umas das atrações de um circo dos horrores, ele não se sente a vontade com sua função, pois sempre é hostilizados pelo público que frequenta o circo. Mas a história de Will começa a mudar quando ele encontra o senhor Mendez, dono de outro circo, “O Circo Das Borboletas”, então o protagonista do filme decide fugir daquele lugar e se esconde no carro desse senhor. A partir da fuga, ele começa auxiliar nos espetáculos do novo circo, com alguns acontecimentos, que colocam suas potencialidades em evidencia, e com o apoio de Mendez, Will consegue elaborar um espetáculo para fazer parte das apresentações do circo “O Circo Das Borboletas”, sendo que, ao final do curta metragem ele vira uma das atrações principais.

4 Curta metragem com título original: The Butterfly Circus, produzido no ano de 2009, com duração de 20 minutos, direção de Joshua Weigel e roteiro de Joshua Weigel e Rebekah Weigel. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ>.

Pretende-se utilizar o curta metragem, descrito anteriormente, para motivar o público da oficina a participar efetivamente das discussões propostas, pois o cinema é considerado um dos mais poderosos meios de comunicação do século XX. Ele oportuniza múltiplas possibilidades educativas, com a finalidade de promover a discussão de valores, a partir de diferentes visões sobre o mesmo objeto, dessa forma, deve ser utilizado como recurso pedagógico (SILVA, 2007).

O primeiro momento da oficina será destinado à apresentação dos membros (ministrantes e participantes) e o esclarecimento dos objetivos principais da oficina. Na sequência, será oportunizado aos participantes assistirem o curta metragem “O Circo das Borboletas”, na versão dublada para o português.

Após a exibição, trabalhar-se a com a parte pertinente ao conteúdo, ou seja, com os modelos históricos de tratamentos e a compreensão da deficiência, descritos por Carvalho et al. (2006), separados didaticamente em: extermínio, institucionalização, integração e inclusão.

O período histórico denominado de extermínio é marcado pela total exclusão das pessoas com deficiência, seja pela incapacidade da sociedade primitiva com baixo nível de desenvolvimento produtivo de possibilitar a vida das pessoas com deficiência, que não encontravam condições necessárias para sobreviver em um meio tão adverso, como por sociedades (grega e romana) que supervalorizavam o culto ao corpo perfeito e a força física, que por costume e sem criminalização, as crianças que nasciam que não condiziam com condições de “perfeição” impostas, eram abandonadas ou eliminadas (CARVALHO et al., 2006).

A modelo de tratamento de institucionalização teve início no final do escravismo, se expandiu durante o feudalismo e se consolidou durante o modo de produção capitalista. Neste momento histórico predominou a criação de asilos, hospitais e hospícios que tinham como finalidade retirar as pessoas com deficiência da sociedade e a confiná-las em instituições (CARVALHO et al., 2006). No início do século XX, começa a ser questionado o modelo de tratamento de institucionalização, uma vez que se considerava desumano a vida dessas pessoas nas instituições, pois as mesmas não possuíam tratamento adequado. Outro fator determinante para esse questionamento é a manutenção dessa massa improdutiva segregada tornar-se muito onerosa para o Estado (ROMERO, SOUZA, 2008).

A partir do crescimento dos movimentos sociais ligados a luta dos direitos humanos das minorias, existe uma expansão das críticas relacionadas à violação dos direitos das pessoas com deficiência que frequentavam as instituições. Desta forma, inicia-se o modelo de integração, baseado na oferta de serviços com a finalidade de normalizar o atendimento as pessoas com deficiência. A partir dessa visão, a dificuldade encontrada para a inserção social das pessoas com deficiência é o defeito que ela possui, permeando a ideia de modificar esse sujeito de forma que se assemelhe ao máximo com os demais sujeitos sem deficiência, para assim serem integradas ao convívio em sociedade (CARVALHO et al. 2006).

O modelo de integração não perdurou por muito tempo, devido às críticas dos setores acadêmicos e das próprias pessoas com deficiência que se organizavam em associações ou em outros órgãos de representação reivindicando seu lugar na sociedade. A partir disso, na década de 90, começa a se perceber que as diferenças não deveriam ser amenizadas, mas sim, adminis-

tradas, quando surge o modelo de tratamento baseado na inclusão⁵. Assim, a deficiência passa a ser vista não somente como uma limitação, mas também como fonte de força motriz que pode levar a possibilidade da constituição de uma superestrutura psíquica capaz de superar o defeito existente. Essa nova concepção, introduz o pensamento de que a sociedade deve adaptar-se a todos os sujeitos, com o objetivo de garantir, dessa forma, a participação real e efetiva de todos na sociedade (CARVALHO et al. 2006).

Após tal exposição oral dos modelos históricos de tratamentos relacionados às pessoas com deficiência, passaremos aos questionamentos:

o Quais as cenas do curta metragem QUE podemos identificar a presença dos modelos de tratamento relacionados as pessoas com deficiência?

o Os modelos de tratamentos interferem na concepção que nossa sociedade apresenta em relação às pessoas com deficiência?

o Pode-se identificar algumas cenas do nosso cotidiano que remetem a esses modelos?

Com esses questionamentos e as representações percebidas nas cenas do curta metragem, pretende-se inserir o debate sobre a concepção que a sociedade capitalista tem em relação as pessoas com deficiência. Na sequencia pretende-se trabalhar com o conceito de inclusão pautado na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Lev S. Vigotski propôs uma psicologia baseada nos princípios do materialismo histórico dialético, superando o dualismo cartesiano presente nas outras correntes da psicologia, corpo/mente, social/individual, espírito/matéria. Buscou através da dialética, estudar o desenvolvimento humano em seu processo de constante mudança e movimento (ROSSETTO, 2009).

Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural considera que o desenvolvimento da estrutura humana é resultado da apropriação pelos homens das experiências historicamente e culturalmente acumuladas. Desta forma, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, e é responsável pelas características humanas que o homem apresenta (SAMPAIO E SAMPAIO, 2009).

Em relação ao processo de desenvolvimento psicológico do homem, Vigostki enfatizava que sua origem de constituição é histórica cultural, relaciona a cultura como parte integrante da natureza do ser humano, sem reduzir o ser humano somente às determinações sociais, nem desconsiderando a suas características biológicas (ROSSETTO, 2009).

Vigotski defendia que as características de desenvolvimento das crianças com deficiência não se diferenciavam das demais, essas deveriam ser educadas de maneira mais semelhante possível com as demais, inclusive em conjunto (ROSSETTO, 2009).

Uma das críticas dos estudos de Vigotski a outras teorias que estudavam a educação das pessoas com deficiência é que essas teorias estudavam esses sujeitos isoladamente, desvincula-

5 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008) trabalha com o movimento da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

do ao meio onde se encontra inserido. Ou seja, enquanto outras teorias estavam preocupadas com o defeito orgânico, com a deficiência ou defeito, Vigotski estava mais preocupado com a potencialidade das crianças com deficiência, apoiando-se no pressuposto que todo defeito cria estímulos necessários para sua compensação (SAMPAIO E SAMPAIO, 2009).

Após a exposição de alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentaremos os seguintes questionamentos:

- o A inclusão do Will no novo circo, do curta metragem “O Circo das Borboletas”, foi significativo para ele superar as suas limitações?

- o O Will conseguiu explorar as suas potencialidades?

- o Pode-se comparar os dois circo presentes no curta metragem, o “Circo dos Horrores” e o “Circo das Borboletas”, com a escola excludente e a escola inclusiva? Como podemos fazer essa comparação?

- o Na sua concepção todos os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais tem condições de apropriação do conhecimento?

A finalidade a partir desses questionamentos é aproximar o grupo que participa da oficina com o contexto da inclusão, tendo como tela o enredo do filme e os subsidiados conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, a partir da realização da oficina, contribuir para as discussões referentes à Educação Especial, principalmente, ao proporcionar aos participantes, reflexões a respeito da concepção histórica do sujeito com deficiência e os diferentes modelos de tratamento, e também, sobre a inclusão dessas pessoas na educação, tendo como subsidio os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

A metodologia proposta tem como finalidade tornar a oficina atrativa e dinâmica e possibilitar, dessa forma, a participação efetiva de todos e a compreensão do tema abordado.

Como resultado espera-se a ampliação dos conceitos e concepções de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, S. M. S. A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e Contribuições para a Psicologia e Educação Atuais. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, 2007.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um Olhar Sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania**. Campinas, SP, Papirus, 1998. p. 21 – 51.

CARVALHO, A. R. de. **As condições de Existência das Pessoas com Deficiência na História da Humanidade: as Bases Objetivas de sua Exclusão Social**. 2003. 104f. Monografia (conclusão do curso) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel.

_____. **Inclusão Social e as Pessoas com Deficiência: uma Análise na Perspectiva Crítica**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel.

CARVALHO, A. R. de; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. da. Pessoa com Deficiência na História: Modelos de Tratamento e Compreensão. In: **Pessoa com deficiência: Aspectos Teóricos e Práticos**. Org. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE: Pessoa com Deficiência: Aspectos Teóricos e Práticos – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação Inclusiva: o Professor Mediando para a Vida**. – Salvador: EDUFBA, 2009. p.162.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Cedas, 1986.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira: Integração / Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo: EDUSP, 1993.

SILVA, R. P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S.B. Educação Inclusiva: Alguns Marcos Históricos que Produziram a Educação Atual. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de Professores**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2008. p. 3091-3104.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A ROTINA DA ESCOLA EM ANÁLISE

BATISTÃO, Marci¹

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A oficina “Organização do Trabalho Pedagógico: a rotina da escola em análise” tem como principal objetivo oportunizar espaço de debate acerca de elementos que compõem o cotidiano da escola pública. O trabalho pedagógico realizado em instituições educacionais precisa ser objeto de reflexão constante por parte de seus profissionais, tanto em relação à intencionalidade quanto à própria materialização das ações propostas e, devem expressar o compromisso assumido e explicitado no projeto político-pedagógico institucional. A natureza do trabalho coletivo da escola impõe ainda, que esses exercícios de reflexão, bem como seus desdobramentos práticos, sejam desenvolvidos envolvendo toda a comunidade escolar de modo esclarecido, ativo e especialmente, integrado. Assim, elementos como: formação continuada, reuniões pedagógicas, tempo escolar, distribuição de aulas e de turmas, práticas de avaliação, questões relacionadas à evasão e à inclusão, relação da escola com a família e com entidades externas de apoio, desenvolvimento de projetos específicos, lista de materiais e recursos, atividades extra escolares, entre outros tantos que compõem o dia-a-dia das instituições de ensino, serão alvo de debate e análise nesta oficina, que contará com o suporte de estudo teórico analítico-crítico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Organização do Trabalho Pedagógico. Rotina da Escola.

INTRODUÇÃO

A natureza da organização da escola é precipuamente coletiva, não basta a mera justaposição de ações parcelarizadas para compor o todo, para garantir a intencionalidade da ação pedagógica é fundamental que todos os envolvidos se comprometam com os objetivos expressos no projeto político-pedagógico da escola. Não se trata de ação puramente formal, é fundamental o desdobramento prático e esclarecido que permita rever ações vazias que não atendam aos objetivos propostos e até mesmo, ações excludentes, que possam dificultar e até mesmo inviabilizar a democratização da escola e com isso, a efetivação do direito à educação. Essa revisão das

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Professora do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina, e-mail: marci@uel.br.

ações precisa se dar de modo sistemático e fundamentado em aportes teóricos e contextualizado a partir do perfil da comunidade atendida.

Nesta oficina as rotinas da escola serão objeto de debates que permitirão aos participantes realizarem aproximação ao tema a partir de elementos específicos como: formação continuada, reuniões pedagógicas, tempo escolar, distribuição de aulas e de turmas, práticas de avaliação, questões relacionadas à evasão e à inclusão, relação da escola com a família e com entidades externas de apoio, desenvolvimento de projetos específicos, lista de materiais e recursos, atividades extra escolares, entre outros.

1. A ROTINA DA ESCOLA EM ANÁLISE

A percepção cotidiana em relação a fatos e acontecimentos está sujeita a um processo, que Pablo Gentili (2001, p. 29) associou ao *olhar normalizador*. Significa que identificar e definir o que seria “normal” ou “anormal”; “aceito” ou “negado”; “permitido” ou “proibido”, está vinculado ao estabelecimento *sempre arbitrário* de limites entre estes elementos. Segundo o autor:

A “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização. (GENTILLI, 2001, p. 29)

Considerar os efeitos desse *olhar normalizador* é fundamental ao fazer a leitura e interpretação das práticas que compõem a rotina da escola, sobretudo para identificar e estabelecer enfrentamento em relação ao processo de ocultação de práticas excludentes. Pois quando a exclusão se *normaliza* acaba deixando de “[...] ser um “problema” para ser apenas um “dado”. Um dado que, em sua trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença” (GENTILLI, 2001, p. 30).

Definitivamente, as ações da escola não podem estar submetidas a um *olhar normalizador*, a reflexão precisa se fazer presente e deve compor o processo de avaliação sistemática do trabalho pedagógico. A democratização da escola e a efetivação do direito à educação preconizados pela Carta Constitucional (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394 (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), e especialmente, almejados pelas classes trabalhadoras e por seus filhos, dependem da materialidade de uma educação inclusiva, que não se efetiva por mero formalismo discursivo, mas decorrem de ações concretas devidamente contextualizadas a partir de um projeto político-pedagógico que vise a emancipação humana. É latente a necessidade de enfrentar a “dívida educacional” brasileira (FERRARO, 2008), as escolas e suas práticas são importantes elementos desta equação.

Segundo Gramsci (2004, p. 74), “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura”. O que sig-

nifica que todos os jovens deveriam ter acesso a uma educação de qualidade, em que pese tantos os objetivos proclamados quanto as condições de efetivação.

Essa *qualidade*² precisa ser adjetivada também no interior das escolas e explicitadas no projeto coletivo do qual são signatários os alunos e suas famílias, os professores, os pedagogos e demais profissionais, tendo em vista que a natureza do trabalho pedagógico é coletiva, o que significa que a participação de todos é fundamental para que os objetivos sejam alcançados. Isso não significa que não haja especificidade de ação, cada integrante do processo precisa efetivar o seu papel correspondente, de modo integrado, inclusive em relação aos processos de tomada de decisão. (VEIGA, 2002).

Neste contexto e em função da centralidade que representam para a organização do trabalho pedagógico da escola (BATISTÃO et al, 2015) alguns elementos da rotina institucional merecem destaque e consistirão no ponto inicial da oficina proposta.

O primeiro a ser apontado é a formação continuada de professores, pedagogos e demais profissionais da escola em função de sua importância para o processo de aprimoramento e qualificação profissional, além de consistir em espaço para a discussão e reflexão de demandas da escola. As reuniões pedagógicas também merecem ênfase dada a sua natureza estratégica em relação à organização institucional e discussão coletiva, inclusive acerca das rotinas. Questões relacionadas aos tempos escolares também são centrais já que consistem em um dos elementos constitutivos da organização da escola.

A distribuição de aulas e de turmas também merecem enfoque, esse tema está muito suscetível à burocratização e mecanização, não negligenciar questões relacionadas a ele é vital. Da mesma forma, vale o cuidado em relação ao desenvolvimento de projetos específicos da instituição, as responsabilidades por tais atividades devem ser coletivizadas e constantemente questionadas.

Questões relacionadas à evasão e à inclusão se destacam neste contexto, sobretudo, em função da ligação estreita que reservam com a própria democratização da educação. A relação da escola com a família é um assunto extremamente delicado, identificar as fragilidades dessa relação e direcionar esforços para a sua aproximação consubstancia-se em fator chave para a integração entre elas. O mesmo pode ser dito em relação às entidades externas de apoio, estas instituições podem contribuir com o trabalho da escola e vice-versa. Outros pontos merecedores de destaque são as listas de materiais, o emprego de atividades extraescolares e dos recursos.

Merece destaque ainda, a avaliação, em que se inclui a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional, as práticas de conselho de classe e até mesmo as avaliações externas. Essas práticas geram dados, que por sua vez, devem levar à discussão coletiva e tomada de decisões.

Em relação aos elementos citados, entre tantos outros que compõem a rotina da escola, cabe ressaltar a importância de enfrentar o olhar normalizador, é função de todos os envolvidos problematizarem a realidade e o trabalho pedagógico desenvolvido com vistas ao alcance de uma educação de qualidade, emancipatória e que de fato seja democratizada.

2 Qualidade aparece destacado em função das diversas interpretações que o termo enseja. Sobre este tema ver: Oliveira e Araújo (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no dia-a-dia que o processo pedagógico escolar toma forma. Pesquisas e reflexões teóricas são fundamentais para a compreensão desse fenômeno, que sofre injunções do meio social, histórico e político e por isso mesmo deve sempre ser contextualizado, mas, vale destacar que esse processo educacional é algo dinâmico e substancialmente prático e, essa materialidade precisa ser objeto constante de reflexão por parte de todos os envolvidos e interessados.

As ações cotidianas estão sujeitas à burocratização, ao esvaziamento de sentido e até mesmo a práticas de exclusão, daí se impera a necessidade de análise e consequentemente o repensar das ações. Focar a atenção no dia-a-dia significa zelar para que a intencionalidade pedagógica se efetive plenamente e não se resuma a meros ativismos discursivos esvaziados de concretude. Neste contexto, a democratização da escola e a efetivação do direito à educação constituem a premissa e o fim a atingir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

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

BATISTÃO, Marci; GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira; SANTOS, Silvia Alves; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Formação e Atuação do Pedagogo na Gestão Escolar: Conteúdos e Rotinas**. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18902_9242.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28088/29895>>. Acesso em: 38 jul. 2016.



GENTILLI, Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILLI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. 6. Ed. Petrópolis, Vozes 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 28, Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Mar. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____ (org.) **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2002. pg.11-35.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

COMPREENDER PARA RESPEITAR: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

SOUZA, Bruno Barbosa de¹
MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida²
Eixo temático: Cultura e Diversidade

RESUMO

Essa proposta de oficina vem com o intuito de discutir e refletir a respeito da importância das temáticas de Gênero e Sexualidade, e como esses conceitos estão presentes no cotidiano escolar. Atualmente discussões acerca das temáticas vêm ganhando cada vez mais espaço e interesse por parte do corpo docente. Nesse sentido, pretendemos com essa oficina uma maior compreensão e reflexão dos significados, relações e diferenças que existem entre essas temáticas, de maneira a sanar as dúvidas e mostrar a necessidade de se debater essas questões em sala de aula, possibilitando que os mais variados modos de ser e estar em sociedade possam ganhar voz e respeito. Além disso, procuramos possibilitar aos/as participantes uma melhor compreensão acerca das vivências que vão contra os padrões estipulados pela sociedade, e gerar com isso, reflexões para seu cotidiano e sua atuação profissional, de maneira a não mais reproduzir preconceitos.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Oficina.

INTRODUÇÃO

As temáticas de Gênero e Sexualidade estão se tornando temas de grande demanda social, que reflete diretamente no contexto escolar. No Brasil, as temáticas passaram a ser inseridas nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio por volta da década de 1970, fortalecendo-se na década de 1980 devido aos Movimentos Feministas que ocorreram nesse período. Vale lembrar que foi no período da ditadura militar em nosso país que essas discussões ganharam força, fazendo parte de um novo projeto de escola e de educação. Cézar (2009) nos diz que essas discussões faziam parte da base nas lutas pela redemocratização do Brasil. Ainda segundo a autora, nesse período as discussões de Gênero e Sexualidade tinham como propósito à liberdade dos corpos das mulheres e dos sujeitos. A luta travada pelos movimentos feministas nesse período causaram apenas marcas leves, segundo Cézar (2009), que logo foram desaparecendo,

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: nano_bruno@hotmail.com.

2 Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista PNPd/Capes. e-mail: meglhioratti@gmail.com.

entretanto, essas ações reforçaram as discussões de Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação, que sempre foram impedidas devido a fatores políticos e religiosos.

Foi a partir de 1996 com a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que as discussões a respeito de Gênero e Sexualidade passaram a ganhar espaço na Educação, uma vez que esse documento apresentava no volume 10 um lugar reservado à Orientação Sexual, inserido nos temas Transversais. Essa transversalidade proposta trouxe a necessidade de se trabalhar esses e outros temas em todas as disciplinas escolares, de maneira a contemplar os diferentes olhares e gerar um pensamento crítico e reflexivo em seus/suas alunos/as. Nessa perspectiva, quanto à transversalidade dos temas, Felipe (2009) argumenta que todas as disciplinas ou todos/as os/as professores/as deveriam estar preparados/as para desenvolver esses temas em suas respectivas áreas, nos mais diferentes níveis de atuação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, versão preliminar) e os PCNs (1996) vêm com a proposta de estimular as escolas a uma reflexão a respeito de seu currículo e suas didáticas, entendendo que as escolas têm papel fundamental numa educação também social para seus/suas jovens, uma educação ligada à vida, englobando questões do desenvolvimento humano. O/A professor/a possui, portanto, papel principal nesse contexto, assumindo a educação como uma prática que passa pelo social, de maneira a “democratizar a sala de aula, respeitando os múltiplos aspectos da cultura nela presentes” (LORENCINI JUNIOR, 1997, p. 94).

Quando as questões de Gênero e Sexualidade são levantadas nos ambientes escolares, muitas das vezes são apresentadas com o mesmo significado, ou então, abordadas por um viés unicamente biológico, discutindo pontos como gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Lembramos que esses aspectos também são importantes, porém, não devem ser abordados como únicos representantes das categorias de Gênero e Sexualidade. Devemos estar atentos/as quanto a essas discussões, para que a visão biológica não prevaleça e distorça as demais, pois os processos de construção da identidade de Gênero e da Sexualidade passam por um contexto histórico, cultural e social.

1. DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Essa oficina realiza, em um primeiro momento, uma abordagem do tema de modo expositivo-dialogado, contando com recursos audiovisuais para sua efetivação. Além disso, conta com atividades e dinâmicas a serem realizadas em grupos. Iniciaremos a oficina fazendo uma sondagem nos conhecimentos prévios dos/as participantes por meio da pergunta “O que você entende por Gênero e Sexualidade?”. A partir desse primeiro momento, daremos início à exposição dos conteúdos correspondentes às temáticas. Daremos enfoque principalmente quanto à diferença entre os conceitos de Corpo, Gênero e Sexualidade, pois muitos/as ainda pensam as temáticas como se tivessem o mesmo significado, lembrando que toda essa exposição se dará de maneira interativa com os/as participantes, sanando suas dúvidas e inquietações.

É por meio do diálogo interativo que esses conceitos são (re)construídos, com olhares voltados para o cultivo ao respeito e o combate da discriminação, da desigualdade e dos estereótipos, possibilitando que os/as participantes compreendam a diversidade que existe em nossa sociedade, e reflitam de maneira crítica os aspectos que envolvem as temáticas, sejam eles emocionais culturais e éticos de cada indivíduo. Para que posteriormente os/as profissionais da educação possam utilizar dessas reflexões para embasar sua atuação em sala de aula e abordar os diferentes pontos de vista, estigmas e crenças a respeito dos temas. Compreende-se que a prática docente deva contribuir para que o/a aluno/a aprenda com transparência, sem julgamento ou imposição, possibilitando uma reflexão crítica dos temas.

Para uma melhor compreensão dos pontos levantados e discutidos na oficina, será desenvolvida ao término da exposição didática uma atividade dinâmica com os/as participantes para que possam ter uma maior interação com o que foi apresentado até o momento, quebrando a monotonia e possibilitando uma melhor compreensão das mesmas.

Ressaltamos que a dinâmica que será apresentada vem com o intuito de contribuir na formação continuada de professores/as buscando “[...] reflexões sobre as possibilidades e limitações de ações concretas nas escolas na promoção de direitos que respeitam a diferença e que combatem a desigualdade” (SCOTT, P. et al., 2009, p.20). Nesse sentido, e para além das formações iniciais e continuadas, pensamos essa dinâmica no intuito de gerar em cada participante um sentimento “[...] para a valorização da vida e do autoconhecimento, estabelecendo relações através do respeito mútuo e posturas que possibilitem o exercício da cidadania” (SILVA et al., 2016, p.2).

A atividade desenvolvida será a dinâmica dos balões³, descrita brevemente no quadro a seguir.

ATIVIDADE PRÁTICA: DINÂMICA DOS BALÕES

Material: Balões coloridos, papel, caneta, ficha de avaliação.

Para o desenvolvimento dessa atividade serão distribuídas tiras de papel para cada participante. Eles/as terão um período de 10 minutos para refletirem, e após esse período deverão colocar no papel as perguntas que surgiram na exposição realizada anteriormente pelo palestrante. Serão entregues balões coloridos, em cores diferentes de acordo com o número de grupos que forem formados. Os/As participantes irão colocar suas perguntas dentro dos balões, encher, amarrar e começar a jogar uns/umas para os/as outros/as, com o cuidado de não os estourar. Enquanto isso será escrito no quadro o nome das cores que representam os grupos. A brincadeira irá parar de maneira que cada participante segure o balão que está em suas mãos. Os/As participantes se agruparão de acordo com as cores dos balões que possuem.

Ação: Será chamado/a um/a integrante de cada grupo para o centro da sala. Quando for dado o sinal, eles/as devem estourar o balão e pegar a pergunta que estará dentro. O/A que estourar primeiro co-

3 Dinâmica adaptada de: <http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/2_0232.pdf>.

meça e os/as demais seguem conforme a direção horária. Na sua vez, cada participante lê a pergunta em voz alta. O grupo a que ele/a pertence responde, e deve demorar apenas 1 minuto para isso. Dando a resposta coerente com o que foi apresentado nas discussões anteriores, o grupo ganha 2 pontos e a vez passa para a próxima equipe, que repete a operação. Esgotado o tempo, ou caso o grupo não saiba a resposta ou responda de forma equivocada, passará a vez para o grupo seguinte. Se o outro grupo complementar a resposta do anterior, ambos ganham um ponto. Se o anterior respondeu incorretamente ou não soube responder e o atual responder certo e por inteiro, leva dois pontos. Quando os grupos não conseguirem responder ou responderem de forma incompleta, o palestrante irá complementar ou responder para os grupos, e só depois passará para a próxima pergunta. O jogo termina quando todos/as tiverem ido ao centro para ler sua pergunta. Vence o grupo que fizer mais pontos.

Comentários: O jogo terminará sendo feito um semicírculo e estimulando os/as participantes a falar como se sentiram no jogo, quais perguntas não ficaram claras, e o que cada um/a gostaria de acrescentar.

Avaliação: Depois será entregue uma folha para cada participante responder, contendo a pergunta: “O que aprendi de importante hoje?”.

A dinâmica descrita acima busca mostrar aos/as participantes uma das possibilidades que existem ao se discutir as questões de Gênero e Sexualidade em sala de aula, de maneira a problematizar e gerar reflexão em seus/suas alunos/as por meio de brincadeiras. Por fim, destacamos que ao final da oficina será realizado um momento de reflexão e exposição de dúvidas que ainda permaneceram, a fim de sanar todo e qualquer questionamento a respeito das temáticas. Também serão entregues aos/as participantes alguns exemplos de dinâmicas para serem utilizadas em salas de aula com os/as alunos/as, para que possa ocorrer uma maior interação e compreensão dos/as mesmos/as com as temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de oficina vem com o intuito, portanto, de esclarecer por meio da discussão e reflexão as temáticas de Gênero e Sexualidade na Educação, uma vez que poucos são os cursos disponíveis para professores/as a respeito dessas discussões. Compreendemos que é por meio desses momentos que assuntos como esses são abordados de forma adequada e plural, com o intuito de promover o desenvolvimento integral de seus /suas alunos/alunos, como cidadãos/ãs pensantes e reflexivos/as. Nesse sentido, apontamos a necessidade da criação de cursos de formação continuada para esses temas, para que os/as profissionais da educação possam aprimorar e (re)construir seus conceitos para com as discussões de Gênero e Sexualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF, 1997.

CÉSAR, M. R. de A. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Curitiba: Educar, n. 35, p. 37-51, 2009.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, C. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. 1ª Ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

LORENCINI JUNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: Natureza, cultura e educação. In: Aquino, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1997. p 87-95.

SILVA, P. dos S. et al. **Gênero e sexualidade na escola: oficinas como mediadora de reflexão**. 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467940075_ARQUIVO_GENEROESEXUALIDADENAESCOLAOFICINASCOMOMEDIADORADEREFLEXAO.pdf>. Acesso em 12 de Maio de 2017.

SCOTT, P. et al. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, P.; LEWIS L.; QUADROS, M. T. de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2009.

Dinâmicas para educação da sexualidade. Disponível em: <http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/2_0232.pdf>. Acesso em 10 de março de 2017.

OFICINA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: SEXUALIDADE E PREVENÇÃO DE DST/AIDS

RAMALHAIS, F. T.¹

BARRETO, J. S.²

BARROS, J. M.³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A adolescência é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento humano, marcada por modificações físicas e comportamentais influenciadas por fatores socioculturais e familiares. É um período que exige muita atenção por parte dos pais e profissionais de saúde e da escola, pois muitas vezes, os adolescentes não têm consciência dos problemas que uma relação sexual 'inconsequente' pode acarretar. O aumento do número de casos de gravidez indesejada entre os adolescentes, e o aumento no número de jovens infectados por alguma DST (doença sexualmente transmissível) confirmam estas premissas. A metodologia inclui como público alvo para execução da capacitação, os professores de ensino médio do município, considerados como os principais agentes para ampliação do processo de educação sexual, a qual se desenvolverá mediante aplicação de dinâmicas que rompem o modelo tradicional de ensino para um ensino-aprendizagem motivador. A presente proposta de oficina tem como objetivo oferecer através do desenvolvimento de ação denominada de Tenda Saúde, a realização de atividades de rodas de conversa, concomitante ao desenvolvimento de ações como pesquisa sobre métodos contraceptivos (utilizados, conhecidos e considerados necessários), distribuição de material educativo-panfletos, exposição de materiais, exposição de caderno flip chart de DSTs. O registro da ação com impressões dos participantes e profissionais será realizado através de registros fotográficos, varal provocativo, caixa de dúvidas e sugestão de temáticas, visando assim, com o auxílio das/os participantes elencar uma sequência de temas para as próximas ações. A criação de um espaço de reflexão e discussão do tema sexualidade e adolescência estimulará a autonomia e responsabilidade dos adolescentes, a fim de favorecer a redução dos problemas supracitados, permitindo aos adolescentes a reflexão sobre a vivência de uma sexualidade saudável.

Palavras-chave: Adolescência. Educação sexual. Saúde. Sexualidade. DST.

1 Taíza Fernanda Ramalhais. Doutoranda em Ciência Animal, Docente Universidade Norte do Paraná-UNOPAR, e-mail: thai_19@hotmail.com.

2 Jonatas dos Santos Barreto. Mestrando em Educação-UNIOESTE CASCAVEL, Responsável Técnico da COOTACAR-Cascavel, jonatasbarreto@live.com.

3 Marcio José de Barros. Especialista em Formação e educação empreendedora, Pedagogo-Secretaria de Assistência Social-Cascavel-PR e-mail: marciojosebarros@live.com.

INTRODUÇÃO

A educação da sexualidade conduz os adolescentes ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, gerando desta forma uma maior responsabilidade no que diz respeito à vida sexual. A sexualidade é parte integrante do desenvolvimento da personalidade e da identidade, assim como do processo educativo, caracterizando o homem e a mulher no plano físico, afetivo, espiritual e psicológico. A escola, sendo um ambiente rico em relações e que tem o compromisso de formar cidadãos críticos, acaba sendo espaço propício para o diálogo da temática, principalmente, considerando que nesta fase o diálogo com os adultos é essencial, e nem sempre ocorre no ambiente familiar.

O desenvolvimento e aplicabilidade desta oficina, objetiva o aperfeiçoamento a uma proposta de interface entre a saúde e a educação em uma abordagem preventiva, mediante a exposição e discussão das intercorrências relacionadas ao tema da sexualidade na adolescência.

A Educação para Sexualidade é uma importante ferramenta para subsidiar discussões sobre o comportamento dos jovens em relação aos riscos que envolvem a atividade sexual, além de promover a prevenção de problemas futuros e proporcionar o conhecimento sobre o próprio corpo. Entretanto, a educação sexual não tem como finalidade apenas informar, mas, também, desenvolver as habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo (FIGUEIRÓ, 2009).

Os altos índices de contaminação de jovens por DSTs e os crescentes índices de gravidez na adolescência também indicam a necessidade e a importância de espaços de abordagem e discussão da sexualidade. Em virtude da complexidade de tais fenômenos torna-se importante o desenvolvimento de abordagens que deem conta de pontos que vão além da informação sobre o tema, enfatizando a reflexão sobre o mesmo.

A “Tenda Saúde” torna-se uma estratégia onde profissionais possam realizar o levantamento de informações, conhecendo melhor o público alvo, planejando novas ações a partir das necessidades e interesses relatados. Esta ação utiliza a abordagem informal, desenvolvendo-se mediante roda de conversas descontraídas, estímulo da oralidade, da fala em público e o saber ouvir, dentre outros. Essa técnica se demonstra como veículo eficiente na sedução de plateias. As conversas não formais contribuem para estabelecer a afetividade no grupo tornando-se instrumento para disseminação de conteúdos que possam estimular o desenvolvimento e a adoção de práticas e estilos de vida mais saudáveis. Através deste processo, busca-se permitir que o público alvo exponha seus anseios, dúvidas, experiências e inclusive seus posicionamentos frente a temática, concomitante ao desenvolvimento da escuta ativa pelos profissionais, construindo um espaço que permita reflexões críticas e criativas e que estimule mudanças comportamentais nos indivíduos mediante a reverberação de sua própria fala. Quando as pessoas se sentem ouvidas, tendem a mudar suas atitudes em relação a si próprias em relação aos outros. Sentem-se valorizadas, menos defensivas, menos autoritárias, mais flexíveis e mais abertas.

Através da “Tenda Saúde” cujo intuito é a disseminação de conteúdos que possam estimular a adoção de práticas e estilos de vida saudáveis utilizando a maneira informal como um

veículo eficiente na sedução de plateias, trazendo benefícios tais como; a oralidade, a fala em público, o saber ouvir, o pensamento crítico, dentre outros. As conversas informais são comuns na rotina e contribuem para estabelecer afetividade no grupo, oferecendo importantes elementos e informações para que o profissional possa conhecer melhor o público e planejar novas situações a partir das necessidades e interesses do público alvo. Através da escuta ativa que busca-se permitir que o público alvo exponha seus anseios, dúvidas, experiências, e inclusive seus posicionamentos frente à temática, o que acreditamos que estimula mudanças nos indivíduos. Quando se sentem ouvidas, elas tendem a mudar suas atitudes em relação a si próprias em relação aos outros. Sentem-se valorizadas, menos defensivas, menos autoritárias, mais flexíveis e mais abertas.

Ainda que o ambiente escolar se demonstre privilegiado para esse diálogo pela possibilidade acesso ao público alvo, existe uma falta de capacitação dos professores para abordar a temática, não somente em relação ao conhecimento técnico sobre o assunto, mas também quanto à adequada forma de abordá-lo. É necessário que esteja claro para o educador que a sexualidade faz parte do ser humano sendo preciso aprender a lidar com naturalidade com essa temática, já que ela nos é natural, responsabilidade também é necessária.

Esse é um período que exige muita atenção por parte dos pais, profissionais de saúde e da escola, pois muitas vezes, os jovens não têm consciência dos problemas que uma relação sexual ‘inconsequente’ pode acarretar. Isso pode ser comprovado pelo aumento do número de casos de gravidez indesejada entre os adolescentes, além do aumento no número de jovens infectados por alguma DST (doença sexualmente transmissível).

Assim, é clara a necessidade de abordar de forma focada e comprometida esse tema com os adolescentes, no sentido de assegurar a estes, a vivência responsável da sexualidade. Segundo Vitiello (1995) educar significa formar alguém, proporcionando condições para que este cresça consciente e responsável pelos seus atos.

Pode-se dizer que estamos enfrentando atualmente uma epidemia de gravidez na adolescência. No Brasil, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos tinham pelo menos um filho em 2010, segundo o relatório anual Situação da População Mundial do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), organismo da ONU (BRASIL, 2007).

A 10ª Regional de Saúde de Cascavel, no oeste do Paraná, registrou um aumento de confirmações de contaminação pelo vírus HIV entre 2014 e 2016 nos 26 municípios de abrangência (esse aumento está relacionado a essa faixa etária/adolescência). No primeiro ano, foram 198 casos positivos contra 229 no ano passado. E, de janeiro a 22 de fevereiro, já foram contabilizados mais 25 novos casos, totalizando 1.442 desde 2008 (G1-OESTE E SUDOESTE-PR, 2017).

A Educação para construção de uma Sexualidade segura é uma importante ferramenta para subsidiar discussões sobre as práticas e comportamentos dos jovens em relação aos riscos que envolvem a atividade sexual, além de promover a prevenção de problemas futuros e proporcionar o conhecimento sobre o próprio corpo. Entretanto, a educação sexual não tem como finalidade apenas informar, mas, também, desenvolver as habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo (FIGUEIRÓ, 2009).

Durante a adolescência ocorrem significativas mudanças hormonais no corpo, estes hormônios acabam influenciando diretamente no comportamento dos adolescentes podem variar muito e rapidamente em relação ao humor e atitudes incluindo a agressividade, tristeza, felicidade, agitação, preguiça são comuns entre muitos adolescentes neste período.

Uma marca comum da maioria dos adolescentes é a necessidade de fazer parte de um grupo que lhe permita sensação de pertencimento e identificação. Em muitos casos a iniciação sexual prematura, sem critérios e informações, acontece vinculada a esse fato.

A iniciação sexual precoce entre adolescentes tem acarretado uma preocupação cada vez maior entre profissionais de saúde, pais e professores em decorrência da falta de conhecimentos sobre concepção e uso de contraceptivos.

Essa banalização da sexualidade tem dificultado a tarefa de educar, de associar sexo a afeto, responsabilidade e promoção da saúde. Diante dessa realidade, a sexualidade deve ser um tema de profunda e alargada discussão e debate entre pais, educadores e profissionais de saúde, tendo como objetivo encontrar maneiras de informar e orientar os jovens para que protejam ao máximo sua iniciação sexual, ou que tenham acesso a informações importantes relacionadas ao cuidado com a saúde e possíveis consequências de uma iniciação sexual inconsequente, desenvolvendo responsabilidade, auto-estima e pratiquem sexo com segurança.

A oficina assenta-se também na parceria institucional e na valorização do trabalho em rede como forma de qualificar o trabalho e tornar a integralidade possível, através de uma parceria sólida entre saúde e educação.

1. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A oficina tem como proposta oferecer atividades incluindo, rodas de conversas registros da ação, com impressões dos participantes e profissionais, registros fotográficos, varal provocativo, caixa de dúvidas e sugestão de temáticas com o auxílio das/os participantes mantendo uma sequência de temas geradores para as próximas ações, estes temas são extraídos durante a interação do participantes, de forma que propicie aosicineiros educadores, uma proximidade com o contexto e com as problemáticas (tira dúvidas) que emerge durante a realização da oficina. A ação visa o desenvolvimento de pesquisa do conhecimento sobre métodos contraceptivos, distribuição de material educativo-panfletos, exposição de quadro e métodos contraceptivos, exposição de caderno flip chart de DSTs.

Como recursos serão utilizados equipamentos audiovisuais Datashow, caixa de som, cordas, fotografias, material gráfico explicativo.

A oficina será desenvolvida por profissionais responsáveis, e também contará com profissionais voluntários a fim de manter o trabalho multidisciplinar, o contato instituindo uma parceria sólida na articulação das áreas refletindo na produção futura de maiores resultados e possibilidade de continuidade da tematica trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre conteúdos que envolvem a sexualidade e a prevenção de diferentes DST's no ambiente escolar, certamente, deslumbra muitos educadores, mas em compensação, assustam outros. Contudo, vale ressaltar que o momento histórico em que vivemos se mostra favorável, mediante a necessidade que se descortina, para discussões sobre a temática na conjuntura da escola considerando o grande contingente de jovens atualmente e a forma tímida, confusa ou mesmo inexistente de diálogos sobre a temática no ambiente familiar.

Através da oficina espera-se que os professores apresentem aos adolescentes um diálogo aberto, crítico e reflexivo em que flua de uma maneira natural e não mecânica e repressiva.

Conversar sobre sexualidade com os adolescentes sempre foi um problema enfrentado pela sociedade, pela delicadeza da temática e constrangimento que gera, em função da diversidade geracional, pelo receio, por parte dos jovens, dos julgamentos alheios em torno das suas dúvidas, dilemas e desejos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVIA, Bernardete Silvia. **Juventudes e Sexualidade**. BRASIL, UNESCO, 2004.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

Aumenta número de confirmações de HIV na região de Cascavel, no Paraná. G1-OESTE E SUDOESTE-PR. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2017/02/aumenta-numero-de-confirmacoes-de-hiv-na-regiao-de-cascavel-no-parana.html>>. Acesso em: março de 2017.

SILVA, Rosemary Marinho. Vivência Grupal nas Escolas Públicas: Educação Cidadã, Caminho para uma Cultura de Paz. [p.155-169]. In: **Visibilidades Juvenis**. 1ªed. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010.

SOUZA, Renato Dias de. História da Juventude: Aspectos Teórico-Metodológicos [p.111-125]. In: **Visibilidades Juvenis**. 1ªed. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010.



VITIELLO, N. A educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1995.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS/ QUÍMICA

COSTA, Franciellen Rodrigues da Silva¹

OLIVEIRA, Thaís Andressa Lopes de²

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A presente oficina temática objetiva apresentar ao público diferentes materiais com potencial para serem utilizados no Ensino de Ciências/Química, no sentido de familiarizar professores e pesquisadores da área com algumas estratégias de ensino. A atividade proposta terá início com uma breve explanação teórica, seguida de discussões sobre os significados para definição de um material didático. Em seguida, será feita a apresentação de diversos materiais que já foram aplicados nas atividades que envolvem os conteúdos científicos, bem como as contribuições envolvidas pela característica de cada recurso. O intuito ao final da atividade é conceber aos participantes um repertório de novos materiais, que se configurem como alternativas didáticas capazes de romper com práticas que priorizam somente o uso do livro didático como recurso de ensino. Portanto, a proposta dessa oficina de Materiais Didáticos no Ensino de Ciências, é conhecer e reconhecer as potencialidades de dois tipos de materiais que podem ser inseridos nas salas de aula. Estima-se o tempo de 2,5 horas para o desenvolvimento das atividades, com a capacidade de cerca de 30 participantes, sendo que as discussões propostas são direcionadas à pesquisadores e professores da área de Educação, Educação em Ciências, Ensino de Química e demais interessados.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino de Ciências. Ensino de Química. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Ao pensar na formação inicial de professores surgem algumas preocupações, das quais tem emergido discussões de grande relevância na busca de orientações dentro do processo formativo. Dentre essas preocupações está a necessidade em romper com metodologias que priorizam a memorização de conceitos, a transmissão e recepção de conteúdos, a unidirecionalidade, a falta de diálogo e a consequente desmotivação pela área de Ciências/Química.

1 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e Matemática, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: franciellencostaa@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: taarievil@gmail.com.

O Ensino de Ciências tem sido marcado pela excessiva exigência de memorização dos conteúdos. Para Freire (2002) essa forma de ensino se assemelha a uma conta bancária, na qual o professor ‘deposita’ o conhecimento na cabeça de seus alunos, e os mesmos recebem este conhecimento, sem quaisquer questionamentos. Tal situação conduz à passividade desses alunos, e é na maior parte dos casos consequência do papel que é dado ao professor e ao quadro-negro como centro das atenções em sala de aula (BRASIL, 2002).

Esses fatos contribuem para existência de uma visão ingênua de que para ser professor é necessário apenas transmitir informações, e que “ensinar é fácil: basta saber o conteúdo e usar umas técnicas pedagógicas” (MALDANER, 2003. p.14). Na verdade para ser um professor de Ciências há muitos saberes envolvidos.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2001), esta formação deve ser fundamentada em dois eixos principais: o *saber* e o *saber fazer*. E os mesmos estão relacionados com várias necessidades formativas, como: conhecer a matéria a ser ensinada; conhecer e questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e aprendizagem das ciências; adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; saber analisar criticamente o ensino fundamental; saber preparar as atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; saber dirigir as atividades dos alunos; saber avaliar e saber utilizar a pesquisa e inovação.

Alguns deste saberes estão mais próximos do saber que deve ser de domínio do próprio professor. Mas também se entende que além do *saber*, precisa-se *saber fazer*, e por isso considera-se que saber preparar as atividades e saber dirigir as atividades estão mais próximas das questões necessárias para uso de diferentes materiais didáticos em sala de aula (BORGES, 2000).

Este *saber fazer* permitirá que o professor se familiarize com os diversos materiais didáticos, de forma que consiga: conhecer novos materiais didáticos para ensinar; reconhecer suas características; saber utilizar e preparar atividades se utilizando desses materiais; selecionar materiais segundo o público alvo, os conteúdos e objetivos de ensino; articular variados materiais didáticos em uma mesma atividade (COSTA, 2016).

Neste sentido, acredita-se que os professores ainda em formação inicial ou mesmo na formação continuada devem ser condicionados em situações pedagógicas que os permitam ter contato com diferentes materiais didáticos. São estes momentos que poderão determinar a sua utilização em sala de aula de forma adequada e coerente.

1. AS POTENCIALIDADES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO

A inovação didática implica em uma mudança na postura do professor e quanto ao emprego de estratégias de ensino que não se limitem ao uso do quadro e giz e do livro didático, como únicos recursos em sala de aula.

A diversidade de alunos e contextos escolares exige que também haja diversificação nos tipos de materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Estas considerações podem

ser vistas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, os quais evidenciam pontos positivos em termos de motivação e participação ativa dos alunos frente a uma variedade de materiais didáticos, tais como os jornais, os filmes, os vídeos, os computadores, as revistas, livros paradidático, etc. (BRASIL, 2002).

Na literatura são muitos os termos designados para tratar o material didático, tais como: recurso de ensino (KARLING, 1991); meios de ensino (LIBÂNEO, 1994); recurso didático (ZABALA, 1998); material didático (FISCARELLI, 2008), entre outros. A definição aqui adotada se apoia nas ideias de Fiscarelli (2008), nas quais qualquer objeto pode se tornar material didático desde que adquira um conjunto de significados na prática escolar.

Para Fiscarelli (2008) os materiais didáticos têm várias funcionalidades dentro do ambiente escolar, e uma delas é serem vistos como um meio de “renovação pedagógica, progresso, mudança, modernização” (FISCARELLI, 2008, p.98). Tais termos buscam significar a remodelação da prática docente em direção a uma ruptura com o ensino tradicional ainda presente em nossas escolas.

É claro que os materiais didáticos têm várias funcionalidades. E uma delas, citada por Fiscarelli (2008, p. 80), é a de “individualizadores do ensino”. Esta função aporta que ao utilizar-se de um material com determinada característica, o professor conseguirá atingir o aluno de forma individual, de forma a trabalhar habilidades daquele sujeito.

Em torno disso, é preciso considerar as características de cada material a ser utilizado, pois são elas as responsáveis pelas contribuições aferidas ao indivíduo que fará uso do mesmo. O fato de que qualquer material pode ser considerado como material didático a partir de significados elaborados pela ação humana (Fiscarelli, 2008), amplia nosso universo de possibilidades para diversos objetos. Então vale o recorte para alguns destes materiais, visto que suas características específicas serão relevantes para indicar contribuições para o uso destes instrumentos no ensino.

Para esta oficina iremos falar de dois materiais com enormes potencialidades para serem utilizados no Ensino de Ciências/Química: as Histórias em Quadrinhos e os Poemas. Estes materiais nem sempre são a primeira opção de escolha dos professores, uma vez que a falta de contato com determinados recursos e a falta de conhecimento sobre eles pode conceber o preconceito quanto a sua utilização.

No caso das Histórias em Quadrinhos (HQs), Iwata (2015) afirma que existem várias características específicas deste recurso que podem diferenciá-las de outros materiais. Entre estas diferenças, Vergueiro (2009), aponta para os recursos visuais responsáveis pelas imagens e cenários e, os recursos verbais que consistem nas mensagens textuais, e narrações dos autores. São estes recursos os responsáveis pelas formas dos quadrinhos, balões, protagonistas e personagens secundários, legendas, onomatopéias, figuras cinéticas e metáforas visuais (IWATA, 2015).

Os quadrinhos possuem uma linguagem acessível, e a articulação dos recursos visuais e verbais, segundo Vergueiro (2009), contribui para a motivação e interesse do aluno, o enriquecimento do seu vocabulário e o despertar da imaginação. A possibilidade de sua elaboração por meio de softwares também é contributo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, e até

na melhora da habilidade de síntese de textos, pelo espaço mínimo nos balões dispostos dentro dos quadrinhos.

O poema tem a característica de “expressar a liberdade de sentimentos, angústias, alegrias, mágoas, e encantamento, tanto para quem o escreve quanto para quem o lê” (ALVES, 2012 p.38). Ainda segundo a autora, o material propicia ao indivíduo a oportunidade de tornar-se mais sensível, pois cria a necessidade por parte do leitor de construir um olhar especial para as informações que o cerca. Com isso, “o poeta que a cria e para o leitor que a lê, torna-se então um ato de expressão: de sentimentos, desejos, angústias, e reflexões para a formação de um leitor mais consciente e sensível à condição humana” (ALVES, 2008, p. 38).

Entre estes aspectos Silva (2011, p.83), afirma que o uso deste recurso propicia a formação de indivíduos “críticos, autônomos, versáteis, que entendam o conhecimento científico como uma das muitas formas de conhecimento, que está presente em diversos contextos”.

1.1. Desenvolvimento da oficina

As atividades da oficina serão iniciadas com uma breve explanação teórica sobre a temática de diferentes materiais didáticos no ensino de Ciências/Química. Neste momento é importante indicar aos participantes da oficina as principais funcionalidades dos materiais apresentados, dentro da prática pedagógica.

Além disso, intui-se também assinalar quais são os critérios necessários para fazer a seleção dos materiais; qual o seu papel dentro do planejamento docente e; como as características próprias de cada material podem contribuir para a formação de professores.

Para dinamizar as discussões, nesta oficina nos limitaremos à discussão de dois materiais com potencialidades didáticas para o Ensino de Ciências: as Histórias em Quadrinhos e os Poemas. A justificativa para a escolha destes materiais pauta-se no desconhecimento de grande parte dos professores das competências desses materiais para renovar suas práticas escolares, e consequentemente despertar o interesse e motivação dos alunos pelas disciplinas de Ciências/Química.

Sobre o primeiro material, Histórias em Quadrinhos (HQs), será utilizada uma apresentação em PowerPoint para apresentar um breve histórico sobre o surgimento dos primeiros quadrinhos e a evolução deste gênero textual no mercado mundial até chegar na Educação. A partir da exposição deste histórico, será iniciada uma breve explanação sobre as competências necessárias para trabalhar com as Histórias em Quadrinhos em sala de aula.

Para utilizá-los, o professor precisa conhecer a linguagem específica dos quadrinhos, e é fundamental que ele reconheça que a estrutura dos quadrinhos é importante no sentido da compreensão e interpretação das mensagens apresentadas nas HQs.

Nesse sentido, a atividade proposta visa possibilitar aos professores participantes conhecer as partes que compõem esses quadrinhos: os balões, interjeições, tipos de ilustrações, símbolos e onomatopéias mais comuns e seus significados, além de discutir sobre o tipo de linguagem

utilizada e as características básicas que uma HQ precisa possuir para ser utilizada em sala de aula, de forma a possibilitar aos professores de Ciências/Química a elaboração de materiais próprios por meio de alguns softwares, tais como Pixton (que possui uma área exclusiva para utilização no ensino), Toon Doo, Comic Creator, Strip Creator, Witty Comics, Boys Life Comic Creator (que é muito utilizado no ensino infantil), Pencil, entre outros.

Por fim, pretendemos mostrar como pesquisas na área de Educação têm se debruçado na investigação e divulgação dos resultados obtidos em atividades em que se utilizou da elaboração de HQs específicas para o Ensino de Ciências/Química, dentro das disciplinas de estágio e programas de pós-graduação.

Para isso apresentaremos o livro *Química Geral em Quadrinhos*³, de Larry Gonick e Craig Criddle, e um material elaborado pela pesquisadora Adriana Yumi Iwata, da Universidade Federal de São Carlos, intitulado “Sigma Pi”⁴, composto por uma série de mangás em uma perspectiva de divulgação científica com intuito de inserir a Química em um contexto próximo da realidade do aluno e despertar o interesse e motivação pela área das Ciências Exatas.

Quanto ao segundo material, os Poemas, a ideia é apresentar, inicialmente, um panorama das principais características de um poema e exemplos de alguns poemas com potencialidades para ser inseridas no Ensino de Ciências na Educação Básica. Para este momento apresentaremos em PowerPoint poemas do poeta português Antonio Gedeão: o primeiro, “Lágrima de Preta”, que tem sido bastante utilizado nas aulas de Química para tratar além dos conceitos científicos, as questões étnico-raciais e; o “Poema Coração” que mostra-se uma ferramenta promissora para abordar conceitos de Biologia. Além de apresentar uma atividade realizada por alunos de Estágio Supervisionado para tratar questões ambientais, reciclagem, e o estudo dos Polímeros, a partir de dois poemas “Lixo” e “Artes do Lixo”, junto a alunos da Educação Básica.

A proposta final da oficina é dividir os participantes em dois grupos e entregar para cada grupo um material didático, com a intenção que os participantes de forma oral possam propor formas de trabalhar com aquele material dentro de suas áreas de conhecimento. Acreditamos que este momento servirá para estimular o trabalho colaborativo entre os pares e, discussões sobre suas principais ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta oficina pretende conceber aos seus participantes uma breve apresentação sobre materiais que podem ser utilizados no contexto educativo, de modo a ampliar seu repertório de materiais didáticos. Espera-se que a abordagem adotada favoreça aos participantes a familiarização com estes diferentes materiais e o reconhecimento que a utilização dos mesmos no contexto

3 Distribuído no Brasil pela Editora Blucher <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quimica-geral-em-quadrinhos-725>>

4 <http://www.sigmapi-project.com/>

educativo depende, entre outros fatores, dos objetivos educacionais que se pretende alcançar e da criatividade do professor na elaboração e aplicação de atividades de ensino que se utilizem destes materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A.M. O poema infantil e livros didáticos no Ensino Fundamental nas últimas três décadas. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

BORGES, G. L. A. Formação de professores de Biologia, Material didático e conhecimento escolar. 440f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química**, 2002.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, F.R.S. As contribuições do uso de diferentes materiais didáticos para a formação inicial de professores de química no contexto do PIBID. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2016.

FISCARELLI, R. B. O. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IWATA, A.Y. Alfabetização e divulgação científica de química por meio da produção de histórias em quadrinhos. 102 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

KARLING, A. A.. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991, p. 244 - 254.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.



MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. 3.ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SILVA, C.S. Poesia de Antônio Gedeão e a formação de professores de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 33, n. 2, p.77-84, 2011.

VERGUEIRO, W. C. S.; RAMOS, P. E. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Realização:



Apoio:



ISBN 978-85-68462-61-4

6,02 · 10²³ PERGUNTAS QUE UM PROFESSOR DE QUÍMICA DEVERIA SE FAZER

OLIVEIRA, Thaís Andressa Lopes de¹

MARANI, Pamela Franco²

SÁ, Marilde Beatriz Zorzi³

Eixo temático: Processos Educativos e Formação de Professores

RESUMO

A presente oficina temática objetiva promover junto aos participantes uma reflexão sobre a importância da contextualização no processo de ensino e aprendizagem, e o papel que a pergunta e o diálogo exercem para a promoção desta. A atividade proposta terá início com uma breve discussão sobre a ação de um professor em seu ambiente de trabalho, seguida da explanação teórica sobre os conhecimentos didáticos metodológicos que o professor deve possuir para tornar o Ensino de Química mais significativo. Criatividade e atenção às oportunidades são consideradas habilidades que podem auxiliar muito na prática docente. É baseado nisso que o professor deve estar atento às perguntas feitas por seus alunos, e àquelas dúvidas que fazem parte do cotidiano de todos nós e que acabam muitas vezes recebendo explicações de senso comum. Afinal, quem nunca se perguntou “por que o leite derrama quando ferve?” ou “por que a cola cola?”. Nesse contexto, pretende-se trazer nesta oficina algumas perguntas cotidianas cujas explicações devem ser conhecidas por todo professor de Ciências, de modo a reconhecer o potencial delas em problematizar e contextualizar os conteúdos químicos. Para a oficina, estima-se o tempo de 2,5 horas para o desenvolvimento das atividades, com a capacidade de cerca de 30 participantes, sendo que as discussões propostas são direcionadas à pesquisadores e professores da área de Educação, Educação em Ciências, Ensino de Química e demais interessados.

Palavras-chave: Contextualização. Ensino de Química. Formação de Professores. Perguntas Cotidianas.

INTRODUÇÃO

A importância da contextualização, como metodologia no ensino de ciências, e mais especificamente no Ensino de Química, vem sendo amplamente discutida na literatura (WAR-

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: taarievilo@gmail.com.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: pamelaf Franco.marani@gmail.com.

3 Doutora em Educação em Ciências, Professora do Departamento de Química, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: mari.zorzi@hotmail.com.

THA, SILVA e BEJARANO, 2013), como forma de dinamizar as aulas, aumentar a participação ativa dos estudantes, aguçar sua curiosidade, e alcançar a aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2008),

[...] a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade (MOREIRA, 2008, p.02).

Ou seja, evidencia a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes, que junto com os conceitos científicos constroem um novo conhecimento. Para tanto, uma abordagem tradicional não é suficiente, pois ao memorizar fatos isolados e decorar teorias, sem ligação entre os próprios fatos ou com o cotidiano, ou ainda que despreza o conhecimento do estudante, não é possível haver uma formação crítica, além de se tornar desinteressante e abstrato para o aluno. Utilizar situações ou fatos cotidianos para problematizar um conteúdo traz significado ao conhecimento construído. A contextualização é também discutida e sugerida como forma de abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: conforme os PCNEM, a contextualização busca dar significado aos conhecimentos escolares, fornecendo oportunidade de uma aprendizagem significativa (Brasil, 1999).

Decorar fórmulas e teorias, sem fazer qualquer relação com a forma com que esses conceitos foram construídos ou com a sociedade, torna esses conceitos vazios, os estudantes não conseguem fazer relação destes pois se tornam meramente abstratos, sem significado. Muitas vezes a segregação desses conteúdos gera visões equivocadas da forma como a ciência foi e é construída e suas metodologias (CACHAPUZ et al, 2011) além de gerar desinteresse e apatia nas aulas de ciências, pois os estudantes não conseguem entender os motivos de estudarem algo tão abstrato e distante de suas vidas. Nota-se que abordagens contextualizadas, principalmente com temas que tenham proximidade com a vida dos estudantes, atraem sua atenção, curiosidade e participação ativa nas aulas, conforme vários trabalhos na literatura discutem o assunto (ALMEIDA et al, 2008; COSTA e SANTOS, 2015; FRANCO e REIS, 2016) e mostram resultados positivos quanto ao comportamento e interesse dos estudantes, ao se utilizar de estratégias que envolvam a contextualização.

A contextualização é muitas vezes confundida com mera exemplificação de algum fato cotidiano, sem uma problematização ou aprofundamento no fato em questão. Nota-se principalmente em alguns livros didáticos de Química, que a contextualização ocorre em pequenos trechos, apenas para aguçar a curiosidade do estudante, e após apenas conceitos e teorias da forma tradicional (WARTHA, SILVA e BEJARANO, 2013; WARTHA e FALJONI-ALÁRIO, 2005).

Além de valorizar as ideias prévias dos estudantes e utilizar a contextualização como estratégia, deve-se levar em consideração a importância da pergunta, discutida em Freire e Faundez (1998). Proporcionar espaço para as perguntas é fundamental no processo de ensino e aprendizagem (CAMARGO et al, 2011), afinal a pergunta é uma oportunidade de interação entre professor e aluno, e é fundamental para conhecer as ideias e dúvidas destes.

No modelo de ensino tradicional, marcado por uma percepção linear do processo de ensino-aprendizagem, admite-se o professor como único detentor da palavra e do conhecimento. Aos alunos é atribuída a função de receptores passivos que devem aceitar tudo o que lhes é passado sem maiores questionamentos.

Tal postura contribui apenas para a manutenção de um sistema falho de ensino, que prioriza apenas a memorização e a reprodução de conceitos nas avaliações, afastando cada vez mais o cotidiano da sala de aula. Para romper com essa realidade é importante que o professor reconheça que ao chegar à sala de aula seus alunos já são possuidores de uma leitura de mundo própria, com explicações socialmente construídas para diversos fenômenos cotidianos. Cabe a ele identificar e explorar essa leitura de mundo trazida pelos alunos, por meio da adoção de estratégias de ensino que promovam o diálogo e a investigação.

A promoção de um espaço dialógico na sala de aula possibilita aos alunos expor suas curiosidades, e ao professor repensar suas estratégias, de modo a problematizá-las e torná-las objetos de investigação.

Assim, além de expressão da curiosidade, as perguntas dos estudantes podem servir de norteadoras para a ação do professor, seja no ato de planejar, seja durante a aplicação de atividades em que suas perguntas podem redirecionar a aula para um processo de investigação coletiva que vise à construção/reconstrução de respostas interpretativas para suas próprias indagações sobre o assunto em estudo (OLIVEIRA et. al, 2016). É acreditando na importância de se valorizar a curiosidade e as perguntas dos alunos que essa oficina foi construída com o intuito de mostrar que a partir de perguntas cotidianas o professor pode explorar e contextualizar diversos conteúdos, tornando o aprendizado significativo e eficaz na construção da cidadania.

1. DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

As atividades da oficina serão iniciadas com uma breve discussão sobre a ação de um professor em seu ambiente de trabalho, seguido da explanação teórica sobre alguns conhecimentos didáticos metodológicos que o professor deve possuir para tornar o Ensino de Química mais significativo. Será utilizada uma apresentação de slides para auxiliar às discussões.

Considerando-se que o professor deve estar atento às perguntas feitas por seus alunos e àquelas dúvidas cotidianas que surgem em algum momento da vida de todas as pessoas, e que acabam muitas vezes recebendo explicações de senso comum. Em um segundo momento da oficina, pretende-se trazer uma série de questões cotidianas cujas explicações deveriam ser conhecidas por todo professor de Ciências, de modo a reconhecer o potencial delas em problematizar e contextualizar um determinado conceito em estudo.

Assim a partir da apresentação das perguntas e a discussão coletiva com os participantes da oficina sobre cada uma delas, será apresentada uma breve explicação sobre cada uma, enfatizando os conteúdos que podem ser trabalhados a partir delas, quando estas são usadas como

ponto de partida para a problematização em sala de aula ou quando surgem espontaneamente na fala dos alunos, em um processo de valorização da pergunta e da dúvida como fios condutores do processo de ensino-aprendizagem, tal como foi defendido por Paulo Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1998).

Afinal, quem nunca se perguntou,

Por que a cebola nos faz chorar?

Por que o leite derrama quando ferve?

Por que os alimentos cozinham mais rápido na panela de pressão?

Por que o gelo flutua na água?

Como funcionam os filtros solares?

Por que frutas guardadas em recipientes fechados amadurecem mais rápido?

Como funcionam os óculos fotocromáticos?

Por que a cola cola?

Por que o fermento faz o bolo crescer?

Realmente existem produtos afrodisíacos?

Por que a cerveja congela se pegarmos no meio da garrafa?

Por que a Vodka não congela?

Como funcionam as pulseiras fluorescentes?

Por que se coloca sal no gelo para gelar a cerveja mais rápido?

Por que o sal conserva os alimentos?

Como funcionam os carros “nitro”?

Por que se deve cozinhar o macarrão em água que já está fervendo?

Existe relação entre chocolate e bom humor?

Por que o pão amanhecido endurece?

Por que a junção de Coca-Cola com Menthos gera uma reação “explosiva”?

Por que o alumínio não enferruja?

Durante a discussão sobre cada uma das perguntas buscar-se-á abrir espaço para que os participantes socializem situações vivenciadas por eles dentro e fora da sala de aula em que as perguntas apresentadas, ou outras trazidas por eles, se fizeram presentes, de modo a promover um espaço dialógico e de reflexão coletiva entre todos os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com essa oficina que os participantes possam reconhecer a importância da contextualização para o ensino de Ciências/Química, e o papel que o diálogo e a pergunta exercem em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. C. S.; et al. Contextualização do ensino de química: Motivando alunos de ensino médio. **Anais. X Encontro de Extensão.** João Pessoa, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria Nacional Secretaria de Educação Média e Tecnologia Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/ Semtec, 1999.

CACHAPUZ, A.; et al. **A necessária renovação do ensino de ciências.** Cortez editora, 3 ed. São Paulo, 2011.

CAMARGO, A. N. B.; LINDEMAYER, C.; IRBER, C.; RAMOS, M. G.. A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática. **Anais. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (VIII ENPEC).** Campinas, 2011.

COSTA, A. P.; SANTOS, J. C. O. Contextualizando a Química: O Uso de Plantas Regionais na Contextualização de Conceitos Químicos. **Anais. 5º Encontro Regional de Química e 4º Encontro Nacional de Química,** Mossoró, 2015.

FRANCO, P. C.' REIS, J. M. C. Contribuições de uma atividade contextualizada na compreensão do conteúdo de termoquímica para alunos do ensino médio noturno. **Anais. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química.** Florianópolis, 2016.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MOREIRA, M.A. ORGANIZADORES PRÉVIOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Revista Chilena de Educación Científica,** Vol. 7, Nº. 2, pp. 23-30, 2008.

OLIVEIRA, T. A. L.; SILVA, F. C. S.; MATOS, F. I.; SILVA, M. S.; SILVEIRA, M. P. A Pergunta do Aluno como Subsídio para Elaboração de uma Sequência Didática sobre o Tema Petróleo. **Anais. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ),** Florianópolis, 2016.

WARTHA E. J.; FALJONI-ALÁRIO, A. A Contextualização no Ensino de Química Através do Livro Didático. **Química Nova na Escola,** n. 22, 2005.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. **Química Nova,** Vol. 35, Nº 2, p. 84-91, 2013.